

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ
DESTEKLEYİCİ VE ENGELLEYİCİ FAKTÖRLER**

Fatih ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ 2014

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ
DESTEKLEYİCİ VE ENGELLEYİCİ FAKTÖRLER**

Fatih ŞAHİN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fatih

Soyadı : ŞAHİN

Bölümü : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

İngilizce Adı : Factors Supporting and Inhibiting Organizational Learning in Secondary Education Institutions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatih ŞAHİN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatih ŞAHİN tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04/07/2014

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde beni destekleyen, geribildirimleriyle bana yol gösteren, bana güvenini sıklıkla ifade eden danışmanım Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'ndaki öğretim üyelerine ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma destekleyici tutumları ve ilgileri için teşekkür ediyorum. Tezimi dil, anlatım ve şekilsel yönden inceleyen Dr. Serkan KOŞAR'a ve Arş. Gör. Emre SÖNMEZ'e teşekkür ederim. Araştırma verilerini elde etmem konusunda görüşme isteğimi kabul eden ve değerli zamanlarını bana ayıran okul yöneticileri ve öğretmenlere de çok teşekkür ederim.

En özel paragrafı sevgili eşim Ruhsar ŞAHİN'e ve doğacak bebeğimize ayırmak istedim. Bu süreçte belki seni biraz ihmal ettim ama sen sürekli yanımda oldun, bana anlayış gösterdin, ilgini üzerimden eksik etmedin. İyi ki varsın, iyi ki varsınız...

Fatih ŞAHİN

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYİCİ VE ENGELLEYİCİ FAKTÖRLER

Yüksek Lisans Tezi

Fatih ŞAHİN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2014

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenme sürecini destekleyici ve engelleyici faktörleri belirlemek ve okullarda örgütsel öğrenmenin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma nitel olarak tasarlanmış ve araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Ankara ili, Çankaya ilçesinde karışık amaçlı örnekleme ile seçilen 4 okulda, 4 okul yöneticisi ve 12 öğretmen olmak üzere toplam 16 kişiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada, örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler “okul içi, okul dışı ve bireysel faktörler” ana temalarında ele alınmaktadır. Okul içi faktörler “örgütsel-yapısal ve okul kültürü”; okul dışı faktörler “üst yönetim birimleri ve çevresel faktörler” alt temalarında ele alınmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre “okul yönetiminin öğretmenlerden gelen görüş ve önerilere açık olması ve destekleyici bir rol üstlenmesi, okul çalışanları için uygun öğrenme ortamları oluşturması ve karar verme sürecinde ilgili paydaşları sürece dâhil etmesi; okul çalışanlarının bilgi, beceri ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları, işbirliği yapmaları ve okulda tespit ettikleri aksayan yönleri birbirleriyle paylaşmaları” okul içi destekleyici

faktörler olarak sıklıkla belirtilirken, “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması ve okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması; okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, öğretmenlerin paylaşımda bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması” ise engelleyici faktörler olarak sıklıkla belirtilmiştir. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul dışı faktörler sıklıkla “üst yönetim birimlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikler düzenlemesi, okulun başarılarını görüp takdir etmesi ve okul yönetiminin okulu geliştirmeye yönelik taleplerine onay vermesi ve okula maddi destek sağlaması; okulun üniversitelerle işbirliği içerisinde olması ve üniversitelerden eğitim desteği alması, okulun güvenli bir çevrede bulunması, okul-aile birliğinin okulun eksiklerini tamamlamaya çalışması ve okula maddi destek sağlaması” olarak belirtilirken, engelleyici faktörler ise “sınav sisteminden dolayı öğrencilerin daha çok sınava odaklı çalışmalar yapmak istemeleri ve uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemeleri, okula ayrılan bütçenin okul geliştirme çalışmaları için yeterli olmaması, mevcut eğitim sisteminde öğretmenin kendini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi; toplumda okula verilen değerin azalması, ailelerin çocuklarının sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeleri ve okulda diğer yaşam becerileri kazanmaları konusunda fazla beklentilerinin olmaması ve velinin öğretmene hak ettiği değer göstermemesi ve öğretmene güvenmemesi” olarak belirtilmiştir. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörler sıklıkla “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi ve öğrenmeye zaman ayırması” olarak belirtilirken, engelleyici faktörler ise sıklıkla “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması, öğrenmeye karşı ilgisiz olması ve okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtmaması” olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak “okulda demokratik bir kurum kültürü oluşturma, okul çalışanlarının birbiriyle iyi iletişim kurması, okul çalışanlarının kendilerini mesleki yönden geliştirmeleri, öğretmenin mesleğini sevmesi ve okulda karşılıklı güven ortamı oluşturma” örgütsel öğrenme sürecinin geliştirilmesinde önemli faktörler olarak görülmektedir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Örgütsel öğrenme, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, bireysel faktörler, ortaöğretim kurumları

Sayfa Adedi: xiv + 101

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

FACTORS SUPPORTING AND INHIBITING ORGANIZATIONAL LEARNING IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Master Thesis

Fatih ŞAHİN

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2014

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the factors that support and inhibit organizational learning process and propose solutions to improve organizational learning in secondary school institutions. This study was designed as a qualitative research and phenomenological research techniques were used. Research was performed with mixed purposive sampling method in Çankaya district of Ankara in 4 Anatolian high schools. Interviews were conducted with a total of 16 people, 4 of them were school administrators and 12 of them were teachers. The data collected were analyzed by using descriptive analysis and content analysis techniques. The factors that support or hinder organizational learning are addressed in the context of three main themes including in-school, out of school and individual factors. In-school factors discussed in "organizational-structural and school culture" sub-themes and out of school factors discussed in "the senior management units and environmental factors" sub-themes. According to the results obtained from the research, "school administrators to be open to comments and suggestions from teachers and to take a supportive role, to create appropriate learning environments for school staff, and to involve relevant stakeholders in the decision making process; school staff to share their knowledge, skills and experiences

with each other, to collaborate, and to share identified problems in school with each other” are frequently expressed supporting factors in the context of the organizational-structural and school culture. “School administrators not to respond to the needs of teachers, lack of sufficient time for teachers to share with each other, and insufficient use of physical and technical capacity of the school; lack of a culture of learning in school, teacher unwillingness to come together to share with each other, and weak interaction between groups” are frequently expressed inhibiting factors in the context of the organizational-structural and school culture. “The senior management unit to organize activities for personal and professional development of teachers, to see and appreciate the achievements of schools, and to approve school demands for school improvement and to provide financial support; to collaborate with universities and to receive educational support from universities, to have a safe school environment, and parent-teacher association to complete shortcomings of the school and to provide financial support to school” are frequently expressed supporting factors in the context of the senior management units and environmental factors. “Due to the exam system students to want to do the exam-oriented studies and not to show necessary interest in applied education, lack of the budget allocated to school for school improvement works, and teacher not to need for self-improvement in the existing education system; decrease in the value given to schools in the society, parents only dealing with their children's academic achievement and low expectations for gaining other life skills in school, parents not to give teachers the value they deserve and not to rely on teachers” are frequently expressed inhibiting factors in the context of the senior management units and environmental factors. “Teachers to be open to learning, to share the problems experienced in the classroom with colleagues, and to take time to learning” are frequently expressed supporting factors in the context of the individual factors. “Teacher to do his job with the concern of income, to be far out to learning, and to reflect the problems lived outside of school to school” are frequently expressed inhibiting factors in the context of the individual factors. Consequently, “creating a democratic organizational culture in school, school staff to communicate well with each other, and to develop themselves from professional aspects, teachers to love teaching profession, and to create an atmosphere of mutual trust in school” are frequently expressed supporting factors which enhance organizational learning in school.

Science Code:

Key Words: Organizational learning, in-school factors, out of school factors, individual factors, secondary education institutions

Page Number: xiv + 101

Supervisor: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sınırlılıklar	5
Varsayımlar.....	5
Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Örgütsel Öğrenme	7
Örgütsel Öğrenmenin Teorik Temelleri.....	9
Öğrenen Örgüt	13
Takım Halinde Öğrenme.....	14
Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüte İlişkin Karşılaştırma	14
Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	15

Örgütsel Öğrenme Süreçleri	16
Bilginin Elde Edilmesi veya Oluşturulması Süreci	16
Bilginin Yorumlanması ve Paylaşılması Süreci	17
Bilginin Örgüt İçinde Yayılması ve Kurumsallaşması Süreci	18
Eğitimde Örgütsel Öğrenme	19
Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Öğrenme Üzerine Yapılan Tez Çalışmaları ve Kapsamı	21
Okulda Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen veya Engelleyen Faktörler	22
Okul İçi Faktörler	25
Okul Dışı Faktörler	26
Bireysel Faktörler	26
BÖLÜM 3	29
YÖNTEM	29
Araştırmanın Modeli	29
Çalışma Grubu	30
Veri Toplama Aracı	32
Verilerin Toplanması	33
Ölçüm Güvenirliği	33
Ölçüm Yorumlarının ve Kullanımlarının Geçerliliği	34
Verilerin Analizi	34
BÖLÜM 4	37
BULGULAR	37
Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Okul İçi Faktörlere İlişkin Bulgular	37
Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Destekleyici Bulgular	38
Okul Kültürüne İlişkin Destekleyici Bulgular	41
Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Okul Dışı Faktörlere İlişkin Bulgular	42
Okulun Bağlı Olduğu Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Destekleyici Bulgular	43
Çevresel Faktörlere İlişkin Destekleyici Bulgular	44
Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular	46
Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Okul İçi Faktörlere İlişkin Bulgular	47
Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Engelleyici Bulgular	47
Okul Kültürüne İlişkin Engelleyici Faktörler	49
Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Okul Dışı Faktörlere İlişkin Bulgular	51
Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Engelleyici Bulgular	51

Çevresel Faktörlere İlişkin Engelleyici Faktörler	53
Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular.....	55
Örgütsel Öğrenme Süreci Daha Fazla Nasıl Geliştirilir?	57
BÖLÜM 5	61
TARTIŞMA ve YORUM	61
Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Okul İçi Faktörler	61
Örgütsel-Yönetmel Bağlamda Destekleyici ve Engelleyici Faktörler	61
Okul Kültürü Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler	66
Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Okul Dışı Faktörler	70
Üst Yönetim Birimleri Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler	70
Çevresel Değişkenler Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler	73
Bireysel Faktörler Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler.....	77
Okullarda Örgütsel Öğrenme Süreci Daha Fazla Nasıl Geliştirilir?	80
BÖLÜM 6	83
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
Sonuçlar	83
Öneriler	84
KAYNAKLAR	89
EKLER.....	95
EK 1. Araştırma İzin Yazısı.....	95
EK 2. Araştırma İzni Onay Yazısı	96
Ek 3. Görüşme Formu.....	97
Ek 4. Özgeçmiş	100

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgütlerde Öğrenme/Yenilenme: Üç Düzeyde Meydana Gelen Dört Süreç	13
Tablo 2. Örgütsel Öğrenme ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Fark.....	14
Tablo 3. Katılımcılara İlişkin Veriler.....	31
Tablo 4. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Bulgular.....	38
Tablo 5. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Okul Kültürüne İlişkin Bulgular	41
Tablo 6. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Bulgular	43
Tablo 7. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular....	44
Tablo 8. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular	46
Tablo 9. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Bulgular.....	47
Tablo 10. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Okul Kültürüne İlişkin Bulgular.....	49
Tablo 11. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Bulgular.....	51
Tablo 12. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular....	54
Tablo 13. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular	55
Tablo 14. Örgütsel Öğrenme Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütsel tarama, yorumlama ve öğrenme arasındaki ilişki	11
Şekil 2. Tek döngülü öğrenme ve çift döngülü öğrenme.....	11
Şekil 3. Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüte ilişkin teorik çerçeve	15
Şekil 4. Örgütsel öğrenme düzey ve süreçleri	19
Şekil 5. Öğretmenlerin sesiyle örgütsel öğrenme	20
Şekil 6. Örgütsel öğrenme sürecini etkileyen faktörler	23
Şekil 7. Örgütsel öğrenme düzeyleri.....	24
Şekil 8. Araştırma verilerini işleme süreci.....	35
Şekil 9. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen veya engelleyen faktörler	37

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
SBS	Seviye Belirleme Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

1970'li yıllardan beri öğretmen kalitesi ve okul etkililiğiyle başlayan, okulu yeniden yapılandırma ve kapsamlı okul reformuyla devam eden çalışmalarda, iyi okullar kurmanın çabası verilmektedir (Murphy, 2013). Okulu geliştirmek, sürdürülebilir okul başarısı elde etmek, okulda istendik değişimi sağlamak için üzerinde sıklıkla çalışılan temalardan biri de örgütsel öğrenme konusudur (Collinson, Cook ve Conley, 2006; Leithwood, Leonard ve Sharratt, 1998; Rusch, 2005; Schechter, 2008; Silins ve Mulford, 2002; Silins, Mulford ve Zarins, 2002). Örgütsel öğrenme, okul değişim sürecinde önemli bir bileşen olarak ele alınmakta (Collinson ve Cook, 2001; Schechter ve Mowafaq, 2013; Schechter ve Qadach, 2012; Silins vd., 2002), stratejik yenilenme (Crossan, Lane ve White, 1999) ve sürekli yenilenme (Collinson ve Cook, 2007) için önemli bir araç olarak görülmektedir.

İşgücünün doğası, teknoloji, ekonomik dalgalanmalar, rekabet, toplumsal eğilimler ve dünya siyaseti örgütleri değişime zorlamakta (Robbins ve Judge, 2013), önceden kestirilemeyen çevre koşulları, öğrenme ve esnek olmayı örgütler için gerekli kılmakta, eğitim örgütlerini de bu kavramlar üzerinde düşünmeye zorlamaktadır (Collinson ve Cook, 2007). Yaşayan sistemler olan okullar (Senge vd., 2012), değişime uyum sağlamak, yeterli ve rekabet edebilir bir performans göstermek ve etkililiklerini arttırmak için yeni bilgiler elde etme, elde edilen bilgileri paylaşma ve bu bilgileri okula ait bir kazanıma dönüştürme yoluyla öğrenme kapasitelerini geliştirmeye çalışırlar (Balay, 2012; Marks ve Louis, 1999). Eğitim örgütleri, öğrenme kapasitelerini arttırarak hızla değişen ve belirsizliklerle dolu olan çevreye

karşı uyum becerilerini geliştirmeyi, örgütsel amaçlar ile sonuçlar arasında uyum sağlamayı amaçlar (Collinson ve Cook, 2007; Fiol ve Lyles, 1985).

Örgütsel öğrenme, eğitim örgütleri için varoluşsal bir anlam ifade etmektedir (Balay, 2012; Yukl, 2009). Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda örgütsel öğrenmenin örgütsel performansı arttırdığı (Garcia-Morales, Lopez-Martin ve Llamas-Sanchez, 2006), uyum bağlılığını (yüzeysel, mecburi bağlılık) azalttığı ve içsel bağlılığı arttırdığı (Balay, 2012), tüm çalışanlar için öğrenmeyi öncelikli hale getirdiği, bilgi, beceri ve görüşlerin paylaşılması ve yayılmasını kolaylaştırdığı, sorgulayıcı öğrenmeyi teşvik ettiği, okullarda demokratik yönetimi sağladığı görülmektedir (Collinson vd., 2006). Okullar, örgütsel öğrenmeyi sağladıklarında hızla değişen çevresel güçlere karşı hızlı ve etkili karşılık verebilen bir örgüt kapasitesi de inşa etmiş olur (Collinson, 2010).

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda işbirliği ve meslektaş dayanışmasının olduğu (Leithwood vd., 1998; Silins ve Mulford, 2002), okul üyelerinin risk alma ve girişimci olma yönünde desteklendiği, öğrenmenin sürekli olduğu, ortak anlayışın geliştirildiği (Silins ve Mulford, 2002; Silins vd., 2002), güven kültürünün olduğu (Louis, 2006), dönüşümsel liderlik ve öğretmen liderliği davranışlarının sergilendiği, öğretmenin kendini geliştirme olanağı bulunduğu (Korkmaz, 2008; Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz, 2010; Leithwood vd., 1998; Marks ve Louis, 1999; Silins ve Mulford, 2002, 2004), öğretmenler için ortak zamanın oluşturulduğu (Collinson ve Cook, 2001) bir okulda örgütsel öğrenmenin daha fazla gerçekleştiği görülmektedir.

Örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi için doğru bilgilerin öğrenilmesi ve öğrenilen bilgilerin örgütsel yaşama uygun bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Ancak, örgütlerde öğrenme her zaman istendik yönde gerçekleşmemekte, öğrenme sürecinde karşılaşılan engeller örgütsel öğrenmeyi güçleştirmektedir (Collinson ve Cook, 2001; Garcia-Morales vd., 2006; Rusch, 2005). Örgütsel öğrenme sürecinde, bireyden, örgüt içi ve örgüt dışı değişkenlerden kaynaklı engellerle karşılaşılabilir (Schilling ve Kluge, 2009). Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda, örgütsel öğrenme sürecini destekleyici ve engelleyici faktörlerin birlikte, sistemsal bir yaklaşımla ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörleri birlikte ele alan araştırmalarda (Collinson ve Cook, 2001; Leithwood vd., 1998; Rusch, 2005; Üstün ve Menteşe; 2013) sıklıkla örgütsel öğrenmenin özel bir bağlamda veya okul sistemini etkileyen birkaç faktör bağlamında ele alındığı görülmektedir. Okul sistemine etki eden okul içi, okul dışı ve bireysel faktörlerin birlikte ele alınması, örgütsel öğrenmeye ilişkin sistemsal bir yaklaşımın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenme sürecini destekleyici ve engelleyici faktörler okul içi, okul dışı ve bireysel faktörler bağlamında ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici okul içi, okul dışı ve bireysel faktörleri belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda örgütsel öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okullarda;

1. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul içi;
 - a. Örgütsel-yapısal ve
 - b. Okul kültürüne ilişkin faktörler nelerdir?
2. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul dışı;
 - a. Üst yönetim birimlerine ilişkin faktörler ve
 - b. Çevresel faktörler nelerdir?
3. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörler nelerdir?
4. Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul içi;
 - a. Örgütsel-yapısal ve
 - b. Okul kültürüne ilişkin faktörler nelerdir?
5. Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul dışı;
 - a. Üst yönetim birimlerine ilişkin faktörler ve
 - b. Çevresel faktörler nelerdir?
6. Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen bireysel faktörler nelerdir?
7. Örgütsel öğrenme sürecini etkileyen faktörler daha fazla nasıl geliştirilir?

Araştırmanın Önemi

Okulun öğrenme kapasitesinin geliştirilmesinde örgütsel öğrenmenin önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğrenme kapasitesi yüksek olan okullarda öğrenme, tüm okul üyelerince benimsenen ve paylaşılan bir değerdir. Bireyle başlayan ve kurumsallaşarak örgüte ait bir kimlik haline gelen öğrenmeler, örgütlerin hafızasını oluşturmaktadır. Örgütsel hafızalarını güçlü tutmak isteyen örgütler, birey, grup ve örgüt düzeylerinde örgütsel öğrenmelerini geliştirmek için çaba harcamaktadır. Örgütsel öğrenmenin okul içi, okul dışı ve bireysel değişkenler bağlamında ele alınması, örgütsel öğrenmenin hangi düzeyde, ne güçlükte gerçekleştiğini belirlemek ve gerekli müdahaleleri yapmak açısından önemli görülmektedir. Örgütsel öğrenmeye yönelik destekleyici veya engelleyici faktörleri bu üç düzeyde belirlemek, okul yöneticileri ve öğretmenlere geniş bir çerçeve sunacaktır. Bu sayede okul yöneticileri ve öğretmenler, çalışmalarını hangi düzey(ler)e yoğunlaştırdıklarını, hangi düzey(ler)de çalışmalarının eksik olduğunu görecekler ve eksik yönlerini geliştirmeye çalışacaklardır. Ayrıca araştırmacılar ve politika yapıcılar, okul yöneticileri ve öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda örgütsel öğrenmeye yönelik eksik gelişen alanları görme ve bu alanlarda politikalar geliştirme, araştırmalar yapma imkânı bulacaklardır.

Okulları en iyi bilen kişiler, okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından belirlenen örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici okul içi faktörler doğrultusunda okulun kural, yapı, prosedür, kültür, yönetim ve stratejilerine; okul dışı faktörler doğrultusunda okulun etkileşim içinde olduğu toplum, aile, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevreye; bireysel faktörler doğrultusunda da okuldaki bireysel, psikolojik unsurlara ilişkin daha etkili politikaların geliştirilmesi, daha gerçekçi araştırmaların yapılması sağlanabilir.

Politika yapıcılar ve uygulayıcılar, okula ilişkin kararlar alırken okulun kendine özgü durumunu, okula ilişkin değişkenleri, okulun performansını arttırıcı veya azaltıcı faktörleri göz önüne almak durumundadırlar. Bu faktörlere ilişkin en sağlıklı bilginin alınacağı kişilerin başında da okul yöneticileri ve öğretmenler gelmektedir. Karar mekanizmaları ve araştırmacıların, okulların ne söylediğini önemsemeleri gerekmektedir. Okulların kendi öğrenmelerini destekleyici ve engelleyici faktörlere ilişkin sundukları reçetelerin bu kapsamda ufuk açıcı olacağı ileri sürülebilir.

Sınırlılıklar

Görüşme formu hazırlama ve ön uygulama sürecinde “örgütsel öğrenme” kavramının katılımcılar tarafından eksik anlaşılabileceği tespit edilmiş, bu kavram yerine “kurumsal öğrenme” kavramının kullanılması uygun görülmüş, görüşmeler esnasında kurumsal öğrenme kavramı kullanılmıştır.

Araştırmanın sosyo-ekonomik düzey olarak benzer koşullara sahip okullarda gerçekleştirilmiş olmasının, katılımcıların örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici okul dışı faktörlere ilişkin verdikleri cevapların çeşitliliğini azalttığı düşünülmektedir.

Araştırma konusuna ilişkin daha kapsamlı bilgi almak için başlangıçta “en az üç yıl süreyle mevcut okullarında çalışıyor olmak” katılımcı belirlemede bir ölçüt olarak kullanılması planlanmıştı, ancak bir katılımcının bu şartı sağlamaması bir sınırlılık olarak görülebilir.

Katılımcılara, örgütsel öğrenme kavramının ne anlama geldiği görüşme öncesinde açıklanmasına rağmen katılımcılar bu kavramı sıklıkla sınıf içi öğrenmeyle karıştırmışlar, öğrenci öğrenmesi üzerinde görüş belirtmişlerdir. Her ne kadar katılımcılara araştırma kapsamında kalmaları için gerekli müdahaleler yapılsa da bir anlam karmaşası yaşamaları araştırma için bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Çankaya ilçesindeki dört Anadolu lisesiyle ve her okuldan bir okul yöneticisi ve üç öğretmen olmak üzere toplam 16 kişiyle sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmada, araştırmacı tarafından belirlenen temalar doğrultusunda elde edilen verilerin okula ilişkin gerçekliği yansıttığı, katılımcıların araştırma sorularına samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Örgütsel Öğrenme: Örgütlerin yeni bilgi ve beceriler elde etmesi, bu kazanımları işlemesi ve örgüt hafızasına kaydetmesi süreçlerine örgütsel öğrenme denilmektedir (Argiris ve Schön, 1996; Yukl, 2009). Argyris'e (1995) göre bir örgütte uyumsuzluklar belirlenip düzeltildiği veya amaçlar ile sonuçlar arasında ilk defa bir eşleşme sağlandığı zaman örgütsel

öğrenme gerçekleşmektedir. Yeni bilgilerin keşfedilmesi, örgütteki bireyler arasında yayılması ve örgütsel işlemlere dönüştürülmesi örgütsel öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Yukl, 2009)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde “örgütsel öğrenme, örgütsel öğrenmenin teorik temelleri, öğrenen örgüt, takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüte ilişkin karşılaştırma, örgütsel öğrenme düzeyleri, örgütsel öğrenme süreçleri, eğitimde örgütsel öğrenme, Türkiye’de eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme üzerine yapılan tez çalışmaları ve eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenmeyi destekleyen ve engelleyen faktörler” başlıkları yer almaktadır.

Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme üzerine alanyazında farklı tanımlar yapılmıştır. Fiol ve Lyles’a (1985, s. 803) göre örgütsel öğrenme, bir örgütün daha iyi bilgi ve kavrayış aracılığıyla örgütsel eylemlerini geliştirmesi sürecidir. Argyris’e (1995, s. 20) göre, bir örgütte uyumsuzluklar belirlenip düzeltildiği veya amaç ile sonuçlar arasında ilk defa bir eşleşme sağlandığı zaman örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir. Collinson ve Cook (2007, s. 8) örgütsel öğrenmeyi, ortak amaçları gerçekleştirecek şekilde örgütü sürekli olarak yenileyecek ve dönüştürecek yeni düşünceleri ve uygulamaları örgüte yerleştirmek için bireysel, grup halinde ve sistemsel gerçekleşen öğrenmeleri amaçlı olarak kullanma şeklinde tanımlamaktadır. Louis (2006) örgütsel öğrenmeyi, örgütün anlayışını ve uygulamalarını değiştirmek için bilgiyi sosyal süreçlerle elde etme ve paylaşma olarak tanımlamaktadır. Schilling ve Kluge’a (2009, s. 338) göre örgütsel öğrenme, örgütü geliştirmeye yönelik bireysel veya grup halinde gerçekleşen öğrenme deneyimlerinin örgüt rutinlerine, süreçlerine ve örgüt yapısına yansımalarıdır.

Örgütsel öğrenme, kolektif bir etkinliktir. Kolektif öğrenme, bireylerin sadece başkalarından bir şeyler öğrenmesi değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde ortak bir anlam geliştirmeleridir. Kolektif öğrenme, dinamik ve birikimli bir süreç olup sosyal etkileşimin

önemine vurgu yapmaktadır (Garavan ve McCarthy, 2008). Yukl'a (2009) göre, örgütsel öğrenme, örgütteki bireylerin kolektif öğrenme çabalarıyla gerçekleşmektedir. Kolektif öğrenmede bireysel öğrenmeler önemli bir bileşen olmasına rağmen kolektif öğrenme, bireysel öğrenmelerin toplamından daha fazlasını ifade etmektedir (Leithwood vd., 1998; Fiol ve Lyles, 1985; Marks ve Louis, 1999).

Alanyazında örgütsel öğrenme tanımlanırken sıklıkla birey metaforunun kullanıldığı görülmektedir (Marks ve Louis, 1999; Schlechter ve Mowafaq, 2013). Örgütler de bireylere benzer şekilde öğrenmelerini geliştirmek için yeni bilgi, beceri ve araçlar geliştirmeye çalışır (Marks ve Louis, 1999). Örgütsel öğrenme ile bireysel öğrenme arasında iki tür yaklaşım benimsenmiştir: Birincisinde, örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenmeye benzer olduğu fikri; ikincisinde ise, örgütsel öğrenme için bireysel öğrenmenin temel olduğu fikri benimsenmiştir. Dolayısıyla, örgütsel öğrenmede, bireysel öğrenme önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Maier, Prange ve Rosenstiel, 2001).

Birey, örgütsel öğrenmede anahtar rol oynamaktadır, çünkü bireysel düşünme ve davranışlar sonucunda öğrenme gerçekleşmektedir (Argyris, 1995, s. 26). Örgütler, öğrenme ajanları olan bireyler aracılığıyla öğrenmelerini gerçekleştirir (Balay, 2012; Collinson ve Cook, 2007). Buna rağmen örgütsel öğrenmenin sadece bireysel öğrenmeler aracılığıyla sağlandığı söylenemez. Örgütler, uygun öğrenme koşulları oluşturarak bireylerin sorunları belirlemesini, sorunlara yönelik çözüm yolları üretmesini ve sorunu çözmeye yönelik eylemde bulunmalarını kolaylaştırabilir (Argyris, 1999, s. 67-68). Bireysel öğrenme, örgütün ikliminden etkilenmektedir. Örgütteki politik çevre, bireyin örgütsel eylemlerde değişim ajanı olmasına izin vermekte; entelektüel çevre, araştırma, öğrenme ve yenilikçi olmayı olumlu veya olumsuz yönde etkilemekte; sosyal çevre, bireylerin etkileşim düzeylerini, kolektif araştırmayı, öğrenmelerin paylaşımını, geri bildirimi kolaylaştırmakta veya güçlendirmekte; etik çevre, açık ve gizil tutum ve değerleri etkilemektedir (Collinson, 2008; Collinson ve Cook, 2007, s. 7)

Örgütsel öğrenmede, bireysel öğrenmelerden faydalanılmaktadır. Örgütsel öğrenme uygulamaları için bireysel öğrenmenin beş özelliğinden yararlanmak mümkündür: 1) Bireysel öğrenmeler her zaman için amaçlı bir şekilde gerçekleşmez (davranışsal öğrenmeler), 2) bireyler modeller aracılığıyla öğrenir (sosyal öğrenme), 3) bireysel öğrenmede önceki bilgiler her zaman için önemlidir, ancak bu bilgiler bazen zararlı

olabilmektedir, 4) öğrenme, nedensel çıkarımlar yaparak gerçekleşir, 5) öğrenme, motive edilen bir davranıştır (Maier vd., 2001, s. 24-25).

Bütün öğrenmeler insanın kafasında gerçekleşir. Örgütler, örgüt üyelerinin öğrenmesi veya örgüt üyelerinin bilmediği bilgileri bilen yeni elemanların örgüte katılmaları yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirir. Ancak birinin kafasında depoladığı bilgi, başka birinin kafasında depoladığı bilgiden farklı alabilmektedir. Farklı kafalarda depolanan bilgiler, örgütsel işlemler üzerinde önemli bir etki yaratabilmektedir. Örgütte bir bireyin ne öğrendiği, örgütteki diğer bireylerin ne öğrendiği, neye inandığı veya örgütsel ortamda mevcut olan bilgiyle yakından ilişkilidir (Simon, 1991, s. 125). Bireysel öğrenmeden farklı olarak örgütsel öğrenmede, bilgi paylaşılan bir değerdir ve sosyal yapılandırma sonucu oluşur (Louis, 2006).

Collinson vd. (2006, s.109), örgütsel öğrenmenin beş önemli varsayımından söz etmektedirler: 1) Örgütsel öğrenme birey, grup ve örgüt düzeylerinde çok düzeyli bir şekilde gerçekleşir. 2) Örgütsel öğrenme sorgulamayı gerektirir. 3) Örgütsel öğrenme, örgüt üyeleri arasında ortak anlayışın geliştirilmesiyle sağlanır. 4) Örgütsel öğrenmede bilişsel ve davranışsal değişiklik gerçekleşir. 5) Örgütsel öğrenme, uygulama teorisine (örgütsel rutinler) yeni bilgi ve uygulamaların yerleştirilmesiyle geliştirilir. Bu varsayımlar, örgütsel öğrenmeyi bir bütün olarak anlamaya, örgütsel öğrenmeye kapsamlı bir tanım getirmeye ve örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırmaya katkı sağlamaktadır (Collinson ve Cook, 2007).

Örgütsel Öğrenmenin Teorik Temelleri

Örgütlerde öğrenme iki şekilde gerçekleşmektedir. Birinci tür öğrenmede, bir örgütün gerçekleştirmek istediği amaçlar ile ulaştığı sonuçlar arasında bir uyum vardır. İkinci tür öğrenmede ise, örgütsel amaçlar ile ulaşılan sonuçlar arasında bir uyumsuzluk görülür ve düzeltme yoluna gidilerek uyum sağlanır (Argyris,1999, s. 67). Collinson ve Cook'a (2007) göre "error" kavramı "hata veya yanlışlık" anlamında kullanılmamakta, planlar veya beklentiler ile ortaya çıkan sonuçlar arasındaki uyumsuzluğu ifade etmektedir.

Bir uyumsuzluk tespit edildiğinde bu uyumsuzluk sorgulanmadan, uyumsuzluğa sebep olan sistemdeki değerler değiştirilmeden düzeltme yapılıyorsa tek döngülü öğrenme; uyumsuzluk karşısında sorgulama yapılıyor, sistemde uyumsuzluğa sebep veren değerler üzerinde

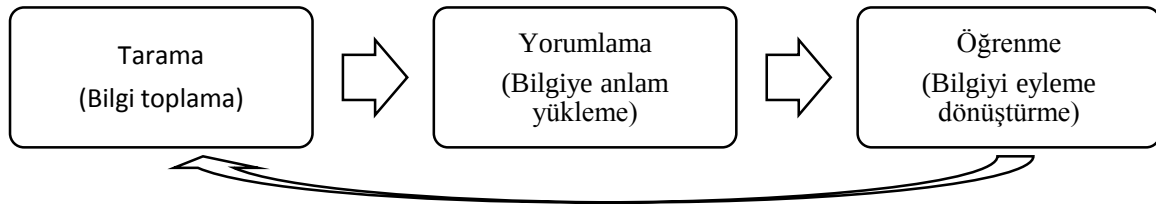
değişiklik yapıyorsa çift döngülü öğrenme gerçekleşmektedir (Argyris,1999, s. 68). Çift döngülü öğrenmede, temel programlar (master program) üzerinde değişiklik yapılmaktadır. Mastır programlar, eylem teorileridir ve eylem stratejilerine çerçeve oluşturan değerler dizisi tarafından yönetilmektedir (Argyris, 1995, s. 20). Tek döngülü öğrenmede, davranışsal değişiklik yapılırken; çift döngülü öğrenmede hem davranışsal hem de bilişsel öğrenme gerçekleşir (Collinson vd., 2006, s. 109).

Fiol ve Lyles (1985, s.810), Argyris'in (1999) tek döngülü öğrenme kavramını “düşük düzey öğrenme” ve çift döngülü öğrenme kavramını da “yüksek düzeyde öğrenme” kavramlarıyla açıklamışlardır. Düşük düzey öğrenme, tekrarlı davranışlar ve rutin işlemler aracılığıyla gerçekleşir. Düşük düzey öğrenmede, acil görevler, kurallar ve yapılar üzerinde kontrol sağlanmaya çalışılır. Bu tür öğrenmeler, fonksiyonel rasyonalitesi olan öğrenmelerdir. Sonuçlar daha kısa sürede alınır ve davranış düzeyinde değişiklik meydana gelir. Yüksek düzeyde öğrenmede ise, belirli etkinlik veya davranışlardan ziyade genel kurallar ve normlar üzerinde düzenleme yapılmaktadır. Yüksek düzeyde öğrenme, daha çok örgütlerin strateji yönetimleriyle ilgilidir ve sonuç uzun vadede alınır. Bu tür öğrenmeler sezgi, beceri geliştirme ve kavrama aracılığıyla gerçekleştiği için düşük düzey öğrenmelere göre daha bilişsel bir süreçtir.

March (1991, s. 85), örgütsel öğrenmede “kullanma (sömürme)” ve “keşfetme” kavramlarını kullanmaktadır. Kullanmada, mevcut yeterlikleri, teknolojileri, paradigmaları genişletme ve ayrıntılandırma esastır. Bunun getirileri pozitif, yakınsak ve tahmin edilebilirdir. Keşfetmenin temelinde ise, yeni alternatiflerle karşılaşma, yeni alternatifleri deneyim etme vardır. Bunun getirileri ise, genellikle belirsiz, uzak ve negatiftir.

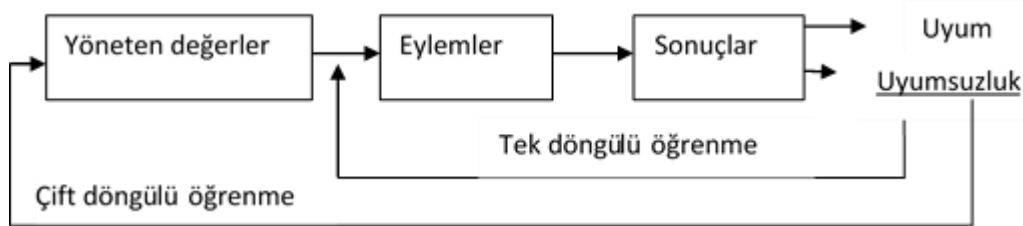
Senge (2011), tek döngülü veya düşük düzey öğrenmeyi uyum sağlayıcı öğrenme (adapte olmayı öğrenme), çift döngülü veya yüksek düzey öğrenme kavramını da üretici öğrenme kavramıyla açıklamaktadır. Uyum sağlayıcı öğrenmede örgüt, ayakta kalmak için öğrenir, sistemin temellerine inilmez, değişimin maliyeti yüksek değildir ve değişim fazla zaman almaz. Üretici öğrenmede ise, değişimin maliyeti yüksektir, daha çok zaman alır, sistemin tümü bağlamında değişim ele alınır ve yapılan değişiklik radikal bir değişikliktir (Sun ve Scott, 2003). Uyum sağlayıcı öğrenme önemli olmakla birlikte örgütün yaratma kapasitesinin arttırılması için üretici öğrenmenin de gerçekleşmesi gerekmektedir (Senge, 2011).

Daft ve Weick (1984), örgütsel öğrenmede yorumlamanın önemi üzerinde durmakta, çevreyle etkileşimin bilgiyi yorumlamada farklılıklar oluşturduğunu ifade etmektedirler. Çevrenin analiz edilebilir veya analiz edilemez bir çevre olması ve örgütün çevreye karşı aktif veya pasif bir tutum içerisinde olması örgütsel süreçleri farklılaştırmaktadır. Örgütsel öğrenme, üç aşamalı bir sürecin son aşaması olarak görülmektedir. Bu aşamalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Örgütsel tarama, yorumlama ve öğrenme arasındaki ilişki (Daft ve Weick, 1984, s. 286)

Örgütler için kimi zaman tek döngülü öğrenme, kimi zaman da çift döngülü öğrenme örgüte avantajlar sağlamaktadır. Rutin gerçekleştirilen tekrarlı durumlar karşısında tek döngülü öğrenme; karmaşık, önceden programlanamayan ve örgütü gelecekte yeni bir durumla karşı karşıya bırakacak durumlar karşısında da çift döngülü öğrenme yararlı olmaktadır (Argyris, 1999, s. 69; Fiol ve Lyles, 1985, s. 808). Tek ve çift döngülü öğrenme Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Tek döngülü öğrenme ve çift döngülü öğrenme (Argyris, 1999, s. 68)

Şekil 2’de de görüldüğü gibi bir örgütte, yöneten değerler doğrultusunda ortaya konan eylemlerle uyumlu sonuçlar elde edildiğinde veya eylemler sonuçlarla uyumlu olmadığı zaman örgütte eylem değişikliğine gidilerek uyumlu sonuçlar elde ediliyorsa tek döngülü

öğrenme gerçekleşiyor demektir. Çift döngülü öğrenmenin gerçekleşmesi için uyumsuzluğa neden olan eylemi düzeltmek yerine eyleme yön veren değerleri gözden geçirme, gerekli değişiklikleri yapma ve devamında uygun eylemde bulunma söz konusudur.

Bireylerin benimsediği ve kullandığı teorilerin birbiriyle uyumlu olması beklenmekte, ancak bu uyumun her zaman sağlanmadığı görülmektedir (Argyris, 1995, s. 21). Benimsenen eylem teorisi (theory of action), bir örgütün felsefesini ve ideolojisini ifade eden eylemler dizisidir. Örgütler, benimsedikleri eylem teorileriyle hareket etmek isterler ama bu her zaman mümkün olmamaktadır. Örgütler uygulamada, benimsedikleri eylem teorilerinden farklı bir teoriyle hareket edebilmektedir. Buna uygulama teorisi (theory-in-use) denilmektedir (Collinson ve Cook, 2007). Uygulama teorisi, örgüt üyelerinin gerçekte kullandıkları teoridir.

Argyris (1999), uygulamadaki teori için farklı değerlerle yönetilen iki tür modelden söz etmektedir. Model I, “amaçlarını gerçekleştir, kazancını maksimize et ve kayıplarını minimize et, negatif hislerini bastır, rasyonel olduğunu düşündüğün şekilde davran” değerlerini benimsemekte ve “pozisyonunu destekle, başkalarının düşünce ve eylemlerini değerlendir ve anlamaya çalıştığın her şeyi nedenlere bağla” stratejilerini benimsemektedir. Bu model bireyin savunmacı bir tutum geliştirmesine, kendini dışa kapatmasına ve yanlış anlamalara yol açabilmektedir. Model II, “geçerli bilgi, bilinçli seçim ve seçime ilişkin uygulamalarda uyumsuzlukları görüp düzeltmek için dikkatli izleme” değerlerini içermektedir. Bu modelde öğrenmeyi engelleyen savunmacı rutinler minimize edilir ve çift döngülü öğrenme sağlanır (Argyris, 1995, s. 21; 1999).

Crossan vd. (1999) örgütsel öğrenmeyi, örgütsel amaçlara ulaştıran, stratejik yenilenmeyi sağlayan temel bir araç olarak görmekte ve örgütsel öğrenmenin üç düzeyde meydana gelen dört aşamalı bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel öğrenmenin 4I’si [intuiting, interpreting, integrating, institutionalizing (sezme, yorumlama, bütünleştirme, kurumsallaştırma)] olarak sunulan teorik çerçeve Tablo 1’de verilmiştir (Crossan vd., 1999, s. 525).

Tablo 1. Örgütlerde Öğrenme/Yenilenme: Üç Düzeyde Meydana Gelen Dört Süreç

Düzey	Süreç	Girdiler/Çıktılar
Birey	Sezme	Deneyimler Görüntüler Metaforlar
	Yorumlama	Dil Bilişsel harita Konuşma/diyalog
Grup	Bütünleştirme	Ortak anlayış Ortak ayarlama Etkileşimli sistemler
	Kurumsallaştırma	Rutinler Tanılayıcı sistemler Kurallar ve prosedürler
Örgüt		

Öğrenen Örgüt

Bireylerin yaratma kapasitelerini sürekli olarak genişlettiği, yeni düşünme tarzları geliştirdikleri, kolektif çabalar sonucu birlikte öğrenmeyi sürekli olarak gerçekleştirdikleri örgütler, öğrenen örgütlerdir (Senge, 2011, s. 11). Öğrenen örgütler, yeniden yapılandırma yerine sürekli geliştirmeye odaklanan örgütlerdir (Louis, 2006). Öğrenen bir örgütte bireyler kapasitelerini ve farkındalıklarını sürekli olarak genişletir ve geliştirirler (Senge vd., 2012). Öğrenen örgütte çalışanların ne kadar bildiği değil, öğrenebilirliği önemlidir. Öğrenen örgütte, çalışanın bürokratik hiyerarşide önemli bir yer edinmesi değil, öğrenme hiyerarşisinde önemli bir konum alması beklenmektedir (Töremen, 2011, s. 35).

Senge (2011), öğrenen örgütlerin kurulmasında beş temel disiplinden söz etmektedir. Bu disiplinler; sistem düşüncesi, kişisel ustalık (hakimiyet), zihni modeller, paylaşılan bir vizyon oluşturma ve takım halinde öğrenmedir. Sistem düşüncesi, tüm örgütsel süreçlerin ve yapıların birbiriyle ilişkili olduğu, sistemin herhangi bir yerine yapılacak müdahalenin yaratacağı etkinin sistem bütünlüğü bağlamında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Kişisel hâkimiyet, kişinin ufkuna açıklık kazandırması, ufkunu derinleştirilmesi, gerçekliği objektif olarak görmesi disiplindir. Zihni modeller, kişinin zihninde iyice yer etmiş ve kişisel kavrayışı ve eylemleri etkileyen varsayımlar, genellemeler, resimler ve imgeler bütünüdür. Paylaşılan vizyon oluşturma, örgütte tüm üyeler tarafından paylaşılan, bireysel vizyonu paylaşılan vizyona dönüştüren amaç, değer ve görev duyguları oluşturmaktır. Takım halinde öğrenme, öğrenme birimi olarak bireyi değil, takımı hedef alan bir disiplindir.

Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme, bir takım becerisi olup öğrenen örgüt kurmada kritik bir adım oluşturmaktadır (Töremen, 2011). Öğrenen bir örgüt disiplini olan, diyalogla başlayan takım halinde öğrenme, takım bireylerinin varsayımları askıya alıp birlikte düşünme eylemini gerçekleştirme kapasitesidir (Senge, 2011).

Takım halinde öğrenme, bir takımdaki bireylerin birlikte düşünme ve eylemde bulunma disiplini. Takım halinde öğrenmede bireyler aynı düşünmek veya benzer eylemde bulunmak zorunda değildirler, ancak takım halinde öğrenmede bireylerin düşünce ve eylemlerinde uyum vardır (Senge vd., 2012, s. 115).

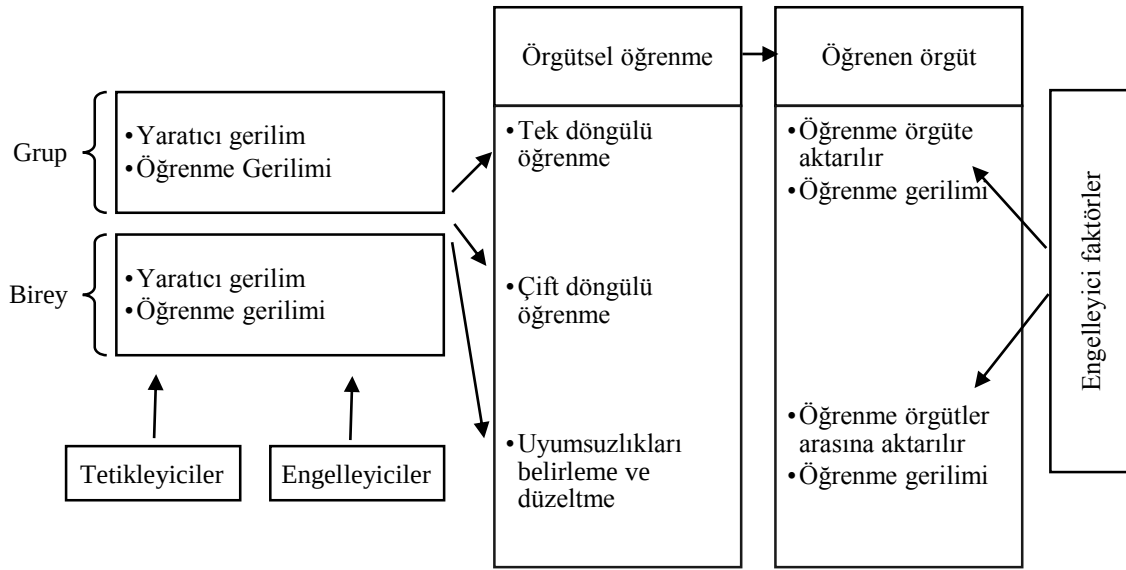
Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgüte İlişkin Karşılaştırma

Argyris'e (1999) göre eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenmeye ilişkin araştırmalar, "örgütsel öğrenme" veya "öğrenen örgüt" olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Rusch (2005) ise, örgütlerde öğrenme kavramının araştırmacılar tarafından "öğrenen örgüt", "örgütsel öğrenme", "mesleki topluluk", "mesleki öğrenme topluluğu" veya "akıllı örgüt" olarak ele alındığını ifade etmektedir. Öğrenen örgüt kavramı daha çok uygulayıcılar tarafından kullanılırken, örgütsel öğrenme kavramı sıklıkla bilimsel bir kuşkuculukla araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır (Argyris, 1999; Collinson ve Cook, 2007). Ancak, her iki kavramda da örgütsel öğrenmenin nasıl geliştirileceği, örgütsel öğrenmeye ilişkin tehditlerin nasıl belirleneceği ve bu engellerle nasıl başa çıkılacağı konuları üzerinde durulmaktadır (Argyris, 1999). Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt kavramları arasındaki fark Tablo 2'de gösterilmektedir (Örtenblad, 2001).

Tablo 2. Örgütsel Öğrenme ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Fark

Örgütsel Öğrenme	Öğrenen Örgüt
Öğrenme, bir süreçtir.	Öğrenme, örgütü tanımlayan bir formdur.
Çaba olmadan da öğrenme gerçekleşebilir.	Öğrenme için çabaya ihtiyaç vardır.
Yapılagelen, doğal bir süreçtir.	İdeal olan formdur.
Örgütsel yaşam için gereklidir.	Gerekli değildir; ancak arzulanır.
Elde edilebilir.	Erişilemez.

Sun ve Scott'a (2003) göre örgütsel öğrenme, bir örgütteki öğrenme sürecini ifade etmekte ve bireyin örgüt içinde nasıl öğrendiğiyle ilgilenmektedir. Bu öğrenme süreci davranış değişikliği meydana getirebileceği gibi, gelecek için potansiyel faydalar da taşıyabilmektedir. Öğrenen örgüt ise, örgütü arzu edilen seviyeye taşıyan öğrenmenin nerede gerçekleştiğiyle ilgilenmektedir. Öğrenen örgütte, öğrenme bireyden gruba ve örgüte aktarılmakta ve davranış değişikliği meydana getirmektedir.



Şekil 3. Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüte ilişkin teorik çerçeve (Sun ve Scott, s. 211)

Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Crossan vd. (1999), örgütsel öğrenmeyi birey, grup ve örgüt olmak üzere üç düzeyde; Argyris (1995, s. 20) birey, grup, gruplar arası ve örgüt düzeyinde olmak üzere dört düzeyde; Crossan vd. (1999) araştırmasından önemli ölçüde yararlanan Schilling ve Kluge (2009) ise örgütsel öğrenmeyi bireysel-eylemsel, örgütsel-yapısal ve toplumsal-çevresel olmak üzere üç düzeyde ele almaktadır.

Örgütlerde öğrenme, yeni bilgi elde etme veya bilgi geliştirme yoluyla bireyle başlayan bir süreçtir. Birey, bildiklerini gruba paylaşır ve bu bilgi grup tarafından benimsenirse bilgi grup düzeyine aktarılmış olur. Grup düzeyinde paylaşılan eğilimler, sistem içinde uygulanır, örgütün kural, prosedür ve stratejilerine yansır, birinci kaynağı olan birey ile ikinci kaynağı olan gruptan bağımsız bir hal alırsa bu paylaşılan eğilimler kurumsallaşmış olur. Bireyle

başlayan, kurumsallaşarak örgüte yön veren bilgi aracılığıyla örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir (Crossan vd. , 1999; Schilling ve Kluge, 2009).

Örgütsel Öğrenme Süreçleri

Huber (1991), örgütsel öğrenmeyi: 1) bilgi edinme, 2) bilgi dağıtma, 3) bilgi yorumlama ve 4) örgütsel hafıza olmak üzere dört temel süreçte ele almıştır. Crossan vd. (1999) örgütsel öğrenmeyi, birey, grup ve örgüt düzeylerinde olmak üzere dört süreçte ele almıştır. Bu süreçler; sezgi, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaştırmadır. Schechter ve Qadach (2012), örgütsel öğrenmenin dinamik, etkileşimli ve döngüsel beş süreçten oluştuğunu ifade etmektedir. Bu süreçler sırasıyla bilgiyi elde etme, dağıtma, yorumlama, örgütsel hafızaya kaydetme ve örgütsel işlemlerde kullanmak için örgüt hafızasından geri çağırma süreçlerinden oluşmaktadır. Supovitz'e (2010) göre örgütsel öğrenmenin ilk aşamasında bilgi toplama, ikinci aşamasında bilgiyi işleme ve bilgiye anlam yükleme, üçüncü aşamasında bilgiyi yayma ve son aşamasında da bilgiyi örgütsel bir yapı, strateji veya eyleme dönüştüren bilgiyi kodlama süreçleri vardır. Örgütsel öğrenme, bu dört süreçten oluşan döngüsel bir eylemdir. Argote (2011) da benzer şekilde örgütsel öğrenmenin üç temel süreçten oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar: bilgiyi üretme, tutma ve transfer etme süreçleridir. Alanyazın bağlamında örgütsel öğrenme: 1) bilginin elde edilmesi veya oluşturulması, 2) bilginin yorumlanması ve paylaşılması, 3) bilginin örgüt içinde yayılması ve kurumsallaşması olmak üzere üç temel süreçte ele alınabilir.

Bilginin Elde Edilmesi veya Oluşturulması Süreci

Bilgiyi elde etme bilişsel bir süreç olup yeni görüşler geliştirerek öğrenmeyi başlatma sürecidir (Schechter ve Qadach, 2012). Bu süreçte, bilgiye ulaşmak için aktif bir arama gerçekleştirilir (Schechter, 2008). Bilgi olmadan, bilgiye erişim olmadan öğrenme gerçekleşemez (Marks ve Louis, 1999). Huber'a (1991) göre bilgi edinme, bilişsel öğrenme, yaşantısal (deneyimsel) öğrenme, temsili öğrenme, yeni üyeler kazanma (aşılama) ve araştırma-fark etme süreçlerinden oluşur. Schechter ve Mowafaq (2013), Huber'ın (1991) sınıflamasına benzer şekilde örgütlerde bilgi elde etmenin, deneyimsel öğrenmeler (ör., eylem araştırması), temsili öğrenmeler (ör., diğer örgütlerden öğrenme), örgüte yeni üyeler

kazandırma ve çevre farkındalığı, çevreyi araştırma yoluyla edinilebileceğini ifade etmektedirler.

Crossan vd. (1999) bilgi elde etme sürecini sezgi kavramıyla açıklamakta, uzman sezgilere sahip olmanın var olanı kullanmayı desteklediğini ve geçmişe ait şemalara dayandığını; girişimci sezgilere sahip olmanın ise yenilikler ortaya çıkarmayı desteklediğini ve geleceğe dayalı olasılıklara odaklanmayı sağladığını ifade etmektedirler. Örgütsel öğrenme, bilgi elde etme veya sezgi süreciyle başlayan bir süreçtir.

Bilginin Yorumlanması ve Paylaşılması Süreci

Yorumlama, bilinçli bir süreç olup bireysel öğrenmelerin açığa çıkarılması sürecidir (Crossan vd., 1999). Yorumlama olmadan bireysel öğrenmeler grup ve örgüt düzeyinde öğrenmelere dönüşmez. Yorumlama, elde edilen bilgilere anlam yükleme sürecidir ve örgütsel öğrenme için gerekli olan bir süreçtir (Daft ve Weick, 1984). Yorumlama, içsel bilgiye anlam yükleyen sosyo-bilişsel bir süreçtir (Schechter ve Qadach, 2012). Schechter (2008), bilgiyi yorumlamayı, bilgiyi analiz etme kavramıyla açıklamaktadır.

Yorumlamada, dil önemli bir işlev görmekte ve ortak bir anlayışın oluşmasına katkı sağlamaktadır (Crossan vd., 1999). Rusch (2005), örgüt üyeleri arasındaki açık ve doğru iletişimin örgütsel öğrenmeyi geliştireceğini ifade etmektedir. Öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için örgütsel dilin iyileştirilmesi gerekmektedir (Crossan vd., 1999).

Bilgiye ortak bir anlam yükleme, bilgi paylaşımını gerektirmektedir. Bilginin paylaşılması sürecinde öğrenmeyi teşvik etmek ve mektuplar, notlar, raporlar, informel konuşmalar ve örtük bilgi formunda yeni bilgiler oluşturmak için örgütteki birimler ve üyeler arasında bilgi paylaşımı yapılır (Schechter ve Mowafaq, 2013). Çalışanların arkadaş olarak birbirlerini tanıyor olmaları veya aynı ekipte çalışıyor olmaları, bilgi paylaşımının sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Collinson ve Cook, 2004, s. 319).

Örgütsel öğrenme için bilgi paylaşımı arzulanan bir eylem olmasına rağmen bu durum her zaman mümkün görülmemektedir. Collinson ve Cook'a (2004) göre eğitim örgütlerinde mesleki yalıtım, öğretmenin kendini yeterli hissetmesi ve destek istememesi, öğretmenin bilgiye bireysel bir kazanım gözüyle bakması ve çalışma süreleri içerisinde paylaşımda bulunmak için yeterli zamanın olmaması gibi sebeplerle öğretmenler arasında bilgi

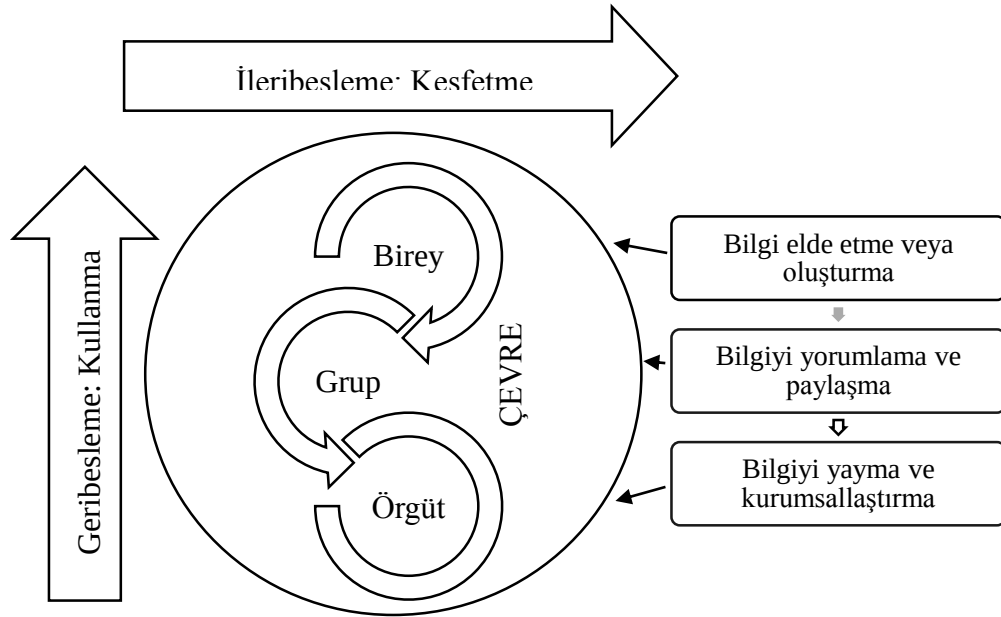
paylaşımı yeterli düzeyde gerçekleşmemektedir. Schilling ve Kluge (2009, s. 349), bilgi paylaşımının önünde dört temel engelden söz etmektedir. Bunlar: 1) bireyin kendi bilgisini yetersiz veya etkisiz bulması ve alaya alınma korkusu yüzünden örgütsel sessizliğe bürünmesi, 2) düşük bir statüye sahip olma veya kişiler arası çatışmacı bir kişilik yapısı, 3) amaç, görev ve çalışma koşulları, 4) başarısızlıktan kaçınmaya yönelik aşırı sıkı veya gevşek kolektif bir örgüt kimliğidir.

Bilginin Örgüt İçinde Yayılması ve Kurumsallaşması Süreci

Kurumsallaştırma sürecinde öğrenme, birey veya grup düzeyinde öğrenmeden bağımsız hale gelmekte, örgüte ait bir kazanıma dönüşmektedir. Huber (1991) bilginin kurumsallaştırılması sürecini, örgütsel hafıza ile açıklamaktadır. Bu süreçte bilgi gelecekte kullanılmak için depolanır (Schechter ve Mowafaq, 2013). Kurumsallaşan öğrenmeler sayesinde bireyler örgütleri terk etseler bile öğrenme bireyle birlikte kurumu terk etmez. Bu yüzden kurumsallaştırılan öğrenmelerden ötürü örgütsel öğrenme, birey veya grup düzeyindeki öğrenmelerin toplamından çok fazlasını ifade etmektedir. Kurumsallaştırma sürecinde öğrenmeler örgütsel yapı, strateji, rutinler ve uygulamalara yerleştirilerek kalıcı hale gelmektedir (Crossan vd., 1999). Schechter ve Qadach (2012) öğrenmenin kurumsallaştırılması sürecini, öğrenmeyi örgütsel hafızaya işleme ve örgütsel hafızaya işlenen öğrenmeleri örgütsel işlemlerde kullanma şeklinde iki ayrı aşama olarak ele almaktadırlar. Öğrenmeleri örgüte ait bir kazanıma dönüştürme, örgüte yeni bir norm kazandırır. Bu süreç genellikle az sıklıkla meydana gelir ve yavaş ilerler. Bilginin kurumsallaşması sürecinde birtakım engellerle karşılaşmaktadır. Schilling ve Kluge (2009, s. 355), bilginin kurumsallaşmasının önünde dört temel engelden söz etmektedirler:

- 1) Örgütsel çevrede yaşanan hızlı teknolojik değişimler, değişimin farklı bir kültürel kaynağa ait olması ve farklı yönetim eğilimleri,
- 2) Uygulama sürecine ilişkin örgütsel kaynakların eksikliği, iletişim eksikliği, esnek olmayan işyerleri ve yüksek düzeyde personel değişimi,
- 3) Tutarlı ve sistematik uygulamaları sağlamaya yönelik eksik yönetim becerisi (etkisiz liderlik) ve
- 4) Farklı birimlerin karşı koyan ve fırsatçı davranışları yeni görüşlerin kurumsallaşmasının önünde engel oluşturabilmektedir.

Bilginin örgüte ait bir kazanıma dönüşmesi için, örgüt üyelerince benimsenmiş olması ve örgüt geneline yayılmış olması gerekmektedir. Bilginin yayılmasını kolaylaştıran faktörler olduğu gibi, bilginin yayılmasını engelleyen faktörler de vardır. Collinson ve Cook (2004, s. 318), öğretmenler arasında bilginin yayılmasını motive eden faktörleri: 1) meslektaşlar arasındaki ilişki, 2) diğer öğretmenlerin tepkisi, 3) kişisel tutum/eğilim, 4) ilgi ve sınıfta uygulanabilirlik düzeyi, 5) yeterlik düzeyi, 6) teknik ihtiyaç ve destek, 7) okul müdürünün teşviki, 8) paylaşım zamanı, 9) okul dışında buluşma ve 10) okulun fiziki konumu şeklinde belirtmiştir. Schilling ve Kluge (2009, s. 352), yeni görüşlerin örgüt geneline yayılmasının önünde üç temel engelin bulunduğunu ifade etmektedirler. Birincisi, kaynakların etkisiz dağıtılması ve birimler arası rekabet sonucu oluşan birimler arası güven ve motivasyon eksikliğinin, takımların bilgilerini diğer birimlerle paylaşmasına engel olmasıdır. İkincisi, üst yönetimin yeni görüşlere yeterli desteği vermemesidir. Üçüncüsü, yeni görüşlere karşı diğer birimlerin aktif direnç göstermesidir.



Şekil 4. Örgütsel öğrenme düzey ve süreçleri (Crossan vd. (1999) çalışmasından uyarlanmıştır)

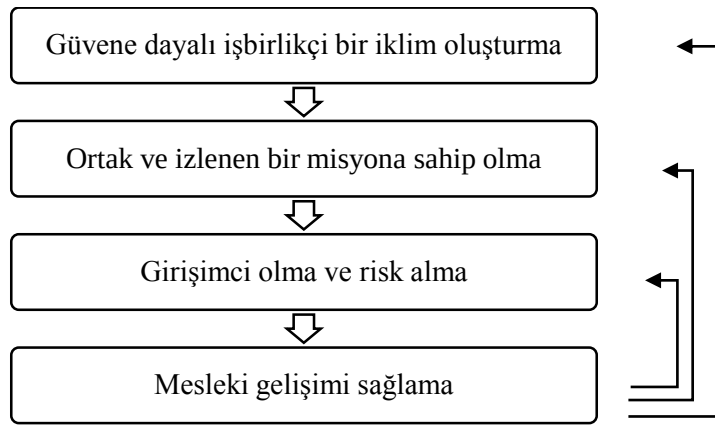
Eğitimde Örgütsel Öğrenme

1960'lı yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan örgütsel öğrenme kavramı, öncelikle işletmelerde, eğitim dışı örgütlerde çalışma konusu olmuş (Argyris, 1995; Cangelosi ve Dill,

1965; Fiol ve Lyles, 1985; Levitt ve March, 1988), 1990'lı yıllardan itibaren bu kavram eğitim örgütlerinde de sıklıkla çalışılmaya başlanmıştır (Collinson vd., 2006; Kale, 2003; Nelson, 2011; Marks ve Louis, 1999; Schechter, 2008; Töremen, 1999).

Garcia-Morales vd. (2006, s. 479) eğitimde örgütsel öğrenmeyi, bir eğitim örgütünün üyelerinin entelektüel seviyelerini ve performanslarını sürekli geliştiren bir kapasite olarak tanımlamaktadırlar. Bu kapasite, yeni bilgi ve becerilerin üretilmesi, geliştirilmesi, örgüt üyeleri tarafından paylaşılması, örgütle bütünleştirilmesi ve örgüt üyeleri tarafından kullanılmasını içermektedir.

Mulford ve Silins (2003, s. 178), Avusturalya'daki ortaokullarda gerçekleştirdikleri araştırmada örgütsel öğrenmenin dört boyutta tanımlandığını tespit etmişlerdir. Bu boyutlar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğretmenlerin sesiyle örgütsel öğrenme

Örgütsel öğrenme düzeyindeki bir girişimi, birey, grup ve örgüt düzeyinde test etmek amacıyla Fauske ve Raybould (2005) tarafın yapılan çalışmada:

1. Bireysel öğrenmenin, grup düzeyinde ve örgütsel öğrenmenin öncüsü olduğu,
2. Hem bireysel, hem paylaşılan zihni modellerin kavramsal çerçeveleri (inançlar, değerler, sayılıtlar ve normlar) ve rutinleri (davranışlar ve eylemler) içerdiği ve bu zihni modellerin bir formdan öbür forma dönüşebildiği,
3. Zihni modeller grup üyeleri arasında paylaşıldığı zaman örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği, paylaşım olmadığı zaman örgütsel öğrenmenin gerçekleşmediği,

4. Ortak örgütsel zihni modellerin, kavramsal çerçeveler ve rutinler yönüyle bireysel zihni modellere benzediği, ancak yorumlayıcı ve sistemsel-yapısal öğeler olarak örgüt düzeyinde ifade edildiği ve
5. Grup halinde ve örgütsel öğrenmenin ölçülebilir olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Öğrenme Üzerine Yapılan Tez Çalışmaları ve Bu Tezlerin Kapsamı

Ulutin (2010), okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin kurum kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu ve kurum kimliği ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kale (2003) çalışmasında, okul içi koşullar bağlamında (okulun yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği, bilgi ve beceriler) okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre örgütsel öğrenme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, özel lise ve özel fen liselerindeki örgütsel öğrenme düzeyinin, resmi liselere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Töremen (1999) çalışmasında, devlet liseleri ve özel liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre, örgütsel öğrenme konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenme engellerini ve öğrenen okul kültürüne ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel engellere ilişkin görüşler cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul açısından önemli bir farklılık göstermemektedir.

Aydın (2012) çalışmasında, kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları gösterme sıklığı arttıkça okullarda algılanan örgütsel öğrenme düzeyi artmaktadır.

Çantuş (2012) çalışmasında, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel öğrenme engelleri üzerine görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, örgütsel öğrenme engellerinin neler olduğu ve çeşitli demografik değişkenler açısından öğretmenlerin örgütsel öğrenme engellerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorularına cevap aranmıştır.

Bozkurt (2003) çalışmasında, özel dersanelerde örgütsel öğrenmenin önündeki engellere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dershanede çalışan öğretmenler, örgütsel öğrenmenin önündeki engellere ilişkin yöneticilerle aynı görüşleri paylaşmaktadır, örgütsel öğrenme engellerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

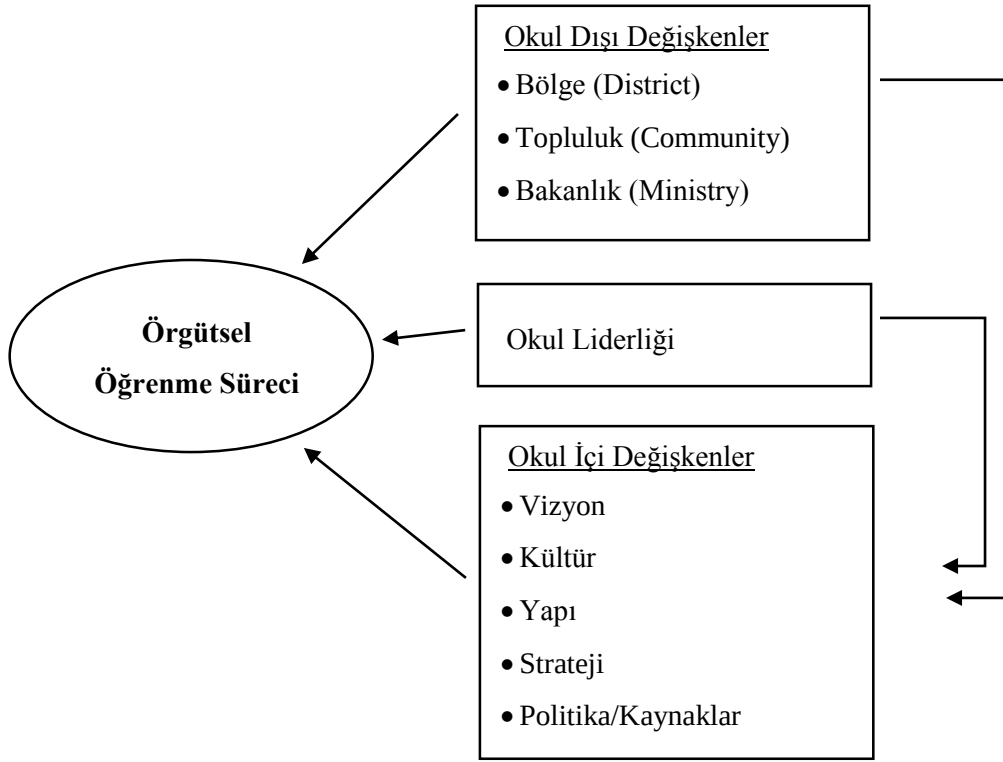
Okulda Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen veya Engelleyen Faktörler

Belirli hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşan karmaşık bir sosyal ilişkiler ağı ve kendine özgü kültürü ile sosyal bir sistem olan okulun, planlanan ve planlanmayan, rasyonel ve rasyonel olmayan, biçimsel ve biçimsel olmayan öğeleri vardır ve çevreye her yönüyle açıktır (Hoy ve Miskel, 2010).

Hoy ve Miskel'e (2010) göre okulu meydana getiren, örgütsel davranışlara yön veren dört temel öğe vardır. Bu öğeler: yapı, birey, kültür ve politikadır. Okulun biçimsel yönü, yapı; kişisel yönü, birey tarafından temsil edilmektedir. Kültür, formal ve kişisel yönleri kaynaştırmakta, paylaşılan bir inanç sistemi oluşturmaktadır. Politik öğe ise, günlük informal güç ilişkilerine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Hanson'a (2001) göre, okulun düzenleyici, normatif ve bilişsel olmak üzere üç ayaklı bir yapısı vardır. Düzenleyici ayak, okulu kuran, gözetken, yaptırımlar uygulatan kurallardan oluşur. Normatif ayak, okulun sahip olduğu değerler ve normlar bütünüdür. Bilişsel ayakta ise, okulu oluşturan bireylerin gerçekleri ve dış dünyayı algılama biçimleri ön plandadır.

Örgütsel davranışlara yön veren öğeler, örgütsel bir davranış olan örgütsel öğrenmeye de olumlu veya olumsuz anlamda yön vermektedir. Argyris (1976), örgütteki amaçlar ile sonuçlar arasındaki uyumsuzluğu gidermeye yönelik eylemleri, örgütsel öğrenmeyi destekleyici; uyumsuzluk yaratan eylemleri de engelleyici faktörler olarak görmektedir.

Eğitim örgütlerinde, örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici faktörlere ilişkin yapılan araştırmalarda farklı değişkenler üzerinde durulmuştur. Marks ve Louis (1999) örgütsel öğrenmeyi, beş boyutta ele almıştır. Örgütsel öğrenme için okul kapasitesi oluşturmada göz önüne alınması gereken bu boyutlar: 1) yapı, 2) ortak bağlılık ve işbirlikçi faaliyet, 3) bilgi ve beceriler, 4) liderlik ve 5) geri dönüt ve hesap verebilirliktir. Leithwood vd. (1998) araştırmasında, okulda örgütsel öğrenme sürecinde etkili olan faktörleri "okul içi değişkenler, okul dışı değişkenler ve okul liderliği" olmak üzere üç ana temada ele almışlar (Şekil 6).

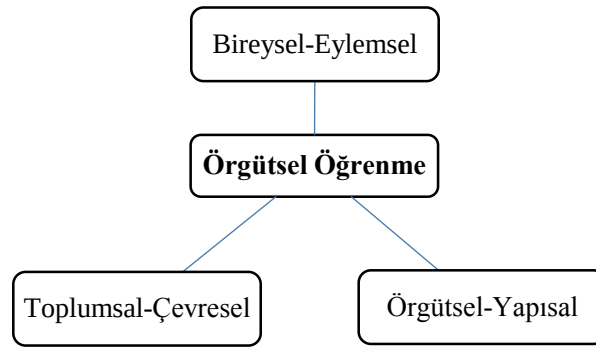


Şekil 6. Örgütsel öğrenme sürecini etkileyen faktörler (Leithwood vd., 1998, s. 256)

Töremen (1999), örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsurlar olarak yapı, çevre ve teknoloji kavramlarını; engelleyici unsurlar olarak da bürokrasi, zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, hacim, kaynak kullanımı ve Senge'nin (2011) yedi öğrenen örgüt engelini (pozisyonum neyse ben oyum, düşman dışarıda, sorumluluk üstlenme

kuruntusu, olaylara takılıp kalma, haşlanmış kurbağa meseli, tecrübeyle öğrenme hayali ve yönetici takım miti) ele almışlar.

Schilling ve Kluge (2009), örgütsel öğrenme sürecini engelleyen faktörleri öğrenme süreçleri ve öğrenme düzeyleri bağlamında incelemişler. Öğrenme süreçleri olarak “bilgi elde etme, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaştırma” olmak üzere dört süreçte; öğrenme düzeyleri olarak da “bireysel-eylemsel, örgütsel-yapısal ve toplumsal-çevresel” olmak üzere üç düzeyde ele almıştır (Şekil 7).



Şekil 7. Örgütsel öğrenme düzeyleri

Bu araştırmada, eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici faktörler Leithwood vd. (1998) ile Schilling ve Kluge’nin (2009) çalışmaları ölçüt alınarak a) okul içi faktörler, b) okul dışı faktörler, c) bireysel faktörler olmak üzere üç ana temada ele alınmaktadır. Okul içi faktörler olarak Schilling ve Kluge (2009) tarafından kullanılan “örgütsel-yapısal faktörler” kavramı ve yine Leithwood vd. (2009) tarafından kullanılan “okul kültürü” kavramı kullanılmaktadır. Okul dışı faktörler olarak Leithwood vd. (1998) tarafından kullanılan “bölge ve bakanlık” yerine “okulun bağlı olduğu üst yönetim birimlerine ilişkin faktörler”, Schilling ve Kluge (2009) tarafından kullanılan “toplumsal-çevresel faktörler” yerine “çevresel faktörler” kavramı kullanılmaktadır. Bireysel faktörler olarak da Schilling ve Kluge (2009) tarafından kullanılan “bireysel-eylemsel faktörler” kavramı yerine “bireysel faktörler” kavramı kullanılmaktadır.

Okul İçi Faktörler

Okul içi faktörler, okul içinde başlatılan, örgütsel öğrenmeyi destekleyen veya engelleyen girişimler veya okul içinde oluşan koşullardır. Okulun vizyonu ve misyonu, okul kültürü, karar verme yapıları, değişimde kullanılan stratejiler, politikalar, kaynakların uygunluğu ve dağılımı okul içi faktörleri oluşturmaktadır (Leithwood vd., 1998, s. 248). Araştırmada, okul içi faktörler yapı ve kültür bağlamında ele alınmaktadır.

Yapı, klasik örgüt kuramlarının en çok vurguladığı kavramlardan biridir (Aydın, 2010, s. 88). Sosyal bir sistem olan okulun yapısı, okulun formal yönünü belirtmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 83). Okulun örgütsel yapısı, okulun dikey kontrolü ve yatay koordinasyonu için bir çerçeve sunmaktadır. Okul yöneticilerinin okulun yapısal tasarımını yaparken “mesleki uzmanlaşma, bölümlendirme, emir komuta zinciri, yetki ve sorumluluk, merkezileşme, hiyerarşi/danışma yetkisi ve kontrol alanı” unsurları üzerinde düşünmeleri gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 28). Okullar, farklı örgütsel yapılanmalar göstermektedirler. Bazı okullar basit ve gevşek yapıdadır; bazıları ise, katı bürokratik yapılara sahiptir. Bazı okullar belirsiz ve düzensiz yapıdadır; bazı okullar ise, profesyonel bürokratik yapılara sahiptir (Hoy ve Miskel, 2012).

Örgütsel-yapısal faktörler, örgüt rutinleri, örgüt uygulamaları, stratejiler, formal düzenlemeler ve örgüt kültürünü ifade etmektedir (Schilling ve Kluge, 2009). Araştırmada, okulda karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçleri, katılımcıların kullandıkları ifadelerle göre örgütsel-yapısal faktörler bağlamında ele alınmaktadır. Leithwood vd. (1998) tarafından yapılan araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da okul kültürü örgütsel-yapısal faktörlerin içinde değil, okul içi bir değişken olarak ayrı ele alınmaktadır.

İşgörenlerin etkileşimleri sonucu ortak değerler, normlar, inançlar, düşünme biçimleri ortaya çıkmakta ve bu paylaşılan yönelimler örgütün kültürünü oluşturmaktadır. Örgüt kültürü, paylaşılan yönelimlerle örgütsel davranışı etkileyen önemli bir güçtür (Hoy ve Miskel, 2010). Örgüt kültürü, yapay dokuya, ritüellere, sembollere ve kullanılan dile bakılarak gözlemlenebilir (Hanson, 2001; Owens ve Valesky, 2011). Örgütlerin belirli duygu, inanç, değer, norm, etkileşim, beklenti, varsayımlardan oluşan kendilerine özgü kültürleri vardır. Bu kültür, semboller, törenler ve mitolojiler aracılığıyla çalışanlara iletilmektedir (Çelik, 2012).

Okul Dışı Faktörler

Okul dışı faktörler, okul dışında başlatılan örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici girişimler veya okul dışında oluşan koşullardır. Okulun bağlı olduğu üst yönetim birimleri, toplum, dış çevre okul dışı faktörlerdir (Leithwood vd., 1998, s. 248). Araştırmada okul dışı faktörler, üst yönetim birimleri ve çevresel faktörler bağlamında ele alınmaktadır.

Üst yönetim birimlerinin açık, anlaşılır ve anlamlı bir vizyonunun olması, okul çalışanlarının sürekli mesleki gelişimini sağlaması, biz ve onlar ayrımı yapmak yerine işbirlikçi bir tutum geliştirmesi, karar alma sürecine okulu dâhil etmesi, sürekli değişime inanması ve yenileşme çalışmalarını, önceki çalışmalar üzerine inşa etmesi örgütsel öğrenmeyi geliştiren faktörler olarak görülmektedir (Leithwood vd., 1998).

Okul, çevresine karşı oldukça duyarlı bir sistemdir (Glazer ve Peurach, 2013). Açık bir sistem olan okul, dengeden uzak dinamik bir yapı gösterir ve diğer sistemlerin müdahalesine her yönüyle açıktır. Müdahaleye açıklık, okulun herkesle çoklu bağlantılar kurmasını sağlamaktadır. Çoklu bağlantılarda oluşan büyük enerji, okulun gelişimine katkı sağlayabileceği gibi okulun gerilemesine de sebep olabilmektedir (Sullivan, 1999). Çoklu bağlantılar, toplumun farklı kesimleriyle kurulur ve bu bağlantılar okullarda olup biteni etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Okulun bağlantı kurduğu yapılardan biri de aile kurumudur. Öğrenci için bir eğitim ve öğrenme yeri olan iki temel kurum vardır. Bunlar, okul ve ailedir. Bu durum, okul ile ailenin işbirliği yapmasını gerekli kılmaktadır. Ailenin okuldaki süreçlere katılımı, çocuğun akademik başarısı için önemli görülmektedir (Kim, 2009). Aileler, okul yönetim kurulunda görev alarak, okulun amaç ve programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi süreçlerine katılarak ve ayrıca sınıf komiteleri, okul aile birliği ve okul koruma derneklerinde rol alarak çocuklarının eğitime katkı sağlayabilirler (Şişman, 2013, s. 182).

Bireysel Faktörler

Örgütsel öğrenme sürecini etkileyen bireysel düşünce, tutum ve davranışlar, bireysel faktörleri oluşturmaktadır (Schilling ve Kluge, 2009). İşgörenler resmi pozisyonları ve bürokratik beklentilerin ötesinde kendi ihtiyaç, inanç, tutum, beklenti ve görevleri hakkında belirli bir anlayışa sahiptirler. Bu durum, informal örgüt veya günümüzdeki yaygın

kullanımıyla örgütlerde insan yaklaşımları olarak adlandırılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010; Owens ve Valesky, 2011).

Okulu oluşturan insan öğeleri, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler ve okulun etki ettiği çevredeki diğer paydaşlardır. Bireyin olduğu her yerde bireye özgü psikolojik yapılar vardır. Birey bu psikolojik yapılarla anlam bulmakta, örgütsel etkililik göstermektedir. Örgütler, sadece insanların beyinlerini ve bedenlerini istihdam etmemektedir. Birey, örgüt açısından yararlı olabilecek fiziksel özellik, yetenek, tutum ve eğilimlere sahip olabileceği gibi örgüt açısından olumsuz sayılabilecek tutum, davranış ve kişilik özelliklerine de sahip olabilmektedir (Aydın, 2010). McGregor'a (1969) göre insan, ihtiyaçları sürekli olan bir varlıktır. Bir ihtiyacı karşılandığı zaman başka bir ihtiyacın peşinde koşmakta, bu süreç doğumdan ölüme kadar devam etmektedir. Birey, örgüt içinde kendi zihin haritalarını sürekli değiştirmekte, ancak bu değişimlerin hepsi çalıştığı kuruma katkı sağlayacak şekilde gerçekleşmemektedir. Bireyin işe ilgisinin azalması, görevini baştan savma yapması, kurumunun yararına olabilecek bilgileri sadece kendi çıkarı için kullanması, diğer çalışanlarla paylaşmaması şeklinde zihin haritalarında birçok değişim yaşanabilmektedir (Argyris ve Schön, 1978).

Örgütsel öğrenmenin temel aktörleri, örgüt çalışanları yani bireylerdir. Örgütsel öğrenme bireysel öğrenmelere ve bu öğrenmelerin örgüt içinde paylaşılmasına bağlıdır (Collinson ve Cook, 2007). Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşmemekte, ancak her bireysel öğrenme de örgütsel öğrenmeyi sağlayamamaktadır. Bireysel öğrenme deneyimleri örgütsel hafızaya işlenmediği zaman bireysel öğrenme gerçekleşmekte, ancak örgütsel öğrenme gerçekleşmemektedir (Argyris ve Schön, 1978).

Bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki tartışmaya açık bir konudur. İlgili araştırmaların birçoğu, insana özgü niteliklerin örgütlerde bulunamayacağından, aslında örgütsel öğrenme denen kavramın bireysel öğrenmenin bir yansıması olduğunu ifade etmektedir. Bazı araştırmacılar ise, örgütsel öğrenmeden bahsedilebileceğini savunmaktadır. Çünkü örgütlerin yeterlik sağlama, deneyim kazanma, kapasite belirleme ve sürekli iyileşme gibi öğrenme becerileri vardır. Örgütlerin, bireyler gibi biyolojik beyinleri yoktur; ancak, örgütler, roller, kurallar, prosedürler ve arşivleme özellikleriyle kurumsal bir bellek oluşturur (Antonacopoulou, 2006).

Okulda bireyler rol gerekliliklerini yerine getirirken bireysel ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini bir kenara atamamaktadır. Argyris'e (1995) göre birey, örgütsel öğrenmede anahtar rol oynamaktadır. Çünkü bireysel düşünce ve davranışlar sonucunda örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analiz yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörlere ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerini, keşfedici bilimsel yöntemle belirlemek amaçlandığından araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel olarak tasarlanmasındaki amaç, üzerinde çalışılan konu hakkında daha geniş bir bakış açısı elde etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmada keşfedici (açımlayıcı) bilimsel yöntem takip edilir, bir konu veya olgu hakkında ayrıntılı bilgi elde edilir (Johnson ve Christensen, 2012). Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama araçları kullanılır, olgular doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırma desenine örnektir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 72) göre "olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir". Olgubilim, kişi veya kişilerin bir olgu hakkındaki biliş ve deneyimlerini konu almaktadır (Johnson ve Christensen, 2012). Olgubilim araştırması, araştırmacının farkında olduğu, ancak tam olarak kavrayamadığı olguları incelemesinde kendisi için uygun bir zemin oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Johnson ve Christensen'e (2012) göre olgubilim araştırmasında amaç, olgular hakkındaki kişisel deneyim ve biliş aracılığıyla kişi

veya kişilerin gerçek yaşamlarına erişebilmektir. Bu bağlamda "örgütsel öğrenme" kavramını bir olgu olarak ele aldığımızda, ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyen veya engelleyen faktörler hakkında ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmak için olgubilim araştırma deseninin kullanılmasının, araştırma için uygun bir zemin oluşturacağı söylenebilir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki resmi genel ortaöğretim kurumları içerisinde seçilen dört Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden karışık amaçlı örnekleme yöntemi (mixed purposeful sampling) kullanılmaktadır. Bu yöntemde birden fazla örnekleme stratejisi kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2012). Araştırmada, Anadolu liseleri içerisinde 2012 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ölçüt alınarak ortalamanın üstünde ve ortalamanın altında başarılarla öğrenci alan ikişer okulun seçilmesi aykırı durum örneklemesine, seçilen okullarda okul yöneticileri ve farklı branşlardan öğretmenlerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi maksimum çeşitlilik örnekleme örnektir. Aykırı durum örneklemede üzerinde çalışılan olgu hakkında ayrıntılı, zengin veri elde etmek için örneklem uçlardan seçilir (Johnson ve Christensen, 2012). Maksimum çeşit örneklemede ise, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Aykırı durum örneklemede aykırı durumlar arasında karşılaştırma yapılabilir (Johnson ve Christensen, 2012), ancak bu çalışmada karşılaştırma temelli değil, durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü hakkında kesin bir sayı vermek mümkün değildir. Örnekleme seçilecek kişi sayısı araştırmanın amacına göre belirlenebilir (Coleman, 2012). Araştırmada, örneklem seçiminde ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sonucunda Anadolu Liselerinin oluşan taban puanları ölçüt alınmıştır. 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan SBS sonuçlarıyla yerleştirme işlemleri yapıldıktan sonra Ankara ili, Çankaya ilçesindeki Anadolu liselerinde oluşan taban puanlarına göre ortalamanın üstünde başarıyla öğrenci alan iki okul ve ortalamanın altında başarıyla öğrenci alan iki okul belirlenmiş ve belirlenen her okuldan bir okul yöneticisi ve üç öğretmen ile

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her okuldan görüşme yapılacak öğretmenler, “fen ve matematik bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor” olmak üzere üç ayrı alandan, okul müdürünün önerisi doğrultusunda gönüllü olan öğretmenlerden seçilmiştir.

Okullar, araştırmacı tarafından "O1, O2, O3 ve O4" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar ise, "Y1, Ö1, Ö2 ve Ö3" olarak kodlanmıştır. Örneğin, "O1-Y1" olarak kodlanan katılımcı O1 okulundaki Y1 kodlu okul yöneticisini, "O2-Ö3" olarak kodlanan katılımcı O2 okulundaki Ö3 kodlu öğretmeni ifade etmektedir.

Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Katılımcıların 9'u erkek (%56), 7'si kadındır (%44). Görüşmelerin daha sağlıklı gerçekleştirilmesi için aynı tarihte en fazla iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ortalama olarak mevcut okullarında yaklaşık 7 yıldır çalıştıkları ve toplam mesleki kıdemlerin yaklaşık 20 yıl olduğu göz önüne alındığında bu katılımcıların okullarını yeterince tanıdıkları ve hem kendi okullarına hem genel olarak eğitim sistemine yönelik daha güvenilir bilgiler verdikleri düşünülmektedir. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcılara İlişkin Veriler

Katılımcı	Branşı	Cinsiyeti	Mesleki Kıdem (yıl)		Tarihi	Görüşme	
			Okulunda	Toplam		Saati	Süresi(dak.)
O1-Y1	Biyoloji	Erkek	4	31	23.12.2013	10.05	60
O1-Ö1	Fizik	Erkek	3	27	10.12.2013	10.15	45
O1-Ö2	Edebiyat	Erkek	4	17	10.12.2013	11.10	30
O1-Ö3	Resim	Kadın	4	17	13.01.2014	10.00	54
O2-Y1	Edebiyat	Kadın	3	23	12.12.2013	11.00	42
O2-Ö1	Matematik	Erkek	17	25	12.12.2013	12.50	51
O2-Ö2	Tarih	Kadın	10	20	17.12.2013	14.50	44
O2-Ö3	Beden Eğt.	Erkek	23	29	17.12.2013	14.15	35
O3-Y1	Fizik	Erkek	1	10	13.12.2013	13.00	30
O3-Ö1	PDR	Kadın	11	16	13.12.2013	14.00	48
O3-Ö2	Kimya	Erkek	3	25	18.12.2013	10.20	61
O3-Ö3	Beden Eğt.	Erkek	5	9	24.12.2013	10.15	51
O4-Y1	Biyoloji	Erkek	4	7	19.12.2013	11.50	48
O4-Ö1	İngilizce	Kadın	10	16	19.12.2013	09.50	47
O4-Ö2	Biyoloji	Kadın	4	23	20.12.2013	11.00	30
O4-Ö3	Müzik	Kadın	10	20	20.12.2013	12.55	47

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formunda genellikle temel bazı sorular ve bu soruları destekleyen alt sorular ve tamamlayıcı sorular bulunur. Tamamlayıcı sorular, konu hakkında daha fazla bilgi elde etmek için sondalar şeklinde düzenlenebilir (Ör. Bu konuyu biraz daha açabilir misiniz?). Tamamlayıcı sorular değişiklik gösterebilir, ancak görüşmeci her katılımcıya tutarlı sorular sormak durumundadır. Görüşmeci, yarı yapılandırılmış görüşme formunda istemleriyle katılımcıyı araştırmanın odağında tutabiliyor, katılımcıya cevapları için seçenekler yelpazesi sunabiliyor (Coleman, 2012). Görüşmenin yarı yapılandırılmış türde gerçekleştirilmesi, araştırmacıya problem durumuna ilişkin keşfe yönelik bir görüşme yapma ve görüşme yapılacak kişilerle belirli konuları keşfetme olanağı vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcılara yönelik kişisel bilgilerin yanı sıra problem durumuna yönelik ilgili alanyazın doğrultusunda oluşturulan temel sorular, alt sorular bulunmaktadır. Görüşme formu ile öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında tezli yüksek lisans eğitimi gören, aralarında okul yöneticileri ve öğretmenlerin de bulunduğu bir sınıfta görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda soruların anlaşılma düzeyi test edilmiş, görüşme formunda eksik yönler tespit edilmiş, görüşme formunda, geri dönütler doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının kolay anlaşılabilir olma, problem durumuna odaklı olma özelliklerini sağlaması için konu alanı, ölçme ve değerlendirme ve Türk dili uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. En son hazırlanan görüşme formu ile bir okul yöneticisi ve bir öğretmen ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, soruların anlaşılmasında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Ön görüşmeler sonucunda görüşmelerin yaklaşık olarak 45 dakika süreceği öngörülmüş ve görüşme formu yönergesinde, görüşme süresine yönelik tahmin ifade edilmiştir. Görüşme formunda yedi temel soru bulunmaktadır (görüşme formu için Ek-3'e bakınız). Küçük bir grupta ön görüşme yapılması, soruların araştırma konusuyla ilişkili ve anlaşılabilir olduğunu test etme, görüşmede zamanın etkin kullanımı ve belirsizlikleri giderme bağlamında yarar sağlamaktadır (Coleman, 2012).

Verilerin Toplanması

Her bir katılımcıdan randevu alınarak gerçekleştirilen görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanması için katılımcıların da onayıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeleri kayıt altına alma veri kaybını önlemektedir (Coleman, 2012).

Güven ortamını sağlamak amacıyla görüşmenin amacı katılımcılara açık bir şekilde anlatılmış, katılımcılara kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler, bireysel ve yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler, görüşmecinin görsel ipuçları yakalamasını, katılımcının vücut dilini anlamasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra yüz yüze görüşmelerde kültürel farklılıklar, görüşmeci ve katılımcı arasındaki yaş farkı ve farklı konumlarda olmak görüşmeyi olumsuz etkileyebilmektedir (Coleman, 2012).

Ölçüm Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmacı tarafından yapılan görüşmenin doğruluğuyla yakından ilişkilidir (Büyüköztürk vd., 2012). Nitel araştırmada katılımcının kendi konumunu belirlemesi, veri kaynağı bireyleri açık bir şekilde tanımlaması, görüşmenin yapıldığı ortama ilişkin bilgiler sunması, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeveyi belirlemesi, veri toplama ve analiz yöntemleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalar yapması araştırmanın dış güvenirliliğini arttıran önlemler olarak görülmektedir. Toplanan verilerin öncelikle herhangi bir yorum eklenmeden betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında başka araştırmacıların da sürece dâhil edilmesi, katılımcı teyidinin sağlanması ve önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak verilerin analizi nitel araştırmada iç güvenirliliği arttıran stratejiler olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu bağlamda araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, görüşmenin yapıldığı yer, tarih ve saati, görüşmenin süresi görüşme formunda belirtilmiştir. Görüşmeler çözümlendikten sonra, görüşmenin metin hali bazı katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilerek, bazı katılımcılarla da yüz yüze görüşülerek katılımcıların onayı alındıktan sonra verilerin kodlanması süreci başlamıştır. Verilerin

toplanması ve analizi süreçlerinde danışman desteği alınmış, verilerin yanlış yorumlanması engellenmiştir. Veriler problem odaklı ele alınmış, kavramsal çerçevenin dışına çıkılmamaya özen gösterilmiştir. Araştırmacı, katılımcı olarak süreçte yer almamıştır.

Ölçüm Yorumlarının ve Kullanımlarının Geçerliği

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için araştırmacının beklentileri ve düşünceleri araştırma sonuçlarına yansıyabilmektedir. Bu nedenle araştırmacının yansız olması, ön yargılardan uzak olması ve elde edilen verilerin farklı kişiler tarafından da yorumlanması ve araştırmacının yorumlarını bu yorumlarla karşılaştırması araştırmacının iç geçerliğini (inandırıcılık) arttıran unsurlardır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 245-246). Bu bağlamda araştırmada özümlenen verilerin kodlanması ve tema, alt tema oluşturma sürecinde danışman desteğinden ve alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma verilerinin genellenebilirliği (aktarılabirlik) bağlamında, nitel araştırmalarda dış geçerliğin nicel araştırmalara göre daha düşük olduğu, nitel araştırmaların doğası gereği söylenebilir. Ancak, nitel araştırmada verilerin toplanmasından raporlaştırılması aşamasına kadar geçen süreçlerin açıkça ifade edilmesi, diğer araştırmacıların araştırma sonuçlarını anlamalarını sağlayacak ve benzer çalışmaları yapmalarına olanak sağlayacaktır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 246). Bu bağlamda araştırmada aşamalı bir yol takip edilmiş, verilerin toplanmasından raporlaştırılmasına kadar tüm süreçler kapsamlı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, ön yargılardan ve varsayımlardan arındırılmış veriler ve bu verilerin yansız analiziyle sağlanmaya çalışılmaktadır, ancak nicel araştırmada sonuçların genellenebilirliği yaklaşımının nitel araştırma geleneğinde mümkün olmadığı söylenebilir. Çünkü sosyal bilimlerde olaylar ve olgular bireyler ve katılımcılar tarafından belirlenir ve hiçbir zaman durağan değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

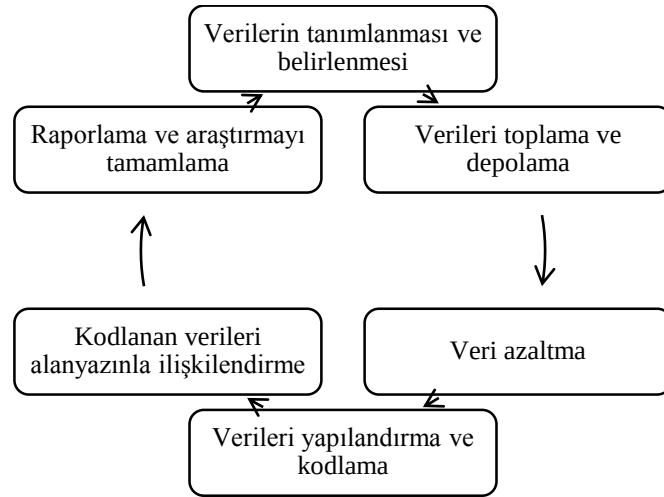
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, katılımcı görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak

amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde, görüşme metninin içindeki belli kelimeler veya kavramlar öncelikle belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler veya kavramların anlamları analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesaja yönelik çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birim(ler)ini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmada veriler analiz edilirken öncelikle veriler dikkatli bir şekilde incelendikten sonra kavram veya kavram setlerinden kodlamalar yapılmış, belirlenen kodlar bütüncül bir yaklaşımla sentezlenerek araştırma bulgularına dönüştürülmüştür.

Watling, James ve Briggs (2012), nitel araştırmalarda veri analizini altı aşamada ele almaktadır. Bunlar sırasıyla: 1) verilerin tanımlanması ve belirlenmesi, 2) verilerin toplanması ve depolanması, 3) veri azaltma ve örnekleme, 4) verileri yapılandırma ve kodlama, 5) teori kurma ve test etme ve 6) raporlama ve araştırmayı tamamlamadır. Bu araştırmada da bu süreçler takip edilmiştir. Verilerin toplanmasından raporlaştırılmasına kadar geçen süreç Şekil 8’de gösterilmiştir.

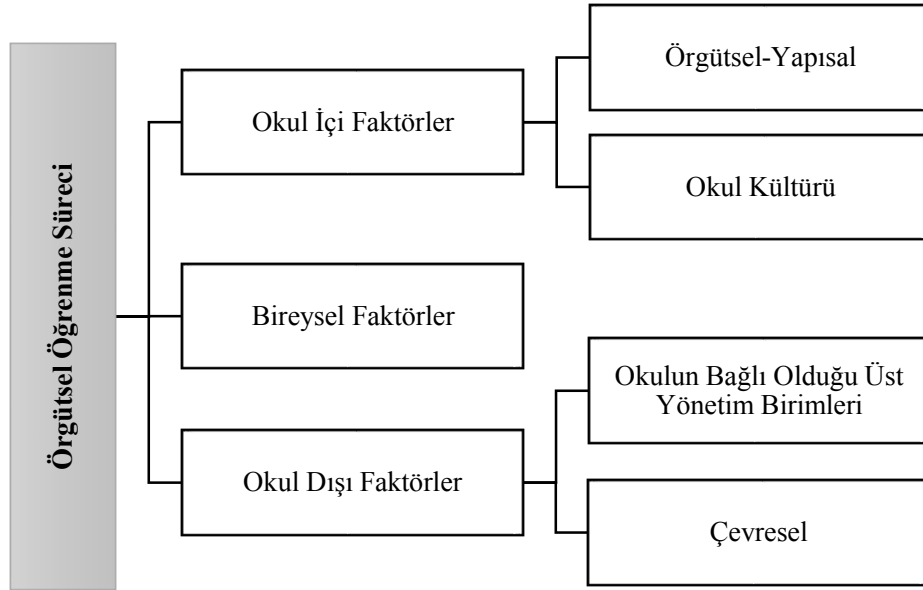


Şekil 8. Araştırma verilerini işleme süreci (Watling vd., 2012)

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenme sürecini destekleyici veya engelleyici faktörlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyici veya engelleyici faktörler, okul içi, okul dışı ve bireysel faktörler olmak üzere üç ana temada ele alınmaktadır (Şekil 9).



Şekil 9. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen veya engelleyen faktörler

Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Okul İçi Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, okullarda örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul içi faktörlerin neler olduğuna ilişkindir. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul içi

faktörlere ilişkin bulgular, örgütsel-yapısal ve okul kültürü kategorileri bağlamında ele alınmaktadır.

Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Destekleyici Bulgular

Tablo 4’te örgütsel öğrenme sürecini destekleyen örgütsel-yapısal faktörlere ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 4. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Bulgular

Okul yönetiminin;

- Öğretmenlerden gelen görüş ve taleplere açık olması ve bu konuda destekleyici olması (n=13)
- Okulda örgütsel öğrenmeyi geliştiren uygun fiziki ortamlar ayarlaması (n=9)
- Karar verme sürecinde ilgili paydaşların görüşlerine başvurulması (n=7)
- Paylaşım ve öğrenmeye açık olması (n=6)
- Okulda sosyal etkinlikler için uygun fiziki ortamlar oluşturması (n=5)
- Öğretmenlerin işlerini kolaylaştırması (n=5)
- Okul paydaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmalarını sürdürmesi (n=5)
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi (n=5)
- Öğretmenlerle birlikte hareket etmesi, öğretmenlerin yanında yer alması (n=5)
- Öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması (n=4)
- Okula ve öğrencinin durumuna ilişkin konularda okul çalışanlarıyla değerlendirme toplantıları yapması (n=4)
- Öğretmenleri çalışmaya motive etmesi (n=3)
- Okulda bir güven ortamı oluşturması (n=3)
- Risk alabilmesi (n=3)
- Okul çalışanlarının görüşleri doğrultusunda okulda yaşanan sorunlara çözümler üretmesi (n=3)
- Aldığı kararları uygulamaya dönüştürebilmesi (n=3)
- Öğretmenler arasında ayrım yapmaması (n=2)
- Okula ilişkin konularda bilgilendirme toplantıları yapması (n=2)
- Okul geliştirme çalışmalarını okul vizyonu doğrultusunda planlı bir şekilde gerçekleştirmesi (n=2)

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen örgütsel-yapısal faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O2-Y1: Her türlü süreci arkadaşlarla paylaşarak yönetiyorum ve arkadaşlarla her anlamda bildiğim ne varsa resmi ve resmi olmayan toplantılar aracılığıyla paylaşıyorum. Yeni bir mevzuat değişikliği mi oldu, politikalar mı değişti ya da kurumda yapacağımız bir proje, bir uygulama mı var, hepsini arkadaşlarla paylaşıyorum. Hemen hemen herkes, kurumu gezdiğiniz zaman, size kurumun son üç yılını, son yapılacak ya da gelecekteki yapılacak bütün planlamaları

anlatabilecek konum ve durumda. İnsanları karar sürecine katarsak aldığımız kararları uygulamak daha kolay oluyor. İnsanların bu kararda benim de payım var diyebilmesi bence işin püf noktası. Bu işe insan o zaman daha iyi sarılıyor. Okulda bunu sağlamaya çalışıyoruz.

O1-Y1: Göreve yeni başladığım bir okulda koridorda gezerken bir bayan öğretmenimiz yanıma geldi ve dedi ki: “Müdürüm, okulumuzu beğendiniz mi?”. Yıl 2005-2006 falan. Dedim ki: “Ben okulu beğenmeye gelmedim ki size beğendirmeye geldim. Ben kurum müdürüyüm. Beni yetkili olarak gönderdiler. Eksikleri varsa onları gidermek, sizin işinizi kolaylaştırmak, bu okulu fiziki olarak sizin için daha güzel hale getirmek, sizin derslere daha rahat girip çıkmanızı sağlamak için ben buraya geldim. Yoksa eksik aramaya gelmedim. Ben sizin için buradayım. Sizin rahatınız için buradayım.” Bu mesajı verdim ve o günden beri de çok şükür bütün çalıştığım okullarda önemli bir problemle de karşılaşmadım.

O2-Ö2: En iyi öğrenen organizasyonlardan birisi biziz. Ben projenin ne olduğunu bilmeyen biri olarak üçüncü yılmda neredeyim? Ama bunu bana öğreten müdüre hanımdır. Beraber başardık. Ben öğrenmeye çok açtım. Müdüre hanım da her türlü desteğe ve öğrenenin önünü açmaya açık biriydi.

O1-Y1: Buradaki mevcut personelden, paydaşlardan nasıl faydalanabileceğimizi ön plana çıkarıyoruz. Yani “Sen bunu neden yapamadın?” değil de eksik bulmaktan, açık bulmaktan ziyade onu teşvik edip daha iyi nasıl bir şeyler yapabilir, ondan en iyi dönüştü nasıl alırsız, ona uğraşıyoruz.

O2-Y1: “Öğretim, zümrelerin işidir” diyoruz. Zümre çalışmalarının içerisinde bilfiil yer almaya, onları anlamaya çalışıyorum. Şimdi ben edebiyat öğretmeniyim. Bir matematik zümresindeki öğretmen kadar matematik programına hâkim olamam. Benim oturup o öğretmen arkadaşımı dinlemem lazım ki matematik programındaki eksiklikleri ve aksayan hususları ya da geliştirilmesi gereken yönlerini anlayabileyim. Onların ihtiyaçlarını dinlemem lazım. Onların içerisinde bulunup zümrelerin iyileştirilme çalışmalarına katılmam lazım. Yoksa bir edebiyat öğretmeni olarak sadece birinden duyduğum bir cümle ile ben o zümreyi destekleyemem. Onların yanında yer almam lazım.

O3-Y1: Ders programları konusunda öğretmenin tabiriyle karnıyarık tabiri vardır, öğretmenlerin ders programlarının aralarındaki boşluklar. Öğretmenler, bu boşlukların sayısı fazla olmazsa memnun olurlar. Okulda adaleti sağlamak, eşitliği sağlamak adına herkese eşit mesafede durmaya çalışıyoruz. Örneğin, eğer bir öğretmenin bir saat boşluğu varsa, kişilerin bizlere güvenmesi adına o eşitliği diğer öğretmenler adına da sağlamaya çalışıyoruz. Bunu sağladıktan sonra öğretmenlerin ders programlarında birkaç saatlik boşluk vardır. Kişiler o boşluklarında zümre odalarında kendi çalışmalarını yaparlar.

O2-Y1: Öğretmenlerimizden “Ben eğitim almak istiyorum. Seminer ihtiyacım var.” ya da “Şöyle bir çalışma yapalım.” diyenin peşinden gidiyorum hemen. “Tabii” diyoruz ve ne gerekiyorsa

onunla ilgili alt yapıyı hazırlıyoruz. Bunlar okulun gelişimi için çok önemlidir. Kişisel gelişimi sağlarsanız o kişilerin kuruma katkısı artacaktır. Böylelikle kurum gelişecektir.

O4-Ö1: Okulda her türlü fiziki ortamımız var. Çok şanslıyız bu yönden. Öğretmenler odası vazgeçilmez paylaşım yerimiz oluyor. Zaten öğretmenler odamızın da büyüklüğü, yeterliği okul için bir avantaj oluyor. Bunun dışında her zümrenin olmamakla birlikte zümre odaları var ama daha çok öğretmenler odası kullanılıyor.

O1-Ö3: Fiziki koşullarımız birçok okula göre iyi. Ben çok uzak bir yerden geliyorum bu okula. Hani daha yakınım da okular var, ama fiziki koşullarını ve ortamını benimsediğim için, rahat olduğum için o yolu çekmeye razıyım. Fiziki olarak dediğiniz zaman beklentiniz ne ise ona göre yer ararsınız. Hiçbir şey umursamazsınız. Size her yer güzel görünebilir, ama kendinizi yenilemek açısından, üretici olmak, üretime devam etmek için düşündüğünüz takdirde hep en iyisini istersiniz. Bir altına inmek istemezsiniz. Okul benim ihtiyaçlarıma cevap verebiliyor, ben bu okulda kalabilirim düşüncesiyle ben buradayım. O kadar uzak yoldan geliyorum ama hani tayin istemiyorum sonuçta. Çayyolu'nda oturuyorum ben. Her gün buraya gelip gidiyorum. O da okulun fiziki koşullarından kaynaklanıyor.

O2-Ö2: Bir kere paylaşmadan, ortak hareket etmeden, ekip çalışması yapmadan ortaya hiçbir şey çıkmaz. Bireysel yapılan uygulamalar sadece o kişide kalır. Bizde şöyle bir şey var. Ekip oluşturulur. Bu ekibin konusuna göre de lideri vardır, ekip koordinatörü vardır. Mesela, okulumuzda uluslararası projelerden sorumlu olan ekip liderimiz Muazzez Hanımdır. İngilizcesi iyidir, daha vakıftır. Biz onun alt basamağında yer alıp hiyerarşik olarak ona her türlü yardımı, desteği sağlarız. Diğer konularda, işte başka projelerde de genel bilgisine, birikimine göre başka bir kişiyi ön plana çıkarırız. Diğerleri de onun alt basamağında yer alır. Biz bunu böyle paylaşıyoruz, “Yok, sen oldun ben oldum” gibi değil. Bizde artık o oluştu. Bunu müdüre hanımla da çok güzel oluşturduk. Hocam bunu bize öğretti aslında. Öyle söyleyebilirim. Çünkü kendisi de ekip liderini seçtikten sonra “Arkadaşlar bu işler diğer arkadaştan sorumludur. Ben sorumlu değilim. Ben de ona tabiyim.” dediği zaman yetkiyi paylaşmış oluyor. Yetki paylaşımı olduğu zaman kişi o işi alıp sorumluluğuyla devam ediyor. Böylece ekip çalışmış oluyor aslında.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen örgütsel-yapısal faktörler katılımcılar tarafından “okul yönetiminin, öğretmenlerden gelen görüş ve taleplere açık olması ve destekleyici bir rol üstlenmesi, okulda örgütsel öğrenmeyi geliştirecek uygun ortamlar oluşturması, karar verme sürecinde ilgili paydaşları sürece dâhil etmesi, paylaşım ve öğrenmeye açık olması, sosyal etkinlikler için okulda uygun fiziki ortamlar oluşturması, işleri kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi, okul paydaşlarıyla işbirliği yapması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması, öğretmenlerle birlikte hareket etmesi, okula ve öğrencinin durumuna ilişkin çalışanlarla değerlendirme ve bilgilendirme toplantıları yapması, öğretmenleri çalışmaya motive etmesi, okulda bir güven ortamı oluşturması, risk alabilmesi,

okulda yaşanan sorunlara ortak akılla çözümler üretmesi, aldığı kararları uygulaması, öğretmenlere karşı adil davranması ve okul vizyonu doğrultusunda okul geliştirme çalışmalarını planlı bir şekilde gerçekleştirmesi” şeklinde belirtilmiştir.

Okul Kültürüne İlişkin Destekleyici Bulgular

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul kültürüne ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Okul Kültürüne İlişkin Bulgular

➤ Okul çalışanlarının;
• Bilgi, beceri veya deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları (n=8)
• İşbirliği halinde çalışması (n=7)
• Okulda tespit ettikleri aksayan yönleri birbirleriyle paylaşmaları (n=5)
• Birbirine karşı seviyeli ve saygılı olması (n=4)
• Ekip çalışmasına önem vermesi (n=4)
• Okulun başarısı için çaba göstermesi (n=3)
• Öğrenmeyi sürekli bir ihtiyaç olarak görmesi (n=2)
• Okulu sahiplenmesi (n=2)
• Birbirini iyi tanınması (n=2)
➤ Okulda bir güven ortamının olması (n=4)
➤ Okul geliştirme çalışmalarında önceliğin öğrenci yararı olması (n=2)
➤ Okulun köklü bir okul olması (n=2)

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen okul kültürüne ait faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O2-Ö1: Burada arkadaşlarımız herhangi bir şey buldukları zaman birbiriyle paylaşıyorlar. Çünkü bilgi sende kaldığı zaman bir anlamı olmuyor. Bunu paylaştığın zaman sen mutluluk duyuyorsun, ondan bir haz alıyorsun. Birçok insanda bu böyledir. "Ben bu işi kendi başıma iyi yapıyorum. Kimse de bilmesin" bu anlayış sana bir haz, bir tat vermez ki. Sen paylaştığın zaman güçleniyorsun, eksiklerin de açığa çıkıyor. Tamam, doğru biliyorsun, kafanda net bir şablon var, fakat pratiğe döndüğü zaman aslında öyle olmadığını görüyorsun. O nedenle farklı gözlerle doğruyu bulmak daha doğrudur.

O1-Ö3: Şimdi ben bu okulda beşinci yılıma geldim. O zamandan bu zamana çok değişiklik var. Şu şekilde: İlk zamanlarda yapılan projeler tek tüktü. O zamanlarda hani “Biz mi yapacağız, biz mi kazanacağız?” düşüncesi veya “Aman, yapacağız da ne olacak?” düşüncesi varken şimdi bütün öğretmenler bir şeyler yapıyor, üretiyor. Gerçekten yapıldığında başarıya ulaşıldığı

görüldüğü zaman, mesela biz şu an TÜBİTAK projelerinde bir tane Türkiye birinciliği almışken, bunu aldığımızı gördükten sonra her alanda öğretmenler projeler üretmeye başladılar. Bunun yapılabilmesini, gerçekleştirebildiğini gördükten sonra herkes bir şeyler yapmaya “Evet, bu yapılabilir. Niye biz yapmayalım?” deyip üretmeye başladılar. Yani bu alanda araştırıp üretmeye başlayan bir grubumuz var diye düşünüyorum.

O4-Y1: Birbirini de çok iyi tanıyan, seviyeli, saygılı, iyi iletişimi olan öğrenmeye de açık olan bir öğretmen kadromuz var. Yani bu çok önemlidir. Yanlış anlamıyorlar birbirlerini. Hani zümreler çok uyumlu çalışıyor. Bir öğretmen arkadaşımız geliyor öğretmenler odasına "Öğrenciyle sınıfta şöyle bir davranış sıkıntısı yaşadım" diye diğer derslere giren arkadaşlara soruyor. "Hocam, siz edebiyat dersinde bu sıkıntıyı yaşıyor musunuz? Çocuk sadece benim dersimde mi yaşıyor? Siz nasıl bir yöntem izliyorsunuz? Bana bu konuda yardımcı olur musunuz?" diye paylaşıyorlar arkadaşlar. Birbirlerini destekliyorlar.

O2-Y1: Sürekli öğrenen bir kurumuz. Bunu kabul etmiş bir kurumuz. Yani öğrenmeye ihtiyacımız var. Sürekli öğreneceğiz, birbirimizi geliştireceğiz, kurumu geliştireceğiz diye buna hakikaten hemen hemen kurumun %95'i inanıyor.

O2-Ö3: Paylaşımlarımızda öncelikle öğrencilerimiz için daha yararlı olmayı amaçlıyoruz. Öğrenci odaklı. Amacım kendimi geliştirmekten ziyade geliştirdiğim, edindiğim bilgileri öğrencime vereyim ki öğrencimi hem hayata, hem üniversiteye hazırlayabileyim.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul kültürüne ilişkin faktörler katılımcılar tarafından “okul çalışanlarının gerek kendi alanlarında gerek okula ilişkin konularda birbirleriyle paylaşımda bulunmaları, birbirlerine karşı seviyeli ve saygılı olmaları, ekip çalışmasını önemsemeleri, elde ettikleri başarıların verdiği güçle daha da büyük başarılar elde etmeye çalışmaları, öğrenmeyi sürekli bir ihtiyaç olarak görmeleri, aralarında bir güven ortamının olması, çalışanların birbirini iyi tanıması, okulu sahiplenmeleri, öncelikli hedeflerinin öğrenci yararı olması ve okulun köklü bir okul olması” şeklinde belirtilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Okul Dışı Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul dışı faktörlerin neler olduğuna ilişkindir. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul dışı faktörlere ilişkin bulgular; üst yönetim birimleri ve çevresel faktörler kategorileri bağlamında ele alınmaktadır.

Okulun Bağlı Olduğu Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Destekleyici Bulgular

Tablo 6’da örgütsel öğrenme sürecini destekleyen üst yönetim birimlerine ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 6. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Bulgular

➤ Üst yönetim birimlerinin (MEB merkez ve taşra teşkilatı);
• Öğretmenlerin mesleki veya kişisel gelişimlerine yönelik etkinlikler düzenlemesi (n=3)
• Okulun başarılarını görüp takdir etmesi (n=2)
• Okul yönetiminin okulu geliştirmeye yönelik taleplerine onay vermesi ve maddi destek sağlaması (n=2)
• Bilgilendirme toplantıları yapması (n=2)
• Okula güvenmesi (n=2)
• Okula fazla müdahale etmemesi (n=1)
➤ Okul yöneticilerinin rotasyonu (n=1)

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen üst yönetim birimlerine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O3-Y1: Üst yönetim birimlerimiz, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü, okulumuzun başarılarıyla her zaman övünmüşlerdir. Bize engel çıkarmamışlardır. Bize güvenmişler, çalışmalarımıza fazla müdahil olmamışlardır.

O1-Y1: Bu rotasyonu ben çok seviyorum mesela. Neden biliyor musun? Çünkü benim deneyimim varsa, benim iyi bir tarafım varsa her gittiğim yer benden faydalanır. O gittiğim yer benim çalıştığım okullardan daha iyi bir seviyede ise eksikimi tamamlarım orada.

O2-Y1: Üst yönetim birimlerimiz gerçekten büyük destek. Sadece hizmet içi eğitim planındaki seminerler değil, biz kendimiz değerler eğitimi gibi, ölçme ve değerlendirme gibi öğretim üyesini bularak teklif ettiğimiz hizmet içi eğitimlere de İl Millî Eğitim Müdürlüğü onay veriyor. Sertifikalarımızı da rahatlıkla alabiliyoruz. Öğretim üyesinin de ücreti ödeniyor. Millî Eğitim Müdürlüklerimiz bu konuda bizi destekliyor.

O2-Ö2: Bir de tabii destekleyen faktörler içerisinde üst yönetim birimlerinin bu başarıyı görüp motive etmesi, ödüllendirmesi önemlidir. Mesela TÜBİTAK'ta İç Anadolu bölge birincisi olunca İlçe Millî Eğitim Müdürünün hemen okula faks çekip tebrik etmesi bizi başarı konusunda daha da isteklendirdi.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen üst yönetim birimlerine ilişkin faktörler katılımcılar tarafından “okulun bağlı bulunduğu üst yönetim birimlerinin öğretmenlerin gelişimine yönelik etkinlikler düzenlemesi, okulun başarısını görmesi ve takdir etmesi, okulun

taleplerine onay vermesi ve maddi destek sağlaması, bilgilendirme toplantıları yapması, okula güvenmesi, okula fazla müdahale etmemesi ve okul müdürlerinin rotasyonu” şeklinde belirtilmiştir.

Çevresel Faktörlere İlişkin Destekleyici Bulgular

Tablo 7’de örgütsel öğrenme sürecini destekleyen çevresel faktörlere ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 7. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular

• Okulun üniversitelerle işbirliği içerisinde olması, üniversitelerden eğitim desteği alması (n=4) • Okulun bulunduğu çevrenin güvenli bir çevre olması (n=3) • Okul aile birliğinin okulun eksiklerini tamamlamaya çalışması, okula destek sağlaması (n=2) • Okul aile birliğinin okulu sahiplenmesi (n=2) • Velilerin eğitim seviyelerinin yüksek olması (n=2) • Ailelerin, çocuklarının aldığı eğitimi sorgulaması, çocuklarının durumuyla yakından ilgilenmesi (n=2) • Ailenin çocuğunun gelişimi için öğretmenle işbirliği içinde olması (n=2) • Okulun çevre okullarla işbirliği içerisinde olması (n=2) • Okulun bulunduğu bölgenin seçkin bir semt olması (n=2) • Okulun taleplerine çevrenin duyarlı olması (n=2) • Velilerin uzman oldukları konularda öğretmenlere eğitim desteği vermesi (n=1)
--

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen çevresel faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O2-Ö3: Burada gerek Emniyet Genel Müdürlüğünün, gerek belediyenin çok büyük katkılarını görüyoruz. Örneğin okulumuza işte diyelim ki asfalt dökülecek, belediye döküyor. Okulumuza çiçek dikilecek, dikiliyor. Okulumuzun bahçesi temizlenecek, belediye temizliyor. Örneğin bizim, belki de çoğu okulda olmayan, okul polisimiz var. Okulumuzda pek olay olmaz. Okulumuza kötü alışkanlıklar giremez. Okul polisi, emniyet genel müdürlüğü tarafından görevlendirilen, okulu korumayı, öğrenciyi korumayı amaçlayan bir proje.

O2-Y1: Hani üniversitelerin sosyal sorumluluk projeleri var biliyorsunuz. O sosyal sorumluluk projeleri kapsamında bizim öğrencilerimize ve öğretmenlerimize eğitim vermelerini istedik. Bununla ilgili üniversitelerle işbirliği çerçevesinde birer protokol imzaladık. Öğrencilerimize madde bağımlılığı, sigaranın zararları gibi konularda gelip eğitim veriyorlar. Sınav kaygısı konusunda gelip eğitim veriyorlar. Üniversitelerden bu şekilde destek alıyoruz. Öğretmenlerimiz

için de, hani dedim ya hizmet içi eğitim, o yıl ki planlarımıza göre ihtiyaç duyduğumuz eğitimleri üniversitelere bildiriyoruz. Onlar her yıl en az bir eğitimimizi karşılıyorlar. Bir öğretim üyesi göndererek burada seminer veriyorlar.

O3-Ö1: Çankaya Belediyesinde biz iyi bir yerdeyiz. Bundan dolayı paylaşımlara daha açık öğretmenlerimiz. Öğretmenlerimiz de bu civarda oturanlar, öğrencilerimiz de aslında bu civarda oturanlar. Öğrenciler de esasta o anlamda işbirliğine çok yakın. Ben rehberlik açısından söyleyeyim. Görüştüğüm çocuklarla çok rahat işbirliği içine girebiliyorum. İletişimi rahat kuruyorum. Ama çok farklı bir bölgede belki ne bileyim kırsal bir bölgede çalışıyor olsam veliye ulaşmam zor olabilir. Ben burada veliyle daha rahat iletişim kurabiliyorum. Çünkü aşağı yukarı aynı bölgenin insanıyız. Belki benim bazı şeyleri tespit etmemde mesela kırsal bir bölgede çalışıyor olsam, orada yaşıyor olsam tespitlerim daha farklı olacaktır. Kırsal bir bölgede çalışıyor olup burada çalışıyor olsam belki bazı şeyleri ben gözden kaçıracağım. Çünkü buraya göre değerlendireceğim birçok şeyi, yaşadığım yere göre. Kesinlikle bölge burada etkilidir.

O1-Y1: Okul aile birliğimiz her zaman bizim yanımızdadır. Eksiklerimizi tamamlamak adına maddi ve manevi manada her zaman bizim yanımızdadırlar.

O2-Y1: Bizim veli profilimiz çok çok iyi. %75 üniversite mezunu olan, akademik yeterliği olan, kariyer yapmış velilerimiz var. Bazı eğitimlerimizi velilerimizden alıyoruz. Sizden önce bir velimiz buradaydı. Üç yıl önce biz proje yapmayı bilmiyorduk. Çünkü okulun kırk yıllık tarihinde hiç Comenius Projesi yoktu. Velimiz geldi, burada üç hafta bize bir proje nasıl yapılır onu bize öğretti. Biz bütün öğretmenler ondan proje eğitimi aldık. Bunu bir beklenti içerisinde olmadan sadece öğrenme amaçlı yaptık ve ondan sonra okul çok ciddi projelere imza attı. Comenius'ta biz şu an koordinatör okuluz. Sekiz ülkeyle bu proje başladı. İlk adımı velimizle attık biz. Yani velimizden öğreniyoruz.

O2-Ö3: Gerçekten sorgulayıcı, öğretmeni, çocuğunu takip eden, günü takip eden, teknolojik gelişmeleri takip eden, bu konuda öğretmenle işbirliği yapabilen, çocuğunu gelip soran, yapılacak başka şeyler varsa gelip onu soran ve destek olmaya çalışan bir veli grubumuz var.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen çevresel faktörler katılımcılar tarafından “üniversitelerle işbirliği içerisinde bulunma ve üniversitelerden eğitim desteği alma, okulun güvenli bir çevrede bulunması, okul aile birliğinin okulun bir personeliymiş gibi davranması ve okula maddi-manevi destek vermesi, velilerin eğitim seviyelerinin yüksek olması ve uzman oldukları konularda okul çalışanlarına eğitim desteği vermesi, ailelerin çocuklarının eğitim durumuyla yakından ilgilenmesi ve çocuklarının aldığı eğitimi sorgulaması, çevre okullarla yapılan işbirliği, okulun bulunduğu bölgenin seçkin bir semt olması ve okulun taleplerine çevrenin duyarlı olması” şeklinde belirtilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, okullarda örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörlerin neler olduğuna ilişkindir. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörlere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular

Öğretmenin;

- Öğrenmeye açık olması (n=6)
- Sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi (n=6)
- Öğrenmeye zaman ayırması (n=5)
- Mesleğini sevmesi ve mesleğinin gereklerini yerine getirmesi (n=4)
- Bilgi ve donanımının yüksek olması (n=3)
- Ders dışı zamanlarda da öğrenciyle ilgilenmesi (fedakârlık) (n=3)
- Arkadaşlarının isteklerine karşı duyarlı olması (n=2)
- Arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurması (n=2)
- Değişime açık olması (n=1)
- Çalışma arkadaşlarını seçmesi (n=1)

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen bireysel faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O1-Ö3: Bir de bir noktadan sonra zaten çalışırken çalışma arkadaşlarınızı da ona göre seçtiğiniz oluyor. Hani “Evet, ben bu insanla çalışırsam beni destekler ve bana yardımcı olur, ama şu insanla çalışırsam bana ayak bağı olur. İşimin iyi çıkmasını istiyorsam bunu hiç bulaştırmayayım.” diyorsunuz. Ona göre çalışma arkadaşlarınızı da seçiyorsunuz. Çünkü bir noktadan sonra seçip daha çabuk iş bitireceğiniz kişilere yöneliyorsunuz.

O1-Ö2: Samimi bir ortam olması oldukça motive ediyor. Yani en azından okula gelirken ayaklarınızı sürüyerek gelerseniz “Okula gideceğim ama şu öğretmenin de yüzünü görecekim. Moralim bozulacak” diye düşünürseniz o anda zaten bir motivasyon kaybı olur. Benim burada bu durumda olduğum bir öğretmen yok. Bu bir rahatlık sağlıyor bana.

O2-Ö1: Mesela az önce bir arkadaşım ders arasında çayını yarım bırakıp soru soran bir öğrencimizin sorusuyla ilgilendi. Öğretmenlerimizin geneli böyledir. Teneffüste öğrencinin sorusunu çözmek zorunda değiliz.

O4-Ö2: Hepimiz gerçekten işimizi severek yapıyoruz. Zaten öğretmenlik sevilmeden yapılabilecek bir meslek değil. Öğrenciyi sevmiyorsan öğretmenlik yapma şansınız yok. Sadece etiketiniz öğretmen olur, kendiniz öğretmen olamazsınız.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörler katılımcılar tarafından “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi, öğrenmeye zaman ayırması, mesleğini sevmesi ve mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmesi, bilgi ve donanımının yüksek olması, ders dışı zamanlarda da öğrenciyle ilgilenmesi, arkadaşlarının isteklerine karşı duyarlı olması, arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurması, değişime açık olması ve çalışma arkadaşlarını seçmesi” şeklinde belirtilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Okul İçi Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, okullarda örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul içi faktörlerin neler olduğuna ilişkindir. Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul içi faktörlere ilişkin bulgular; örgütsel-yapısal ve okul kültürü kategorileri bağlamında ele alınmaktadır.

Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Engelleyici Bulgular

Tablo 9’da örgütsel öğrenme sürecini engelleyen örgütsel-yapısal faktörlere ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 9. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Örgütsel-Yapısal Faktörlere İlişkin Bulgular

• Okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi (n=4) • Öğretmenlerin paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması (n=4) • Okulun, sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması (n=3) • Öğretmenlerin iş yükünün fazla olması (n=3) • Okul yönetiminin okulda yaşanan sorunlara çözüm üretememesi (n=3) • Okul geliştirme çalışmalarının planlı yapılmaması (n=2) • Toplantılarda alınan kararların uygulanmaması (n=2) • Okulda, öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri uygun ortamların olmaması (n=2) • Okulda, yönetici değişikliğinin sık yaşanması (n=2) • Öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda görev yapması (n=2) • Öğretmene kendisini ilgilendiren konularla ilgili görüşünün sorulmaması (n=2) • Okul yönetiminin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara zamanında müdahale etmemesi (n=1) • Okulda yapılan toplantıların amaca dönük olmaması (n=1)

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen örgütsel-yapısal faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O1-Y1: Özellikle eksik gördüğümüz şeyleri “İnsanları kırmadan, üzmeden bir gün sonra tamamlar mıyız acaba?” diyoruz. O konuda biraz zayıf yönümüzün olduğunu düşünüyorum gerçekçi konuşmak gerekirse. Şimdi personelde bir eksiklik gördük ya onu hemen çağırmak yerine acaba “üç gün beklesek bunu düzeltir mi?” diye bekliyoruz. Biraz onda gecikme olduğunu düşünüyorum.

O3-Ö2: Biz, müdüre veya müdür başyardımcısına "Neden yemekhane yapılmıyor?" diye sorduğumuzda açıklama şu "Okulumuzda yemekhaneye ayrılmış bir bölüm yok". Aşağıda var aslında. En aşağıda orası sığınma odası olarak kullanılacakmış, çok geniş gerçekten. Aslında oraya sandalyeleri, masaları koysan, bir firmaya versen; firma da gelse temiz, sağlıklı, güzel üç çeşit, üç kap yemek verse, üç liraya beş liraya her neyse. Öğretmen de yer kardeşim. Vakti zamanında varmış. Onu söylemeye çalışıyorum. Okul benim ihtiyacıma karşılık vermiyor. Ben niye kendimi okul için zorlayayım ki.

O3-Ö3: Okul zümre başkanlarıyla yapılan toplantılar bizim okulumuzda sadece akademik başarı üzerine yapılıyor. Ne oluyor? Sınavlar artık ortak yapılmaya başladı. Bunun için yapılıyor zümre toplantıları. İşte “Sınavda şunlara dikkat edelim. Sınav şöyle olacak, sınav böyle olacak.” falan filan. Sosyal, kültürel konularda veya okulda yeni bir şey ortaya çıkarmak amacıyla zümre başkanlarının toplandığını ben görmedim. Böyle bir ortamda da zaten o tür paylaşımlarda bulunamıyorsunuz.

O2-Y1: En büyük sıkıntılardan bir tanesi zamandır. Okul dokuzda başlıyor, dörtte bitiyor. Tam gün okuluz. Seminerleri biz hafta sonu yapıyoruz ya da hafta içi saat dörtten sonra yapıyoruz. Ankara'nın değişik bölgelerinde oturan arkadaşlarımız, servisle gelip giden öğrencilerimiz var. Öğretmenler zaman ayırıyor, istekle geliyorlar. Bu konuda sağ olsunlar ancak tabii ki daha fazla, daha çok eğitim ortamını bu zaman yüzünden oluşturamıyoruz.

O4-Y1: Engellerimizden bir tanesi de iş yükünün fazla olmasıdır. Öğretmenlerden resmi olarak birçok iş beklememiz, sadece derse girip çıkmak dışında, öğrenciyle ilgilenmek dışında biz öğretmenlerden bir sürü şey bekliyoruz. Diyoruz ki "Hocam" örneğin "sivil savunma dosyasını hazırladın mı? Getirebilir misin?". Öğretmen oturuyor onu hazırlıyor. Ne bileyim işte "Hocam sen sabotaj kurulundasın. Onunla ilgili ne yaptın? Çalışmanı getir.". Öğretmeni de zorlayıcı bazı çalışmalar var. Öğretmenin iş yükü fazladır. Öğretmenin paylaşımında bulunacak yeterli zamanı olamayabiliyor.

O1-Ö2: Burada öğrenciler üniversiteye hazırlanıyorlar ve bütün zamanlarını soru çözmeye ve öğrenmeye ayırıyorlar. Öğretmenin de bütün zamanı bu konuda öğrencilere destekle geçiyor. O yüzden bir zaman sorumuz var. Özellikle fen öğretmenlerinde zaman sorunu oldukça fazladır. Yani öğretmenleri burada boş zamanlarında öğrencilere soru çözerken görebilirsiniz, zümre

odalarında. Yani bütün zamanları dersane gibi öğrencilere ayırmakla geçiyor. O yüzden sohbete, birbirleriyle paylaşma zaman bulamadıkları oluyor.

O3-Ö1: Bizim okulun şöyle bir problemi var. Bizde sık idari kadro değişikliği oluyor türlü sebeplerden dolayı. Bir tek onun problemlerini yaşıyoruz. Onun dışında da bence başka da çok büyük bir sıkıntı yok. Kurumsalız bence. Çok eski bir okul olmamızdan dolayı. Köklü bir okuluz.

Bir tek idare değişikliği hem müdür hem müdür yardımcısı değişikliği sık oluyor.

Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen örgütsel-yapısal faktörler katılımcılar tarafından “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması, okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, okul yönetiminin okulda yaşanan sorunlara çözüm üretememesi, okul geliştirme çalışmalarının planlı yapılmaması, toplantılarda alınan kararların uygulanmaması, öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri uygun ortamların olmaması, yönetici değişikliğinin sık yaşanması, öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda görev yapması, öğretmene kendisini ilgilendiren konularla ilgili görüşünün sorulmaması, öğretmenlerden kaynaklı sorunlara zamanında müdahale edilmemesi ve okulda yapılan toplantıların amaca yönelik olmaması” şeklinde belirtilmiştir.

Okul Kültürüne İlişkin Engelleyici Faktörler

Tablo 10’da örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul kültürüne ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 10. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Okul Kültürüne İlişkin Bulgular

-
- Okulda bir öğrenme kültürünün olmaması (n=5)
 - Öğretmenlerin paylaşımda bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları (n=5)
 - Zümreler arası etkileşimin zayıf olması (n=5)
 - Öğretmenler arası işbirliğinin eksik olması (n=4)
 - Okulda bir güven ortamının olmaması (n=4)
 - Alışkanlıklarla hareket etmek (n=3)
 - Bilgi, becerisi olsun olmasın öğretmenlerin kendilerine çok fazla güvenmesi (n=2)
-

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen okul kültürüne ait faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O3-Ö3: Burada insanlar arasında belirli bir iletişim, etkileşim var ama eğitim anlamında insanların birbirinden bir şeyler öğrenme çabası içerisinde olduklarını düşünmüyorum. Yani öğretmenlerin birinden bir şey öğreneyim, farklı bir yaklaşım gördüğü zaman "A, bunu ben de kullanayım. Ne kadar güzel bir şeymiş" tarzında bir anlayışı benimsediklerini düşünmüyorum. Yani böyle bir kültürün olduğunu zannetmiyorum.

O4-Ö2: Bizim zümre olarak diğer zümrelerle değil, ama idareyle görüşmelerimiz oluyor. Öğrencileri motive etmek için yaptıkları çalışmaların sergilenmesi, öğrencilerin ödüllendirilmesi gibi konularda okul idaresiyle ortak çalışmalarımız oluyor, ama bunu biz zümre ve idare yapıyoruz. Diğer zümrelerle bu anlamda çok fazla ilişkimiz yok.

O1-Ö2: Kurumsal öğrenme kültürümüz çok yüksek değil. Çünkü insanlar iletişime pek açık değiller açıkçası. Kendi kültürlerine, birikimlerine uygun belli kişileri seçiyorlar ve o kültürde olan, kendi değerlerine sahip kişilerle iletişime açık oluyorlar, diğerleriyle iletişime kapalı oluyorlar. O yüzden paylaşım kültürümüzü çok yüksek görmüyorum.

O1-Y1: Şimdi kurumsal dendiği zaman bizde farklı zümreler vardır. Bir fizik zümresi ile aramızda sıkıntı yok ama matematik zümresinde olan arkadaşlarımızla sıkıntılarımız oluyor veya kimyacılarla. Biz zümrede, zümre tutanaklarında yazarız "diğer zümre öğretmenleriyle işbirliği yapılır" diye. Bu ne içindir? Öğrenmeyi kolaylaştırmak içindir. Öğrenmeyi paylaşım içindir ama maalesef bu paylaşımı sağlayamıyoruz.

O1-Ö3: Bir kere bütün öğretmenler kendilerinden çok emindir. Onu söyleyeyim. Yani bilen de bilmeyen de herkes kendinden çok emindir. Yani hiç kimse burnunu yerden kaldırmaz onu söyleyeyim. Öyle bir özelliği var okulumuzun. Hani yerinde olsun olmasın herkeste kendine güven vardır bu okulda. Güzel ama varsa güzeldir. Yoksa da kendine çok güvenmesi doğru değildir. Herkesin kendine inanılmaz bir özgüveninin olduğu bir okul burası. "Yaparım, ederim. En iyisini ben yaparım. Yaptığım doğrudur" diye acayip bir özgüveni olan bir okuldayız.

O3-Y1: Bir kere karşılıklı güven ortamının oluşması lazım. İnsanların birbirine güvenmesi gerekir. Öğretmenin idareciye, idarecinin öğretmenine güvenmesi gerekir. Okullarda şu andaki en büyük sıkıntı bireylerin sürekli birbirinden şikâyet etmeleridir.

Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul kültürüne ilişkin faktörler katılımcılar tarafından "okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, zümreler arası etkileşimin zayıf olması, öğretmenlerin paylaşımda bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları, öğretmenler arası işbirliğinin eksik olması, okulda güven ortamının olmaması, öğretmenlerin eski alışkanlıklarla hareket etmesi ve öğretmenlerin bilgisi olsun ya da olmasın kendilerine çok fazla güvenmesi" şeklinde belirtilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Okul Dışı Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, okullarda örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul dışı faktörlerin neler olduğuna ilişkindir. Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul dışı faktörlere ilişkin bulgular; üst yönetim birimleri ve çevresel faktörler kategorileri bağlamında ele alınmaktadır.

Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Engelleyici Bulgular

Tablo 11’de örgütsel öğrenme sürecini engelleyen üst yönetim birimlerine ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 11. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Üst Yönetim Birimlerine İlişkin Bulgular

• Sınav sisteminden dolayı öğrencilerin daha çok akademik başarıya odaklı (test odaklı) çalışmalar yapmak istemeleri, uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemeleri (n=5) • Okula ayrılan bütçenin okulun kendisini geliştirmesi için yeterli olmaması (n=4) • Mevcut sistemde öğretmenin kendisini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi (n=4) • Dershanelerin çocukları okuldan uzaklaştırması (n=4) • Öğrencilerin not olarak karşılığı olmayan herhangi bir çalışmaya katılmak istememeleri (n=3) • Eğitim politikaları geliştirilirken okullardan görüş alınmaması (n=3) • Eğitimde değişikliklerin sık sık yaşanması (n=3) • Öğretmenin yaptırım gücünün olmaması (n=3) • Üst yönetim birimlerinin okulu iyi tanımamaları, okulun sorunlarına yabancı olmaları (n=2) • Öğretmen seçme ve yetiştirme sistemindeki sorunlar (n=2) • Mevzuatın bağlayıcı olması (n=1)

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen üst yönetim birimlerine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O4-Ö1: Olması gereken, bir sistem kurulur ve bu yıllarca devam eder. Sistem yok bizde. Daha biz sistem kurmakla uğraşıyoruz. Yani düşünebiliyor musunuz? Üniversite sınavına bir ay kala, iki ay kala müfredat değişiyor. Bir ay kala sınav sistemi değişiyor. O zaman inancınız yok ise bir şeye itaatınız hiç olmaz.

O2-Y1: Engellere gelince, yeterli bütçemiz yok. Bazı eğitimleri, üniversitelerle protokol yapmazsak parayla dışarıdan almak zorunda kalıyoruz. Örneğin, iş güvenliği yasası denen bir şey var. İş güvenliğiyle ilgili bir plan hazırlattık. İş güvenliği uzmanı tarafından hazırlanması gerekiyordu. Uzmana belli bir ücret ile hazırlattık. Eğitimlerde de öğretmen başına ücret isteniyor bizden. Onları da biz karşılıyoruz.

O4-Y1: Üst yönetimden kaynaklı en büyük engel için şunu söyleyebilirim. Bir kere üstteki kişilerin bu ortamdan geliyor olması lazım. Yani bir okul ortamında çalışmış olması gerekir. Bir öğretmen olarak, yönetici olarak, hatta ben her zaman silsileyi savunmuşumdur, önce öğretmen, sonra müdür yardımcısı, sonra müdür, ondan sonra oradaki makamlara gelmiş olması gerekiyor. Burayı bilmiyorsa, buranın çalışma ortamı nedir, öğretmenin sorunu nedir, idarecinin sorunu nedir, idareci nasıl çalışır, okulda ne iş yapar, okulu tanımıyorsa işinizi çok basit görürler. O zaman sizi düşünemiyor ve sizden farklı beklentilere giriyor. Görevinizin sadece evrak olduğunu düşünüyor. En büyük sorun bu.

O4-Ö2: Bu sistemde çocuk laboratuvara gitmeyi artık zaman kaybı gibi görüyor. Çünkü çocuk artık test çözmek istiyor. Sistem araştırmaya sevk etmiyor. Mesela lise dörtleri istiyorum ki laboratuvara götüreyim. Şimdi onlarda sistemler konusu işleniyor. Bu sistemler konusu daha önce üçüncü sınıflarda işleniyordu. Biz “insanda dolaşım sistemini” işlerken kalp getirip, böbrek getirip öğrencilere gösteriyorduk. Şimdi lise dörtlerde kalbi, böbreği nasıl getirip göstereceksiniz. Çocuk konuyu dinlemek istemiyor. Hocam test çözeceğiz, dershaneden şu kadar ödevimiz var, bu kadar ödevimiz var şunu yetiştirmemiz lazım diyorlar.

O2-Ö3: Ben beden eğitimi öğretmeni olarak bir sportif etkinlik yapacağım, çalışma yapacağım, ama yapamıyorum. Öğrencilerimizin dersane olayı var. Çocuk şimdi dörtte çıkıyor. Ben dershaneye gideceğim diyor. Bu çocuk için okulda ne yapabilirsiniz?

O3-Ö1: Okulu çok hiçe sayan bir politika var. Şimdi üniversiteye girerken puanlarınız düşmüş. Nitekim artık açık liselere çocuklar gidiyor. Öğretmenin görevi ve işlevi o kadar aza indirilmiş bir vaziyette ki şu an öğretmene talep yok. Okulda, sınıfta da çocuk öğretmenden çok talepte bulunmuyor. Şimdi öğretmene soru sormuyorsunuz, açıklaması için bir şey sormuyorsunuz çünkü çoğu dershaneye gidiyor. Ben bunu öğrencilerle de paylaşıyorum. Ben bunu dershanede öğrenirim diyor. Ne yapıyor öğretmen? Bir soru yok, konusunu anlatıp çıktığında arkasından gelen yok, soru çöz diye getiren yok. E, peki niye kendini zorlasın? Bir şey yapmasına gerek yok. Gidecek, dersini anlatacak, çıkacak. Bu eğitim politikasının çocuklar üzerindeki dolaylı bir etkisidir. Çünkü okul artık o kadar küçümsendi ki bu anlamda, öğretmenin de çok fazla bir değeri kalmadı. Çünkü zaten dershaneye gidecek. Takviye yapılacak, özel ders alınacak. Herhangi bir şey talep etmesine gerek yok. Öncelikle şunu ölçüt alıyor çocuk "Aman ilişkim iyi olsun da sözlü notum düşük olmasın". Hâlbuki bazen de öğretmenle o çatışmaya girebilmeli. İşte bir soruyu getirebilmeli, öğretmen çözememeli, zorlanmalı. Aralarında böyle bir rekabet yok. Ben öğrencilerimize de diyorum. Siz öğretmenlerinize daha fazla talep etmediğiniz için onlar da yapmıyor.

O3-Ö2: Biz yıllardan beri hep eğitim sisteminin içerisinde olduğumuz için eğitimin her türlü eksikliklerini görürüz. Hani halk dilinde bir söz vardır "Balık baştan kokar" diye. Olay sadece müfredatta birtakım değişiklikler yaparak yeni bir müfredat ortaya koymak değil. Öğretmeni iyi bir öğretmen seviyesinde öğrencinin karşısına çıkarmaktır önemli olan. Öğretmen çalıştığı zaman of puf etmemelidir. Öğretmenin yaptırım gücü olmalıdır. Yaptırım gücüm yok. Ben bu

eğitim sisteminde aynı durum içerisindeyim. Her şey göstermelik yapıyor. Yukarıda bir takım değişiklikler yapılıyor, prosedürler değiştiriliyor. Ondan sonra müfredat uygulanmaya çalışılıyor.

O1-Ö1: Adam şimdi KPSS sınavına giriyor. Kardeşim, Anayasa soracağına alanıyla ilgili soru sor. Şimdi diyecekler ki “Sormaya başladık.” Akademik olarak sor. Adam Fizik okuduysa 100 sorudan 90 tane Fizik sor, 10 tane diğer alanlardan sor. Sorular daha çok diğer alanlardan sorulacaksa o zaman ben fiziği niye okudum? Üstelik şunu söyleyeyim. Okuldaki öğretmenleri beş yılda bir branşıyla ilgili yeterlik sınavlarına sok kardeşim. Branşından. Öyle ben öğretmenliğe başladım “Oh, oh”. Yok öyle. Çalışsın.

O1-Ö1: Okul zümreleri arasında fikir birliği ile belirlenen sorunlar ilçeye gönderilir ama o sorunlar hiçbir zaman çözülmüş olarak geri gelmez. Hatta ben o zümre tutanaklarının okunduğuna bile inanmıyorum.

Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen üst yönetim birimlerine ilişkin faktörler katılımcılar tarafından sıklıkla “öğrencilerin sınav sisteminden dolayı akademik başarıya yönelik çalışmalar yapmaları ve uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemeleri, okulun kendisini geliştirecek yeterli bir bütçeye sahip olmaması, mevcut sistemde öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi, dershanelerin öğrencileri okuldan uzaklaştırması, öğrencilerin not olarak karşılığı olmayan çalışmalara katılmak istememesi, eğitim politikaları geliştirilirken okulun ihmal edilmesi, eğitimde sık sık yaşanan değişimler, öğretmenin yaptırım gücünün olmaması, üst yönetim birimlerinin okulu iyi tanımamaları ve okulun sorunlarına yabancı olmaları, etkili bir öğretmen seçme ve yetiştirme sisteminin olmaması ve mevzuatın bağlayıcı olması” şeklinde belirtilmiştir.

Çevresel Faktörlere İlişkin Engelleyici Faktörler

Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen çevresel faktörler katılımcılar tarafından “öğretmene ve okula verilen değerin azalması, ailelerin çocuklarının sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeleri ve okulda diğer yaşam becerilerini kazanmaları konusunda fazla beklentilerinin olmaması, velinin öğretmene hak ettiği değeri göstermemesi ve öğretmene güvenmemesi, okul çalışanlarının okul bölgesi dışında ikamet etmeleri, bölgedeki okulların işbirliğine ve paylaşıma kapalı olmaları, bölgedeki okulların birbirlerinin başarılarını görmezden gelmeleri, ailenin okulu çocuğuna bakma sorumluluğundan kaçış yeri olarak görmesi, geçimsizliğin olduğu parçalanmış aileler ve mutsuz aileler, ailelerin çocuklarını

mekanik yetiştirmeleri ve çocuklarında merak uyandırmamaları ve ailenin çocuğunda eksik aramaması” şeklinde belirtilmiştir. Tablo 12’de örgütsel öğrenme sürecini engelleyen çevresel faktörlere ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 12. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular

• Toplumda okula verilen değerin azalması (n=7) • Ailelerin çocuklarının sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeleri, okulda diğer yaşam becerilerini kazanmaları konusunda fazla beklentilerinin olmaması (n=6) • Velinin öğretmene hak ettiği değeri göstermemesi, öğretmene güvenmemesi (n=5) • Okul çalışanlarının okula uzak yerlerde ikamet etmeleri (n=3) • Bölgedeki okulların işbirliğine ve paylaşıma açık olmamaları (n=3) • Bölgedeki okulların birbirlerinin başarılarını görmezden gelmesi (n=3) • Ailenin okulu, çocuğuna bakma sorumluluğundan kaçış yeri olarak görmesi (n=2) • Geçimsizliğin olduğu parçalanmış aileler, mutsuz aileler (n=2) • Ailelerin çocuklarını mekanik yetiştirmeleri, çocuklarında merak uyandırmamaları (n=2) • Ailenin çocuğunda eksik aramaması (n=2)
--

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen çevresel faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O3-Ö2: Çevre okula gittiğim zaman örneğin bir malzemem eksik oradan alayım dersem onda da yoktur. Ha vardır da yoktur. “Ya bende de yok. Zaten bir tane vardı, onu da geçen gün kıldım” diyebiliyor. Vardır da yoktur veya fikir birliği anlamında işte “ikinci yazılıda başarı nasıldır, hangi yazılıda hangi soru soruldu” yani ortamla ilgili bir araştırma yapacak olsan “ya işte sorma”. Yani baştan savma. Net bir şekilde onu söyleyeyim. Yani zümreler arasında, çevreden akademik açıdan sıkıntılı olan arkadaşlar bu sıkıntıları farklı şekilde gizliyorlar. Farklı şekilde ortaya çıkarmak istemiyorlar. Ben Türkiye’de hiçbir okulun, hiçbir okuldan faydalandığını düşünmüyorum. Belki özel okullar arasında bir işbirliği vardır ama devlet okullarında zannetmiyorum. Şimdi ben size bir şey söyleyeyim. Bizim arkadaşımız geçen sene TÜBİTAK’ta Türkiye birincisi oldu. Hiçbir okulun öğretmenini gelip de fizik öğretmenimizi tebrik etmedi. Bu çok önemli bir şeydir. Çankaya bölgesi olarak bu başarıyı elde etmiş bir arkadaşımız var. Bu arkadaşımız o gün bizimle çalışıyordu, şimdi Aynı bölgede başka bir okulda. Ne olacak tebrik etseniz?

O1-Ö3: Çocuğu yetiştirirken bazı şeylerin önemini kavratmak gerekiyor ama biz artık çocukları mekanik yetiştirmeye başladığımız için yani nedir, sabah kaldır servise bindir, iyi tamam gözüm arkada değil, çünkü çocuk altı saat okulda bundan sonra okul sorumlu diye aileler çocuklarını okula gönderiyorlar.

O4-Y1: Özellikle okul idaresi olarak artık biz şöyle düşünüyoruz ve hep de paylaşıyoruz "evinde mutsuz olan, işinde de mutsuz oluyor ve iletişime kapalı oluyor". Bakıyorsunuz, öğretmen olsun,

öğrenci olsun paylaşma kapalı olan, iletişime kapalı olan kişi mutlaka evinde, ailesinde bazı problemler yaşıyor. Öğrencide de bu problemler yaşanabiliyor. Biraz da bu bölgenin özelliğinden kaynaklanıyor. Anne babası ayrı öğrenciler var, ailesi boşanmış öğrenciler var. Yine öğretmenler de aynı şekilde. Ailesel sorunları olan öğretmenler var. En büyük engellerimizden biri budur. Bu durum kişiyi mutsuz yapıyor, mutsuz kişi de iletişime kapalı oluyor.

O3-Ö3: Çoğu velimizin düşünce tarzı "benim çocuğum fazla yorulmasın. Öğretmeni onu fazla sıkmasın" şeklindedir. Bu tarzda yaklaşıyorlar. Hani tek tüktür "benim çocuğum spor yapsın, bedeni biraz hareketlensin" diyen veliler. Veli açısından önemli olan okullardaki akademik başarıdır. Akademik başarısı iyi ise çocuğun, her şey normaldir onlar için.

O1-Ö1: Veli çocuğunu dershaneye gönderme adına fedakârlık yapıyor ama okul adına bu fedakârlığı yapmıyor. Veli "Gittiği okulda öğrensin. Okulda da bu eğitim veriliyor. İsterse orada da öğrenebilir" diyebilir ama bizde hobi olmuş. Artık şartlanma mı dersin ne dersin, dershaneye gitmezsen olmaz mantığı var. Veli bu anlamda öğrenmeyi desteklemiyor. Yani okula niye gönderiyor? Sadece diploma için gönderiyor.

Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, okullarda örgütsel öğrenme sürecini engelleyen bireysel faktörlerin neler olduğuna ilişkindir. Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen bireysel faktörlere ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13. Örgütsel Öğrenme Sürecini Engelleyen Bireysel Faktörlere İlişkin Bulgular

Öğretmenin;

- Mesleğini gelir kaygısıyla yapması (n=8)
- Öğrenmeye karşı ilgisiz olması (n=6)
- Okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtması (n=5)
- Çalışma arkadaşlarına güvenmemesi (n=4)
- Eski alışkanlıklarıyla hareket etmesi (n=4)
- İletişime kapalı olması (n=3)
- Ben sadece bir öğretmenin ne yapabilirim sendromu (n=3)
- Rahatını sevmesi (n=3)
- Gelir elde etmek için başka işlere yönelmesi (n=3)
- Çalışma arkadaşlarıyla sorun yaşaması (n=3)
- Mesleki tükenmişlik yaşaması (n=2)
- Çalışma arkadaşlarıyla üstünlük mücadelesi (n=2)
- Ortaya koyduğu iyi çalışmaların suistimal edilmesi (n=2)
- Mutsuz olması (n=2)
- Alan bilgisiyle yetinmesi, kendisini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi (n=2)

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen bireysel faktörlere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O4-Ö2: Ailevi sorunlarımızı çoğu zaman okula getirip yansıtıyoruz, evden sinirli geliyoruz, çocuklara patlıyoruz.

O3-Ö2: Öğretmenden kaynaklı bir engel pek fazla göremiyorum. Öğretmen ne yapacak? Gariban bir memurdur. Yap denince yapıyor, yapma denince yapmıyor.

O3-Ö1: Öğretmen okulda 6 saat konuşuyor, dil döküyor ve birilerine bir şeyler öğretmeye çalışıyor. Çocukla çalışmak çok kolay değildir esasında. Hani altı saat yedi saat görünürüz ama burada çok ciddi bir altı, yedi saat vardır. Ha bu anlamda yorulmuş öğretmen mutlaka vardır. Çünkü çok kolay değil. Otuzuncu yılını çalışan öğretmenler var. Aynı ilk günkü heyecanı o sınıfa girme şansı hiç yok öğretmenin. Hani belki, keşke maddi koşulları biraz daha iyileştirilse, bence o zaman öğretmen zamanı geldiğinde emekli olacak ve belki bu işi daha istekli yapacak yeni mezunlara da yer kalacak. Ama bunun için önce o maddi kaygısının ortadan kaldırılması gerekir.

O1-Ö1: Engel diyorsun ya en büyük engel ekonomik faktörler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ek iş bulup çalışıyor. Maddi kaygılar öğretmeni engelliyor.

O4-Y1: Öğretmenler arasındaki bazı sorunlar öğretmenleri paylaşıma kapalı hale getirebiliyor. Mesela, aralarında özel bazı sorunlar olabiliyor. Bunu ister istemez iş ortamına yansıtabiliyorlar. Hani "bu iş başka, o iş başka" diye düşünmeyebiliyor ve o arkadaşı ile güzel bir uygulaması bile olsa ondan çıktığı için paylaşıma kendisini kapatabiliyor. Kesinlikle onun görüşlerine dahi önem vermiyor. Ne söylerse tersini düşünüyor. "Ben onunla iyi değilim, ona destek veremem" gibi.

O1-Ö1: Branş öğretmenleri, bilhassa sayısal alanlardaki öğretmenler arasında kıskançlık olayı çok fazladır. "Akademik olarak ben daha iyiyim" mantığındadır. Bu da ne yapıyor? Aradaki ilişkileri olumsuz etkiliyor.

O4-Y1: Öğretmenin mesleki yorgunluğu diyelim. Aynı okulda uzun süre çalışmış olmanın verdiği yorgunluk. O konuda hatta çalışmalar var. Öğretmen rotasyonu olsun mu olmasın mı diye. Hani gerçekten gözlemlediğimiz paylaşıma açık arkadaşlar, okula daha yeni gelmiş, daha istekli, işte özellikle ilk on yıl diyebiliriz benim gözlemim bu, on yıldan sonra öğretmen "Aman!" diyor, paylaşıma kapalı oluyor. Sanki vazifeyi bilir gibi "sadece bu benim vazifem, geleceğim, gideceğim" şeklinde düşünebiliyor.

O3-M1: Günümüzde bu geçmişteki öğretmenlik modeli değişti artık. Ki o artık geçerliliğini yitirdi. Şimdi artık öğrenciyi kendine bağlamak adına farklı şeylerle öğrencinin karşısına çıkmak gerekir. Bu anlamda her okulda olduğu gibi öğretmenlerin bu yeni sürece adaptasyonu bakımından bir sıkıntı var tabii. Tüm okullarda vardır bu, çünkü belli bir kesim var artık bunlara değişim zor geliyor. Çünkü yılların onlara getirmiş olduğu bir alışkanlık var. Hayatta en zor şey

alışkanlıkları bozmaktır. Adamlar diyorlar ki “Ne gerek var. Biz 30 yıldan beri böyle yapıyoruz”. İlk söz budur.

O4-Ö3: Mutsuz bir insan, mutlu edemiyor. Zaten esas konu da o. Mutsuz geliyor ve mutsuz yani. Mutsuz bir insanı da mutlu edemiyorsunuz. Öğretmenlerin %80'i aynı durumdadır. Durum budur yani. Kadını da erkeği de aynı durumda. Tabii ki bu hoş değil, çok üzücü ama durum bu. Karşımda da mutsuz bir camia var. Mutsuz oldukları için de çok ciddi problemler var.

O3-Ö3: Öğretmenin, alan bilgisini yeterli görmemesi gerekiyor. Çünkü alan bilgim yeterli diyen öğretmen orada duruyor. Yeterli görmezse alan bilgisini, kendisini geliştirmeye açık olursa daha fazla öğrenir. Ben burada kendi okulum için de söyleyebilirim. Gazete almayı boş verdik, internete girip de gazete okumayan öğretmen arkadaşlarım var. Yani kendilerini geliştirmek gibi bir dertleri yok. Alanı fizikse, kimyaysa ben onu biliyorum, anlatırım diyor. “Bunun dışındaki alanlar beni ilgilendirmez” diyor. İlgilenmiyor.

Örgütsel öğrenme sürecini engelleyen bireysel faktörler katılımcılar tarafından “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması, öğrenmeye karşı ilgisiz olması, okul dışında yaşanan sorunları okula yansıtması, çalışma arkadaşlarına güvenmemesi, eski alışkanlıklarla hareket etmesi, iletişime kapalı olması, “Ben sadece bir öğretmenim. Ne yapabilirim ki?” düşüncesiyle hareket etmesi, rahatını sevmesi, gelir elde etmek için başka işlere yönelmesi, çalışma arkadaşlarını seçmesi, çalışma arkadaşlarıyla sorun yaşaması, mesleki tükenmişlik yaşaması, çalışma arkadaşlarıyla üstünlük mücadelesi vermesi, ortaya koyduğu iyi çalışmaların çalışma arkadaşları tarafından suistimal edilmesi, mutsuz olması ve alan bilgisiyle yetinmesi, kendisini başka alanlarda geliştirme ihtiyacı hissetmemesi” şeklinde belirtilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Süreci Daha Fazla Nasıl Geliştirilir?

Araştırmanın yedinci alt problemi, okullarda örgütsel öğrenme sürecinin daha fazla nasıl geliştirilebileceğine ilişkindir. Örgütsel öğrenme sürecinin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin görüşler katılımcılar tarafından “demokratik bir kurum kültürünün oluşturulması, okul çalışanlarının birbirleriyle iyi iletişim kurmaları ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri, öğretmenin mesleğini sevmesi ve işini severek yapması, okulda karşılıklı bir güven ortamının olması, öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirirken zihnini meşgul eden başka endişeler taşınamaması, okul çalışanlarının değişime açık olmaları, okul yönetiminin çalışanlara eşit mesafede durması, öğretmenin okulda mutlu olmasını sağlamak,

okul çalışanlarında örgütsen bağlılık duygusunu geliştirmek, okul yöneticisinin öğrenmeye öncülük etmesi ve okulda öğrenmeyi teşvik edecek uygun fiziki ortamlar oluşturma” şeklinde belirtilmiştir. Örgütsel öğrenme sürecinin daha fazla nasıl geliştirilebileceğine ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14. Örgütsel Öğrenme Sürecinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

• Demokratik bir kurum kültürü oluşturabilmek (n=9) • Okul çalışanlarının birbirleriyle iyi iletişim kurması (n=7) • Okul çalışanlarının kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri (n=7) • Öğretmenin mesleğini sevmesi (n=7) • Karşılıklı güven ortamının oluşturulması (n=6) • Öğretmenin bir iş yaparken kafasında herhangi bir endişe taşımaması (n=6) • Okul yönetiminin ve öğretmenlerin değişime açık olması (n=6) • Öğretmenin maddi kaygılarının giderilmesi (n=6) • Okul çalışanlarının yeniliklere açık olması (n=5) • Okul idaresinin çalışanlar arasında bir ayırım yapmaması, adil davranması (n=5) • Öğretmenin işini severek yapması (n=4) • Öğretmenin okulda kendisini mutlu hissetmesini sağlamak (n=4) • Çalışanların örgütsel bağlılıklarını sağlamak (n=4) • Okul yöneticisinin öğrenmeye öncülük etmesi (n=4) • Okulda öğrenmeyi teşvik edecek uygun fiziki ortamlar oluşturma (n=3)

Örgütsel öğrenme sürecinin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

O2-Y1: İş, biz yöneticilere düşüyor. Öğretmenlere öğrenme ortamları oluşturmak, onlarda bunu ihtiyaç haline getirmek, motivasyonu arttırmak biz yöneticilerin işidir. Biz bu imkanları sağlarsak öğretmen arkadaşların hiçbiri bu konuda direnç göstermiyor. Çünkü biz öğretmeniz, öğreten kişiyiz, öğrenenin gerisinde kalma şansımız yok. O yüzden herkes öğrenmeye aç, istekli, ama o uygun ortamları, o uygun eğitimleri, her şeyi sunmak da bizim görevimiz.

O4-Ö2: Anlattığınız konuda yeterli değilseniz sizi öğretmen arkadaşlarınız da, öğrencileriniz de istekle dinlemiyorlar. Yetersizseniz görüşlerinize çok önem verilmiyor.

O2-Ö1: Öğretmenlerin ortak çalışmak için bir araya gelmeleri gerekir. Bu mevzuatın zorlamasıyla olabilir veya birinin çıkıp "şöyle bir problem var. Bu problemi çözmek için bir araya gelmemiz gerekir" şeklinde tartışmayı başlatması gerekir. Birilerinin öncülük yapması gerekir. Mevzuat diyor ki: “Kurumu, kurum amiri yönetir.” ve bu doğrudur Dünyanın her yerinde de böyledir. Yatay örgütlenme yoktur, olmaz yani. Dikey örgütlenme vardır.

O3-Ö1: Okul yöneticisi güven vermeli ki öğretmen o paylaşımı rahat sağlayabilsin. Ben sonuç olarak bir arkadaşım hakkında da oraya gidip konuşabilirim. Ama bilmeliyim ki ben

dolmuşumdur, kendimce bana karşı bir yanlış yapıldığını düşünüyorumdur ve bunu bir amirimle paylaşmışımdır. Ama o kişiye gitsin istemiyorumdur. Çünkü sonuç olarak burada beraber yaşayacağız. İlişkimi bir şekilde korumaya çalışıyorumdur. Onun için bu anlamda idarenin güven veriyor olması lazım.

O3-Ö3: İdare öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sergileyecekleri ortamlar yaratabilir. Zümre toplantısı olur, öğretmenler arası bir yarışma olur, bir organizasyon olur, ne bileyim bu tür ortamları organize edebilir. Ama bunu yapacak idarenin de kurumsal öğrenmeden haberdar olması lazım. Böyle bir şey oluyor mu, olmuyor mu bunu bilmesi gerekiyor. Farkındalık gerekir. İdare açısından. İdarecilerin böyle bir şeyin farkında olduklarını sanmıyorum. Yönetmelikler çerçevesinde hareket ediyorlar genellikle.

O4-Y1: Okul idaresi paylaşma, iletişime kapalı ise özellikle çalışanlar arasında bir ayrımcılık yapıyorsa ve çalışanlar arasında gruplaşma varsa zaten orada paylaşımdan söz etmek çok zor.

O2-Ö3: Kurumsal engeller bakış açılarımızın değiştirilmesiyle, daha demokratik, daha ileriye dönük, daha perspektife açık, daha yenilikçi, daha ilerici bakış açılarıyla aşılabılır. Siz eğer ufkunuzu geliştiremiyorsanız, bakış açınızı ilerletemiyorsanız, uzağa bakamıyorsanız ve düşüncelerinizi geliştiremiyorsanız, kendinizi hayat şartlarına, gelişen çağımızın teknolojik şartlarına uyarlayamıyorsanız, uyum sağlayamıyorsanız maalesef çok fazla başarılı olamazsınız.

O3-Ö1: Bence öğretmenin maddi kaygısının giderilmesi lazım. Şimdi öyle bir şey ki eğer maddi olarak geçim sıkıntınız varsa başka bir şeye odaklanmanız zaten çok zor. Şimdi, rutin bir iş yapıyorsunuzdur. Bir yandan bu işinizi yaparken bir yandan da başka bir iş yapabilirsiniz. Ama öğretmenlik öyle bir meslek değil. İşinizi düşünmeye başladığınız zaman yaratıcılığınız ortaya çıkıyor. Ama bunu düşünebilmesi için kafasının rahat olması lazım.

O3-Ö3: Kurumsal öğrenmenin olabilmesi için bir kere öğretmen maaşlarının yüksek olması lazım. Çok önemli. Niye, biliyor musunuz? Öğretmen, öğretmenliğin dışında başka işlerle uğraştığı için okuldaki kurumsal öğrenmeyle ilgilenmiyor. Öğretmen iyi bir maaş aldığında, başka bir işe gereksinim duymadığı için kafası burada olacaktır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri bağlamında elde edilen bulgular tartışılmakta, yorumlar yapılmaktadır. Bulgular bölümünde ayrı ayrı ele alınan destekleyici ve engelleyici faktörler, bu bölümde hem tekrarları önlemek hem de bütünsel bir yaklaşımla konuyu inceleyebilmek için birlikte ele alınarak tartışılmaktadır.

Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Okul İçi Faktörler

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen ve engelleyen okul içi faktörler, örgütsel-yapısal ve okul kültürü kategorilerinde ele alınmaktadır.

Örgütsel-Yönetisel Bağlamda Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, örgütsel öğrenme sürecini destekleyen örgütsel-yapısal faktörler, “okul yönetiminin, öğretmenlerden gelen görüş ve önerilere açık olması ve destekleyici bir rol üstlenmesi, okulda örgütsel öğrenmeyi geliştirecek uygun ortamlar oluşturması, karar verme sürecinde ilgili paydaşları sürece dâhil etmesi, paylaşım ve öğrenmeye açık olması, sosyal etkinlikler için okulda uygun fiziki ortamlar oluşturması, işleri kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi, okul paydaşlarıyla işbirliği yapması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması, öğretmenlerle birlikte hareket etmesi, okula ve öğrencinin durumuna ilişkin çalışanlarla değerlendirme ve bilgilendirme toplantıları yapması, öğretmenleri çalışmaya motive etmesi, okulda bir güven ortamı oluşturması, risk alabilmesi, okulda yaşanan sorunlara ortak akılla çözümler üretmesi,

aldığı kararları uygulaması, öğretmenlere karşı adil davranması ve okulun vizyonu doğrultusunda okul geliştirme çalışmalarını planlı bir şekilde gerçekleştirmesi” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini engelleyen örgütsel-yapısal faktörler ise “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması, okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, okul yönetiminin okulda yaşanan sorunlara çözüm üretememesi, okul geliştirme çalışmalarının planlı yapılmaması, toplantılarda alınan kararların uygulanmaması, öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri uygun ortamların olmaması, yönetici değişikliğinin sık yaşanması, öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda görev yapması, öğretmene kendisini ilgilendiren konularla ilgili görüşünün sorulmaması, öğretmenlerden kaynaklı sorunlara zamanında müdahale edilmemesi ve okulda yapılan toplantıların amaca yönelik olmaması” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul yönetiminin öğretmenlerden gelen görüş ve önerilere açık olması ve destekleyici bir rol üstlenmesi, karar verme sürecinde ilgili paydaşları sürece dâhil etmesi, okulda yaşanan sorunlara ortak akılla çözümler üretmesi ve aldığı kararları uygulaması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “toplantılarda alınan kararların uygulanmaması ve öğretmene kendisini ilgilendiren konularla ilgili görüşünün sorulmaması” bulguları, yönetim süreçlerinden karar verme ve karara katılım bağlamında değerlendirilebilir. Hoy ve Miskel’e (2012, s. 323) göre politikaların oluşturulması sürecinde öğretmenlere katkıda bulunma fırsatı verme, öğretmenlerin morali ve okula olan istekliliği üzerinde önemli bir faktördür ve öğretmenlerin karar verme sürecine katılımı, öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Silins vd. (2002) göre örgütsel öğrenme sürecini iyileştirmek isteyen okullar, okul politikalarının belirlenmesi, okuldaki mevcut uygulamaların gözden geçirilmesi, gelecekteki hedeflerin belirlenmesi, aile ve toplumla bilgi paylaşımının sağlanması süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımını sağlamaktadır. Leithwood vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada, kolektif karar verme örgütsel öğrenme için gerekli olan çevrenin yaratılmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Marks ve Louis’e (1999) göre öğretmenin karar verme sürecine katılımı, örgütsel öğrenme kapasitesini geliştiren bir faktör olarak görülmektedir. Kolektif akılla alınan kararların uygulanmıyor olması, bir amaç-sonuç uyumsuzluğudur. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bu

uyumsuzluğun giderilmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Collinson ve Cook (2007), uyumsuzlukları deneyimleyen bireylerin kendilerini paylaşım kapatabileceklerini ifade etmektedir. Karara katılma önemli bir faktör olmakla birlikte öğretmenlerin her karara katılma gibi bir istek veya beklentilerinin olmadığı da bilinmelidir. Karara katılımın az olması olumsuz sonuçlar doğurabileceği gibi karara katılımın çok fazla olması da olumsuz sonuçlar doğurabilir (Hoy ve Miskel, 2012). Kararlara katılım örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir faktör olarak görülmesine rağmen kararın karar alıcılar üzerindeki etki derecesi örgütsel öğrenmeyi engelleyici olabilmektedir. Argyris'e (1976, s. 366-367) göre kararın çok önemli bir karar olması ve karar alıcıları tehdit eder nitelik taşıması geribildirim geçerliğini zayıflatmakta; kararın görece daha az önemli olması ve daha az tehdit eder olması geçerli geribildirim güçlendirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir faktör olarak belirlenen karara katılımda sağlıklı geribildirim almak için kararın önemine aşırı vurgu yapmamasının ve kararı bir zorunluluk olarak öğretmenlere dayatmamasının faydalı olacağı söylenebilir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulda örgütsel öğrenme sürecini geliştirecek uygun öğrenme ortamları oluşturma, okulda sosyal etkinlikler için uygun fiziki ortamların olması, okul yönetiminin okul paydaşlarıyla işbirliği yapması ve öğretmenlerle birlikte hareket etmesi” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması ve okulda öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri uygun ortamların olmaması” bulguları yönetim süreçlerinden eşgüdümleme bağlamında değerlendirilebilir. Eşgüdümlemede, insan ve madde kaynaklarının katkılarını örgütsel amaç etrafında bütünleştirme vardır (Aydın, 2010). Okul yöneticisinin, yapı ile aktör (değişim ajanı olan okul yöneticileri ve öğretmenler) arasında sürdürülebilir bir ara bağ kurması birey, bireyler arası ve örgüt düzeyinde öğrenmenin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Giles, 2007). Okul ortamını, öğretmenlerin işbirliği ve meslektaşlarıyla daha iyi etkileşim kurabilecekleri bir düzene getirmek, öğretmenlerin mesleklerinden daha fazla doyum elde etmelerini ve sistemde daha fazla kalmalarını sağlayacaktır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Öğretmenler için yeterli kaynakların sağlandığı okullarda örgütsel öğrenmenin daha yüksek düzeyde gerçekleşmesi beklenmektedir (Silins vd., 2002). Marks ve Louis'in (1999) araştırmasında, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kolektif öğrenmeyi

destekleyen, kolaylaştıran ve sürdürülebilir olmasını sağlayan koşulların oluşturulmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Yukl'a (2009) göre liderler, söyledikleri ve yaptıklarıyla bu koşulları doğrudan etkileyebilecekleri gibi; ilgili program, sistem ve yapılarda değişiklikler yaparak da bu koşulları dolaylı yönde etkileyebilmektedirler.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul vizyonu doğrultusunda okul geliştirme çalışmalarını etkili bir şekilde yapma” bulgusu ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenlerin paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması, öğretmenin iş yükünün fazla olması, okul geliştirme çalışmalarının planlı yapılmaması, okulda yapılan toplantıların amaca yönelik olmaması ve öğretmenlerden kaynaklı problemlere zamanında müdahale etmeme” bulguları yönetim süreçlerinden planlama bağlamında değerlendirilebilir. Planlamada, neyin nasıl yapılacağı ve ne zaman yapılacağı önemlidir (Aydın, 2010). Araştırma bulguları bağlamında okul geliştirme çalışmalarını okul vizyonu doğrultusunda belirlemenin okulda başarı için yeterli olmadığı, örgütsel eylem veya stratejilerin uygulamaya geçirilmesinde zaman oluşturma ve zamanı etkili planlamanın da bir gereklilik olduğu söylenebilir. Okul çalışanlarının mesleki gelişimleri için okulda yeterli zamanlarının olması örgütsel öğrenmeyi geliştirici bir faktör olarak görülmektedir (Silins vd., 2002). Collinson ve Cook (2007), okulda zaman sınırlılığının bilgiyi paylaşma, analiz etme ve örgütsel bir kazanıma dönüştürme süreçleri önünde bir engel oluşturabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenin “yeterli zamanım yok” demekle neyi ifade etmeye çalıştığını anlamak, öğrenme ve değişim için uygun ve değerli zaman oluşturmada kritik bir önem taşımaktadır. “Yeterli zaman bulamıyorum” demekle kişi zamanın niceliğine (azlık-çokluk) değil, niteliğine (serbest zaman, yapılandırılmış zaman, ortak zaman, etkin zaman, satın alınan zaman) vurgu yapmaktadır (Collinson ve Cook, 2001). Collinson ve Cook (2004) tarafından yapılan çalışmada “bilgi paylaşımında bulunmak veya öğrenmek için belirlenmiş bir zamanın olmaması, ders programları ayarlanırken öğretmenlerin bir arada bulunmalarını sağlayacak ortak bir programın ayarlanmaması ve aşırı iş yükü”, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde örgütsel öğrenmeyi engelleyici faktörler olarak görülmektedir. Öğretmenin iş yükünün fazla olmasının öğretmeni zihnen ve bedenen yorduğu, öğretmeni öğretim dışı zamanlarda (serbest zaman, ortak zaman) öğrenmeye ve paylaşıma kapalı hale getirdiği söylenebilir. Collinson ve Cook (2001, s. 269) tarafından yapılan çalışmaya göre, “öğretmenlerin kendilerini dersten bunalmış hissetmeleri (iş yüklerinin fazla olması), öğrenmek veya meslektaşlarla paylaşımda bulunmak için isteğe bağlı (serbest) zaman

eksikliği, ortak zaman (en az iki kişi için planlı, öğretim dışı zaman) eksikliği ve paylaşım için belirlenen zaman eksikliği” öğretmenlerin paylaşımda bulunmalarının önündeki temel engellerdir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul yöneticilerinin paylaşma ve öğrenmeye açık olması, işleri kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması, okula ve öğrencinin durumuna ilişkin konularda bilgilendirme ve değerlendirme toplantıları yapması, öğretmenleri çalışmaya motive etmesi, okulda bir güven ortamı oluşturması, risk alabilmesi ve öğretmenlere karşı adil davranması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi ve okulda yaşanan sorunlara çözüm üretememesi” bulguları yönetim süreçlerinden etkileme bağlamında değerlendirilebilir. Aydın (2010, s. 165), örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimler sağlamanın, çalışanlara gerekli enformasyonu sağlamanın ve bireylerin gelişimlerini sağlamanın çalışanları etkileme bağlamında önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen, okul başarısında temel unsur olduğu için öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimi teşvik edilmelidir (Garcia-Morales vd., 2006). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları Senge’nin (2011) ifadesiyle bir öğrenme disiplini olan kişisel hâkimiyet boyutunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Okul yöneticisinin öğretmenlerden yüksek performans beklemesi ve bu konuda öğretmenleri cesaretlendirmesi, okul çalışanlarının kişisel isteklerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması ve öğretmenlere bu konuda destek sağlaması, öğretmenlere manevi destek sağlaması ve yanlarında olduğunu hissettirmesi, entelektüel uyarımı sağlaması (okula dergilerden veya diğer kaynaklardan bilgi taşıma, okula yeni fikirler getirme, mesleki gelişimi sağlayacak oturumlar veya toplantılar düzenleme) örgütsel öğrenmeyi destekleyici dönüşümcü lider özellikleri olarak görülmektedir (Leithwood vd, 1998). Dönüşümcü liderler, öğrenci başarısını arttırmak için örgütsel öğrenme süreçlerini geliştirirler (Kurland vd., 2010). Bireylerin tepki göstermek yerine eylemde bulunduğu, çalışanların güçlendirildiği ve şeffaf, kolaylaştırıcı ve destekleyici bir örgütsel yapının varlığı, örgütsel öğrenmede başarıyı daha mümkün kılmaktadır (Mulford ve Silins, 2003, s. 186). Marks ve Louis’e (1999) göre örgütsel öğrenmeyi yüksek düzeyde gerçekleştiren örgütlerde liderler, kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler. Silins vd. (2002) göre okulunda örgütsel öğrenme kapasitesini geliştirmeye çalışan liderler, yapısal ve sistemsal destek sağlarlar, girişim ve deneyimleri destekler ve ödüllendirirler. Okulu, öğrenme kapasitesi yüksek bir

topluluk haline getirmek için üç temel ve etkileşimli düzeyde liderlik kapasitesini geliştirmek gerekmektedir. Bunlar: insan kapasitesi (kişisel eylem kapasitesi), bağlılık kapasitesi (kişiler arası eylem kapasitesi) ve okul kapasitesi (örgütsel eylem kapasitesi) olarak belirtilmektedir. İnsan kapasitesinin geliştirilmesinde, bireyi güçlendirme önemli görülmektedir. Bağlılık kapasitesinin geliştirilmesinde, karşılıklı güven, kolektif sorumluluk ve farklılıklara hoşgörü önemli bileşenlerdir. Okul kapasitesinin geliştirilmesinde ise, iletişim ağlarını güçlendirme, bilgi sistemlerini kurma, liderlik altyapısını inşa etme ve örgütlenme önemli bileşenler olarak görülmektedir (Bennett vd., 2013).

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “yönetici değişikliğinin sık yaşanması ve öğretmenlerin uzun süre aynı okulda görev yapmaları” bulguları okul çalışanlarının okula bağlılıkları bağlamında değerlendirilebilir. Örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olduğu örgütlerde personel değişimi sık yaşanmaktadır (Dee vd., 2006). Bennett vd. (2013) araştırmasına göre okulda personel değişiminin sık yaşanması, okulun öğrenme kapasitesinin geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Marks ve Louis’in (1999) araştırmasında, mesleki deneyim ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Mesleki deneyim önemli olmakla birlikte, meslekte geçen uzun yılların nasıl harcandığı, bilgiye erişim ve öğrenmeleri artırma adına nelerin yapıldığı da önem taşımaktadır.

Okul Kültürü Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul kültürüne ilişkin bulgular “okul çalışanlarının gerek kendi alanlarında gerek okula ilişkin konularda birbirleriyle paylaşımda bulunmaları, birbirlerine karşı seviyeli ve saygılı olmaları, ekip çalışmasını önemsemeleri, elde ettikleri başarıların verdiği güçle daha da büyük başarılar elde etmeye çalışmaları, öğrenmeyi sürekli bir ihtiyaç olarak görmeleri, aralarında bir güven ortamının olması, çalışanların birbirini iyi tanınması, okulu sahiplenmeleri, öncelikli hedeflerinin öğrenci yararı olması ve okulun köklü bir okul olması” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini engelleyen okul kültürüne ilişkin bulgular ise “okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, zümreler arası etkileşimin zayıf olması, öğretmenlerin paylaşımda bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları, öğretmenler arası işbirliğinin eksik olması, okulda

güven ortamının olmaması, öğretmenlerin eski alışkanlıklarla hareket etmesi ve öğretmenlerin bilgisi olsun olmasın kendisine çok fazla güvenmesi” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul çalışanlarının gerek kendi alanlarında gerek okula ilişkin konularda birbirleriyle paylaşımda bulunmaları, elde ettikleri başarının verdiği güçle daha büyük başarılar elde etmeye çalışmaları, öğrenmeyi sürekli bir ihtiyaç olarak görmeleri, ekip çalışmasını önemsemeleri ve öğrencilere faydalı olmak için çaba göstermeleri” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, zümreler arası etkileşimin zayıf olması, öğretmenlerin paylaşımda bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve öğretmenler arası işbirliğinin eksik olması” bulguları kolektif etkinlik odaklı okul kültürü bağlamında değerlendirilebilir. Hoy ve Miskel’e (2012) göre kolektif etkinlik odaklı bir okulda, okul çalışanları çabalarını bir bütün olarak okulun amaçları etrafında birleştirirler ve kapasite ve yeteneklerine ilişkin paylaşımda bulunurlar. Katzenmeyer ve Moller’e (2013) göre mesleki bir öğrenme toplumu olarak kurgulanan okulda çalışanlar, öğrenci öğrenmesine odaklanan okul vizyonunu birlikte geliştirirler, birlikte öğrenmeyi gerçekleştirirler ve birbirlerinin öğretimsel uygulamalarını gözden geçirir, uygun dönütler verirler. Leithwood vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul kültürü, açık ve dürüst iletişimin, işbirliği ve meslektaş dayanışmasının olduğu bir okul kültürü olarak tanımlanmaktadır. Collinson ve Cook’un (2004) araştırmasında da bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte bulgular bulunmaktadır. Araştırmada, “aynı ekipte olma, arkadaş olma, meslektaşlar arası karşılıklı güven, öğretmenin paylaşmaya ilgili olması” örgütsel öğrenmeyi destekleyici faktörler olarak görülmektedir. Öğrenme kültürünün zayıf olduğu bir okulda, kişilerin bilgi elde etme ve yayma davranışlarının zayıf olduğu söylenebilir. Kokmaz ve Cemaloğlu’na (2010) göre işbirliği kültürünün zayıf olduğu örgütlerde, işgörenler arasındaki bağlar zayıflamakta ve bu durum kişinin kendini iş ortamından soyutlamasına yol açabilmektedir. Okul çalışanlarının risk alma ve girişimci olma yönünde desteklendiği, öğrenmenin sürekli olduğu, ortak anlayışın geliştirildiği bir okulda, öğrenme kültürünün güçlü olduğu söylenebilir (Silins ve Mulford, 2002; Silins vd., 2002). “Bütün bireyler için öğrenmeyi öncelikli hale getirme, araştırmayı destekleme, bilginin paylaşılmasını kolaylaştırma, demokratik ilkeleri uygulama, insan ilişkilerini geliştirme ve bireylerin kendileri gerçekleştirmelerine olanak

tanıma” okulda öğrenme kültürünü geliştiren, örgütsel öğrenmeyi destekleyen koşullardır (Collinson ve Cook, 2007, s. 60; Collinson vd., 2006).

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul çalışanlarının birbirine karşı seviyeli ve saygılı olmaları, okul çalışanları arasında bir güven ortamının olması, okul çalışanlarının birbirini iyi tanınması, okul çalışanlarının okulu sahiplenmesi ve okulun köklü bir okul olması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “okulda güven ortamının olmaması ve öğretmenlerin kendilerine çok fazla güvenmeleri” bulguları güven odaklı bir okul kültürü bağlamında değerlendirilebilir. Okuldaki karşılıklı bağımlılıktan dolayı güvene ihtiyaç vardır. Örgütsel güvenin güçlü olduğu bir okul kültüründe öğretmenler okul yöneticilerine, okul yöneticileri de öğretmenlere güvenir; diğer taraftan öğretmenler birbirlerine, öğrencilerine ve onların ailelerine güvenirken öğrenciler ve aileleri de öğretmenlere güvenir. Gruplar arasında oluşan bu karşılıklı güven, işbirliği halinde çalışmalarına olanak sağlar (Hoy ve Miskel, 2012). Öğretmenler, aileler ve okul liderleri arasındaki güven, okuldaki birçok rutin eylemleri iyileştirmekte, okul reformunda anahtar bir kaynak olmaktadır (Bryk ve Schneider, 2003). Güven, okuldaki negatif davranışların azaltılmasında (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012), okul kapasitesinin geliştirilmesinde (Cosner, 2009) önemli bir etkidir. İşbirliği ve güvenin olduğu, katılımın sağlandığı, girişimciliğin teşvik edildiği, karşılıklı saygının olduğu ve mesleki güçlendirmenin sağlandığı bir okul iklimi örgütsel öğrenmeyi arttırmaktadır (Korkmaz ve Cemaloğlu, 2010; Mulford ve Silins, 2003; Silins ve Mulford, 2002). İşbirliği ve güvenin olduğu bir okul ikliminde, örgütsel öğrenme kapasitesi geliştirmek ve takım halinde öğrenen bir okul inşa etmek için açık iletişim, bilgi paylaşımı ve kolektif karar vermeyi destekleyen yapılar kurulur, süreçler takip edilir (Silins ve Mulford, 2002). İletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik, diğer bir ifadeyle etik liderlik davranışları okulda örgütsel güveni arttırmaktadır (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Öğretmenlerin birbirine güvenmediği, bir araya gelmede isteksiz davrandığı ve öğrenme için bir çaba içerisinde bulunmadığı bir okul kültürünün, sağlıklı bir kültür olduğu söylenemez. Sağlıksız bir örgüt ortamında çalışanlar kapılarını kapatabilir, kendilerini paylaşıma kapalı bireyler haline getirebilirler (Collinson ve Cook, 2007). Cemaloğlu (2011), okul yöneticisinin motivasyon, etkili iletişim, problem çözme, karara katılım, yönlendirme ve ödüllendirme gibi dönüşümsel liderlik özellikleri göstererek sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturabileceğini ifade etmektedir. Bireysel öğrenmeleri, kolektif öğrenmelere dönüştürmek için okulda bir güven ortamının olması gerekmektedir. Güven, çabuk zarar

görebilen bir değer olmakla birlikte güven oluşturmak uzun zaman almaktadır (Collinson ve Cook, 2007). Okul çalışanlarının birbirine karşı seviyeli ve saygılı olmalarının, okulda bir güven ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, fikir, görüş ve önerilerinin dikkate alındığı, saygı gördükleri bir örgüt iklimi arzulamakta, böylesi bir iklimi kendileri için güvenilir bulmaktadırlar (Korkmaz ve Cemaloğlu, 2010, s. 26). Okul çalışanlarının okulu sahiplenmeleri, okulda örgütsel bağlılık kapasitesini geliştiren bir kültürün olduğunu göstermektedir. Bennett, Ylimaki, Dugan ve Brunderman'a (2013) göre bağlılık kapasitesi yüksek olan okullarda, öğrenme kapasitesi de yüksek olmaktadır. Bağlılık kapasitesinin geliştirilmesinde karşılıklı güven, kolektif sorumluluk ve farklılıklara hoşgörü önemli bileşenlerdir. Turan, Karadağ ve Bektaş'ın (2011) araştırmasında, öğrenen örgüt disiplinleri (bireysel yetkinlik, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve sistem yaklaşımı) ile örgütsel bağlılık arasında pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu ve takım halinde öğrenme disiplininin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olan işgörenler kurumlarının değer ve amaçlarını daha çok benimserler, kurumları için daha çok fedakârlık yaparlar ve kurumlarında kalmak için daha güçlü istek duyarlar (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Düşük örgütsel bağlılık sonucunda ise, işe gelmede devamsızlık ve hızlı personel değişimi yaşanmaktadır (Dee, Henkin ve Singleton, 2006). Kişi, sahip olduğu varlıkları korumak ve geliştirmek ister. Öğretmenlere okulun sahibi oldukları hissini vermek gerekir (Helterbran, 2010, s. 369). Okulun köklü bir okul olmasının, okulu tercih eden aileler ve öğrenciler için bir tercih sebebi olacağı, böylece okula başarılı öğrenci seçme fırsatı verebileceği söylenebilir.

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenlerin eski alışkanlıklarla hareket etmesi” bulgusu kontrol odaklı bir okul kültürü bağlamında değerlendirilebilir. Eğitsel faaliyetleri dar bir çerçevede, sınırlı bir alanda ele almak, okulda kolektif sorgulamayı geliştirmemek ve kontrol odaklı, güvensiz bir okul kültürü örgütsel öğrenmeyi engellemektedir (Collinson, 2010, s. 206). Collinson (2010) tarafından yapılan çalışmada, üniversiteye kabulde yaygın olarak kullanılan bir testte (AP Tests) başarılı sonuçlar alan bir okulun, sonraki süreçte bu başarısını sürdürememesi örgütsel öğrenme bağlamında ele alınmıştır. Çalışmada, okul yönetim kurulunun kontrol odaklı bir yönetim anlayışı benimsediği, dışlama, kişisel saldırılar, eleştiri cesaretinde bulunanlara lakap takma yoluyla sorgulamanın bastırıldığı, bu durumun da okulu yerinde sayan ve öğrenmeyi engelleyen bir sisteme dönüştürdüğü görülmektedir. Argyris

(1999) bu durumu örgütsel savunma rutinleri kavramıyla açıklamakta ve bunu hem bireysel hem örgütsel öğrenmeyi engelleyici bir tutum olarak görmektedir. Okulda güvenin sağlanması, okul çalışanlarının eski alışkanlıklarla hareket etmek yerine sorgulayıcı olmaları, kolektif sorgulama ile örgütsel öğrenmeyi geliştirmeleri önemli görülmektedir. Bu koşulların sağlanmasında da okul yönetimin tutumunun belirleyici olacağı düşünülmektedir. Okul yönetiminin kontrol odaklı bir yönetim anlayışı benimsemek yerine bağımsız öğrenmeyi, meslektaş dayanışmasını ve şeffaflığı teşvik etmesi okulun öğrenmeyi zenginleştiren bir okula dönüşmesine katkı sağlayacaktır (Collinson, 2010). Değişimi engelleyen tutum ve alışkanlıklar, savunmacı tutumlar, bilgi paylaşımını mesleğinin bir gereği olarak görmeme anlayışı, örgütsel öğrenmeyi engelleyici faktörler olarak görülmektedir (Collinson ve Cook, 2004).

Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Okul Dışı Faktörler

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen ve engelleyen okul dışı faktörler, üst yönetim birimleri ve çevresel faktörler kategorilerinde ele alınmaktadır.

Üst Yönetim Birimleri Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini destekleyen üst yönetim birimlerine ilişkin bulgular “okulun bağlı bulunduğu üst yönetim birimlerinin öğretmenlerin gelişimine yönelik etkinlikler düzenlemesi, okulun başarısını görüp takdir etmesi, okulun kendini geliştirme taleplerine onay vermesi ve maddi destek sağlaması, bilgilendirme toplantıları yapması, okula güvenmesi, okula fazla müdahale etmemesi ve okul müdürlerinin rotasyonu” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini engelleyen üst yönetim birimlerine ilişkin bulgular ise, “öğrencilerin sınav sisteminden dolayı akademik başarıya yönelik çalışmalar yapmaları ve uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemeleri, okulun kendisini geliştirecek yeterli bir bütçeye sahip olmaması, mevcut sistemde öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi, dershanelerin öğrencileri okuldan uzaklaştırması, öğrencilerin not olarak karşılığı olmayan çalışmalara katılmak istememeleri, eğitim politikaları geliştirilirken

okullardan görüş alınmaması, eğitimde sık sık yaşanan değişimler, öğretmenin yaptırım gücünün olmaması, üst yönetim birimlerinin okulu iyi tanımamaları ve okulun sorunlarına yabancı olmaları, etkili bir öğretmen seçme ve yetiştirme sisteminin olmaması ve mevzuatın bağlayıcı olması” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun bağlı bulunduğu üst yönetim birimlerinin öğretmenlerin gelişimine yönelik etkinlikler düzenlemesi ve bilgilendirme toplantıları yapması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “mevcut eğitim sisteminde öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi ve etkili bir öğretmen seçme ve yetiştirme sisteminin olmaması” bulguları akademik destek bağlamında değerlendirilebilir. Okul çalışanlarının mesleki ve genel gelişimini amaçlayan etkinliklerin, okulda bireysel öğrenme kapasitesini geliştireceği düşünülmektedir. Leithwood vd. (1998), üst yönetim birimlerinin okul çalışanlarının mesleki gelişimini amaçlayan bir vizyona sahip olmasının, okulda örgütsel öğrenmenin gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Üstün ve Menteşe’nin (2013) araştırmasında, öğretmenler “öğrenmeyi teşvik eden bir sistemin olmaması” görüşüne orta düzeyde katılmışlardır. Bu bağlamda MEB tarafından öğretmenler için öğrenmeyi anlamlı kılan özendirici bir sistemin kurulması önemli görülmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “üst yönetim birimlerinin okulun başarılarını görmesi ve takdir etmesi, okula güvenmesi ve okula fazla müdahale etmemesi” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “eğitim politikaları geliştirmede okulu ihmal etme, üst yönetim birimlerinin okulu iyi tanımaması ve okulun sorunlarına yabancı olması ve eğitimde sık sık yaşanan değişimler” bulguları farkındalık ve güven bağlamında değerlendirilebilir. Yaptığı çalışmaların fark edildiğini ve hak ettiği değeri aldığını gören okul çalışanları, öğrenme kapasitelerini geliştirmektedirler (Silins ve Mulford, 2002). Tanınma ve takdir edilme motivasyonu arttıran, bireyin saygı ihtiyacını karşılayan bir faktör olarak görülmektedir (Maslow, 1943). Leithwood vd. (1998) araştırmasında, kolektif karar vermede okulun önemi üzerinde durmaktadır. Üst yönetim birimlerinin okul ve bölge düzeyinde kararlar alırken okul çalışanlarının katılımını sağlaması, örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir faktör olarak görülmektedir. Kolektif karar verme, çalışanların kolektif problem çözme kapasitelerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Cuban’a (2013) göre, öğretmenin bakış açısını yansıtmayan bir değişim hareketi öğretmenden beklenen desteği görmeyecektir. Öğretmenin desteklemediği bir değişim hareketinin de başarılı olma olasılığı düşüktür. Katzenmeyer ve Moller (2013) mesleki bir öğrenme toplumu oluşturmada öğretmen liderlerin rolü üzerinde

durmakta, üst yönetim birimlerinin okulu özgür bırakacak ve cesaretlendirecek desteği sağlaması gerektiğinden söz etmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “üst yönetim birimlerinin okulun taleplerine onay vermesi ve maddi destek sağlaması” bulgusu ile “okulun kendini geliştirecek yeterli bir bütçeye sahip olmaması” bulgusu kaynak yaratma ve finansal destek bağlamında değerlendirilebilir. Türkiye’de devlet okullarında eğitimin finansmanının devlet tarafından sağlanması, devlet okullarını merkezi yönetime bağlı hale getirmektedir. Öğretmenler için uygun öğrenme ortamları oluşturma ve öğretmenleri mesleki yönden güçlendirme bağlamında üst yönetim birimlerinin okula ihtiyaç duydukları finansal desteği sağlaması, örgütsel öğrenmeyi geliştiren koşulların oluşturulması açısından önemli görülmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğrencilerin sınav siteminden dolayı sınavlara yönelik çalışmalar yapması ve uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemesi, dershanelerin öğrencileri okuldan uzaklaştırması ve öğrencilerin not olarak karşılığı olmayan çalışmalara katılmak istememeleri” bulguları merkezi sınavlar ve beraberinde getirdiği rekabet ortamı bağlamında değerlendirilebilir. Araştırmalarda, rekabete aşırı vurgu yapmanın, örgütsel öğrenmenin önünde bir engel oluşturduğu görülmektedir (Garcia-Morales vd., 2006). Collinson (2010, s. 207) çalışmasında varlıklı okullarda öğretmenlerin genellikle kolay öğrenen öğrencilere odaklandıklarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri sisteme dâhil etmek yerine sorumluluğu, özel öğretilerden ders alır düşüncesiyle ailelerine bıraktıklarını belirtmiştir. Bu okullardaki öğretmenler, yetenekli öğrencilerin varlığı karşısında yeterlik tuzağına düşmekte, öğrenme güçlükleriyle baş etmedikleri için ilerleme kaydedememekte, yerlerinde saymaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı Çankaya ilçesindeki dört okulda da benzer sonuçların olabileceği söylenebilir. Ailelerin çocuklarını dershanelere göndermesi, öğrencilerin eksiklerini bu kurumlar aracılığıyla gidermesi ve yeterli bir düzeyde okula gelmeleri okulun yeterlik tuzağına düşmesine, kendini geliştirme ihtiyacı hissetmemesine yol açabilir. Bu durum da Collinson (2010) tarafından bir öğrenme engeli olarak görülmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul yöneticilerinin rotasyonu” bulgusu ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin gücünün sınırlı olması ve mevzuatın bağlayıcı olması” bulguları bürokratik yapılanma bağlamında değerlendirilebilir. Töremen (1999) katı hiyerarşik yapılanmayı ve bürokrasiyi örgütsel öğrenmeyi engelleyici unsurlar olarak görmektedir. Dikey hiyerarşik yapılanmanın olduğu bürokratik örgütlerde kararlar üst

birimler tarafından alınır, alt birimler kendileri adına alınan kararları uygularlar. Üst birimler, aldıkları kararların uygulanabilir olması ve bağlayıcılığının olması için kararları kanun, tüzük, yönetmelik gibi yazılı metinler şeklinde düzenler. Ödül ve ceza mekanizmalarının olduğu bu tür yapılarda, işgörenler mevzuatta belirlenen sınırlar içerisinde hareket etmeyi, mesleki yaşamlarının devamı için bir gereklilik olarak görürler. Örgütler, öğrenmelerini yeni bilgiler aracılığıyla sağlarlar. Okula yeni gelen her çalışan, okula yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandıracaktır. Okul yöneticilerinin rotasyonu bu bağlamda ele alınabilir.

Çevresel Değişkenler Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenme sürecini destekleyen çevresel faktörler “üniversitelerle işbirliği içerisinde bulunma ve üniversitelerden eğitim desteği alma, okulun güvenli bir çevrede bulunması ve öğrenciler için tehdit unsurları barındırmaması, okul aile birliğinin okulun bir personeliymiş gibi davranması ve okula maddi-manevi destek vermesi, velilerin eğitim seviyelerinin yüksek olması, ailelerin çocuklarının durumuyla yakından ilgilenmesi, çocuklarının aldığı eğitimi sorgulaması ve çocuklarının gelişimi için öğretmenle işbirliği yapması, çevre okullarla yapılan işbirliği, yerel yönetimin okulun çevre düzenlemesine katkı sağlaması, okulun bulunduğu bölgenin seçkin bir semt olması, okulun taleplerine çevrenin duyarlı olması ve velilerin uzman oldukları konularda eğitim desteği vermesi” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini engelleyen çevresel faktörler ise “öğretmene ve okula verilen değerin azalması, ailelerin çocuklarının sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeleri, okulda diğer yaşam becerilerini kazanmaları konusunda fazla beklentilerinin olmaması, velinin öğretmene hak ettiği değeri göstermemesi ve öğretmene güvenmemesi, velinin çocuğunu okula sadece diploma için göndermesi ve çocuğunun okuldaki öğrenimini desteklememesi, öğretmen ve öğrencilerin okul bölgesi dışında ikamet etmeleri, bölgedeki okulların işbirliğine ve paylaşıma kapalı olmaları, bölgedeki okulların birbirlerinin başarılarını görmezden gelmeleri, ailenin okulu, çocuğuna bakma sorumluluğundan kaçış yeri olarak görmesi, geçimsizliğin olduğu parçalanmış aileler, mutsuz aileler, velinin çocuğuna okul seçerken

bilinçli davranmaması, ailelerin çocuklarını mekanik yetiştirmeleri, çocuklarında merak uyandırmamaları, ailenin çocuğunda eksik aramaması” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun üniversitelerle işbirliği içerisinde bulunması ve üniversitelerden eğitim desteği alması, velilerin eğitim seviyelerinin yüksek olması ve uzman oldukları konularda okul çalışanlarına eğitim desteği vermesi ve çevre okullarla işbirliği içerisinde bulunma” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “bölgedeki okulların işbirliğine ve paylaşıma kapalı olmaları” bulgusu çevreden akademik destek alma bağlamında değerlendirilebilir. Öğrenen örgüt ve mesleki öğrenme toplumu olma özelliği gösteren okullarda, yenilikçi çabaları devam ettirmede karşılaşılan değişim engelleriyle baş edebilmek ve evrimsel yıpranmayı durdurmak için okullar dış çevreyle ilişkilerini yönetmeyi öğrenirler (Giles ve Hargreaves, 2006). Sosyal etkileşimler aracılığıyla bireyler yeni bilgiler kazanırlar veya yeni bir bilgi üretecek kaynakları keşfederler. Üniversitelerle ve çevre okullarla işbirliği içerisinde olmanın okul üyelerinde entelektüel uyarımı sağlayacağı, onları öğrenmeye motive edeceği söylenebilir. Üniversiteler ve çevre okullardan alınan destek ile okul üyelerinin öğrenme kapasitelerinin gelişeceği söylenebilir. Aynı bölgedeki okulların işbirliği içinde çalışmalarını sürdürmeleri ve aralarında bir öğrenme ağı oluşturmaları, okullarda örgütsel öğrenmenin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Giles ve Hargreaves, 2006). Leithwood vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada, aynı bölgedeki okullar arasında etkileşimin zayıf olmasının örgütsel öğrenme sürecinde bir engel oluşturduğu ifade edilmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul-aile birliğinin okulun bir personeliymiş gibi davranması ve okula maddi ve manevi destek vermesi, ailelerin çocuklarının eğitim durumuyla yakından ilgilenmesi ve çocuklarının aldığı eğitimi sorgulaması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “ailelerin çocuklarının sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeleri, okulda diğer yaşam becerilerini kazanmaları konusunda talepte bulunmamaları, velinin çocuğunu okula sadece diploma için göndermesi ve çocuğun okuldaki öğrenimini desteklememesi” bulguları ailenin katılımı bağlamında değerlendirilebilir. Ailenin, çocuğunun yaşamına etki edebilmek için çocuğunun yaşamına katılmasına, ailenin katılımı denilmektedir (Kim, 2009). Okul geliştirme çalışmalarında katılımın sadece okul alanıyla sınırlandırılmaması, bu sürece ailenin ve çevrenin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Bennett vd. (2013) göre, aile ve toplumun gerçek katılımının sağlanmaması, okulda tam anlamıyla demokratik bir atmosferin oluşmasını sağlayamamakta,

toplumun etnik ve kültürel yapısı hakkında anlaşılmamaktadır. Bazı öğretmenler, aileleri bir engel olarak görmekte, bazı aileler de kendi eğitim yaşantılarını çocuklarının eğitim yaşantısına yansıtarak okulu insanları başarısız yapan kurumlar olarak görmektedirler. Bu bağlamda okul ile aile arasında bütüncül bir yaklaşımla dikkatli planlanan ve iyi görüşme tekniklerinin kullanıldığı etkili iletişimin kurulması gerekmektedir (Hopkins, 2001). Özbaş ve Badavan'ın (2009) araştırmasında, okul yöneticileri sınıf içi etkinliklerde ailelerle etkili iletişim kuramadıklarını, bu durumun öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek için bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Kim (2009) araştırmasında, ailenin düşük düzeyde katılımında “öğretmenlerin ailelerin yeterliklerine ve kapasitelerine ilişkin algılarının, aile katılımının etkililiğine yönelik öğretmen inancının, öğretmenin öğretim uygulamalarındaki öz yeterliğinin, okul arkadaşlığı ve pozitif iletişimin, aile katılım programlarındaki çeşitliliğin, okul politikaları ve okul liderliğinin” faktörlerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Middlewood, Parker ve Beere (2005) ailenin okul etkinliklerine ve okul geliştirme çalışmalarına katılımı gerekliliğini üç temel sebebe bağlamaktadır. Birincisi, aile okulun varlık sebebi olan öğrenciyi okula kazandıran üretici paydaştır. İkincisi, aile çocuğun ilk eğitimcisidir. Üçüncüsü, ailenin katılımının çocuğun başarısında önemli bir etkisi vardır. Kim'in (2009) araştırmasında da çocuğun akademik başarısında, ailenin katılımının önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun taleplerine çevrenin duyarlı olması” bulgusu ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “çevrenin öğretmene ve okula verdiği değerin azalması, velinin öğretmene hak ettiği değeri göstermemesi ve öğretmene güvenmemesi, bölgedeki okulların birbirlerinin başarılarını görmezden gelmeleri, ailenin okulu çocuğuna bakma sorumluluğundan kaçış yeri olarak görmesi” bulguları okulun saygınlığı bağlamında değerlendirilebilir. Middlewood, Parker ve Beere (2005), ailenin, okulla ilgilenmeyi bir zaman kaybı olarak görmesi, okulu işi düştüğünde ziyaret etmesi gereken bürokratik bir kurum olarak görmesi, iş ve yaşam gibi kaygılara bir de okul kaygısı eklemek istememesi ve çocuğa bakmak öğretmenin işidir yaklaşımıyla okuldaki işlere karışmak istememesinin, örgütsel öğrenme sürecinde ailenin destekleyici bir rol üstlenmesini engellediğini ifade etmektedir. Aynı bölgedeki okulların birbirinin başarısını görüp takdir etmesinin okul çalışanlarının saygı ihtiyacını karşılayacağı (Maslow, 1943) ve onları daha çok öğrenmeye motive edeceği söylenebilir. Sosyal saygı, ilişkisel güvenin sağlamasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Bryk ve Schneider, 2003). Çevrenin okula ve öğretmene yönelik

olumsuz algısı karşısında okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Toplum bize neden güvenmiyor? Mesleğimiz hak ettiği değeri neden görmüyor?” sorularını kendilerine sormaları ve bu sorulara okul içi faktörler bağlamında cevaplar vermelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Problemi dışsallaştırarak kendilerini problemin dışında bırakmak yerine, sorunun kaynağını kendilerinde görerek okulu çözümün kaynağı yapmalarının doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Bush ve Middlewood (2013), okul çalışanlarında okulun saygınlığına yönelik dış çevreye karşı oluşan olumsuz algının özsaygı eksikliğinin bir yansıması olabileceğini ifade etmektedirler. Jones ve Berglas’a (1978) göre, birey performansını azaltacak engeller bulduğunda veya ürettiğinde, öz bütünlüğünü korumak için uygun bir ortam oluşturmuş olacaktır. Böylece birey düşük performans sergilediğinde bu başarısızlık bireyin öz bütünlüğüne değil, engele yüklenerek dışsallaştırılır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun güvenli bir çevrede bulunması ve okulun bulunduğu bölgenin seçkin bir semt olması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmen ve öğrencilerin okul bölgesi dışında ikamet etmeleri” bulguları okulun fiziki konumu bağlamında değerlendirilebilir. Güvenli bir okul ortamı, nitelikli bir eğitim için bir gereklilik olarak görülmektedir (Dönmez, 2001). Güvenli bir okulda, okul çalışanları ve öğrencilerin okulda daha çok bulunma yönünde bir kaygı taşımayacakları söylenebilir. Bu bağlamda, öğretime ayrılmış zaman dışında öğretmenler arasında ortak zaman yaratmada okul güvenliğinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Okul güvenliği, sadece okul içi etkileşimde değil okul dışı etkileşimde de önemli bir unsur olarak görülmektedir. Özbaş ve Badavan (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul-aile ilişkilerini sürdürmede okulun güvenliği önemli bir etken olarak belirtilmiştir. Okula uzak bölgelerde ikamet etmek, beraberinde ulaşım sorununu da meydana getirecektir. Ayrıca ulaşımın bir maliyetinin de olduğu göz önüne alındığında okula uzak bölgelerden gelen öğretmen ve öğrencilerin ders dışı zamanlarda daha az sıklıkla bir araya gelecekleri, ortak zaman yaratmada sorun yaşayacakları düşünülmektedir. Örgütsel öğrenmenin sıklıkla öğretim dışı zamanlarda (serbest zaman, ortak zaman) gerçekleştiği (Collinson ve Cook, 2001) dikkate alındığında okula uzak olmanın bu bağlamda bir engel oluşturduğu söylenebilir.

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “geçimsizliğin olduğu parçalanmış aileler, mutsuz aileler, velinin çocuğuna okul seçerken bilinçli davranmaması, ailelerin çocuklarını mekanik yetiştirmeleri, çocuklarında merak uyandırmamaları ve ailenin çocuğunda eksiklik aramaması” bulguları aile yapısı ve ailenin çocuğuna yaklaşımı bağlamında

değerlendirilebilir. Özbaş ve Badavan (2009) tarafından yapılan çalışmada, dezavantajlı ailelerin okul-aile ilişkileri konusundaki performansları daha düşük bulunmuştur. Araştırma bulgularından hareketle, aile yapısının ve ailenin çocuğuna yaklaşım tarzının okul çalışanları üzerinde olumsuz yansımaları olabileceği ve bu durumun okuldaki örgütsel öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Etkili aile eğitim programları ile velilerin çocuklarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

Bireysel Faktörler Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörler “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi, öğrenmeye zaman ayırması, mesleğini sevmesi ve mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmesi, bilgi ve donanımının yüksek olması, ders dışı zamanlarda da öğrenciyle ilgilenmesi, arkadaşlarının isteklerine karşı duyarlı olması, arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurması, değişime açık olması ve çalışma arkadaşlarını seçmesi” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; örgütsel öğrenme sürecini engelleyen bireysel faktörler ise “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması, öğrenmeye karşı ilgisiz olması, okul dışında yaşanan sorunları okula yansıtması, çalışma arkadaşlarına güvenmemesi, eski alışkanlıklarla hareket etmesi, iletişime kapalı olması, “Ben sadece bir öğretmenim. Ne yapabilirim ki?” düşüncesiyle hareket etmesi, rahatını sevmesi, gelir elde etmek için başka işlere yönelmesi, çalışma arkadaşlarını seçmesi, çalışma arkadaşlarıyla sorun yaşaması, çalışma arkadaşlarını sevmemesi, mesleki tükenmişlik yaşaması, çalışma arkadaşlarıyla üstünlük mücadelesi vermesi, ortaya koyduğu iyi çalışmaların çalışma arkadaşları tarafından suiistimal edilmesi, mutsuz olması ve alan bilgisiyle yetinmesi kendisini başka alanlarda geliştirme ihtiyacı hissetmemesi” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi, mesleğini sevmesi ve mesleğinin gereklerini yerine getirmesi, bilgi ve donanımının yüksek olması, öğrenmeye zaman ayırması ve değişime açık olması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin öğrenmeye ilgisiz olması, eski alışkanlıklarla hareket etmesi, öğretmenin ‘ben

sadece bir öğretmenim, ne yapabilirim ki' düşüncesiyle hareket etmesi, öğretmenin rahatını sevmesi ve alan bilgisiyle yetinmesi ve kendini başka alanlarda geliştirme ihtiyacı hissetmemesi" bulguları öğrenmeye açıklık ve mesleki yeterlik bağlamında değerlendirilebilir. Senge (2011), bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesinin, üyelerinin öğrenme isteği ve kapasitelerinden büyük olamayacağını, öğrenen bir örgüt yaratmada kişisel ustalığın (hakimiyet) temel bir disiplin olduğunu ifade etmektedir. Öğrenen örgüt ve mesleki öğrenme toplumu olma özelliği gösteren okulların, yenilikçi uygulamalarına karşı oluşan değişim engelleriyle baş etmede, evrimsel yıpranmayı durdurmak için öğretmenler kendilerini sürekli olarak yenilerler (Giles ve Hargreaves, 2006). Kişisel ve mesleki gelişimi önemsemek ve öğrenmeyi öncelikli sorumluluk olarak görmek, öğretmen liderden beklenen tutum ve davranışlardır. Katzenmeyer ve Moller'e (2013, s. 48) göre öğretmen lider, okul içinde ve dışında alanıyla ilgili alanyazını takip eder, yükseköğretimle irtibatını koparmayarak kendine olanaklar yaratır, okul içindeki ve dışındaki mesleki bağlantılarını sürekli genişletir. Silins vd. (2002) araştırmasına göre, okulda örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek için çalışanların birbirleriyle açık ve destekleyici bir iletişim kurmaları ve çalışmalarını geliştirmek için aktif olarak bilgi arayışında olmaları beklenmektedir. Öğretmenin "Ben sadece bir öğretmenim. Ne yapabilirim ki?" düşüncesiyle hareket etmesinin Senge'nin (2011) bir öğrenme yetersizliği olarak ifade ettiği "pozisyonum neyse ben oyum" düşüncesiyle paralel bir tutum olduğu söylenebilir. Sorumluluklarını, pozisyonunun sınırlarıyla sınırlayan bir öğretmenin sisteme bütüncül bir yaklaşımla bakması güç görülmektedir. Helterbran'a (2010, s. 366) göre, eğitimciler, kim lider, kimler takipçi konusu üzerinde yoğunlaştıkları zaman, sadece bir kişi okulun gelişimine önemli katkı yapabilir. Bu tartışmada öğretmen, yuvasında annesini bekleyen yavru bir kuş gibidir. Bu senaryoda öğretmen, kendini önemli bir katkı sağlayıcı olarak görmez, kendini "Ben sadece bir öğretmenim." güçsüzlüğüne iter.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen "öğretmenin okul dışı zamanlarda da öğrencisiyle ilgilenmesi, arkadaşlarının isteklerine karşı duyarlı olması, arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurması ve çalışma arkadaşlarını seçmesi" bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen "öğretmenin çalışma arkadaşlarına güvenmemesi, iletişime kapalı olması, çalışma arkadaşlarını seçmesi, çalışma arkadaşlarıyla sorun yaşaması, çalışma arkadaşlarıyla üstünlük mücadelesi vermesi ve ortaya koyduğu iyi çalışmaların çalışma arkadaşları tarafından suistimal edilmesi" meslektaş dayanışması ve sosyal ilişkiler bağlamında

değerlendirilebilir. Rekabete vurgunun aşırı yapıldığı örgütlerde, bireyler işbirliği yapmak yerine birbirini rakip olarak görmeye başlarlar (Argyris, 1999; Garcia-Morales vd., 2006). Bu durum bir öğrenme disiplini olan takım halinde öğrenmenin (Senge, 2011) önünde bir engel oluşturmaktadır (Garcia-Morales vd., 2006).

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması ve gelir elde etmek için başka işlere yönelmesi” bulguları ekonomik faktörler bağlamında değerlendirilebilir. Düşük maaşlar, etkili öğretmenleri sistemde tutmayı güçleştirmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Dışsal bir motivatör olan ücretin eksik olması iş memnuniyetsizliğine sebep olmaktadır. İş memnuniyeti ile örgütsel öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğu (Egan, Yang ve Barlett, 2004) göz önüne alındığında ücret yetersizliğinin örgütsel öğrenme üzerinde olumsuz yansıması olabileceği söylenebilir. Ekonomik faktörler sadece okul çalışanlarını değil, okulun varlık amacı olan öğrencileri ve öğrenci ailelerini de etkilemektedir. Yıldırım, Özdemir ve Sezgin (2014) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de ekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik uygulanan Şartlı Nakit Transferi programının yoksullukla mücadele, sağlık, beslenme ve eğitim çıktılarına olumlu yansımalarının yanı sıra programdan yararlanan öğrencilerde özsaygı ve özgüveni de geliştirdiği ifade edilmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtması, mesleki tükenmişlik yaşaması ve mesleğinde mutsuz olması” bulguları psikolojik-duygusal faktörler bağlamında değerlendirilebilir. Seo (2003), bireyden kaynaklı örgütsel öğrenme engellerini, duygusal engeller bağlamında ele almış, örgütsel öğrenmenin önündeki duygusal engellerle baş etmek için ortak kazanımlara odaklanma ve bireylerin duygularına aktif olarak katılma yoluyla pozitif bir duygusal zemin yaratılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenin çalışma ortamından memnun olması, mesleğini seyerek yapması, üstlerinden takdir görmesi, sosyo-ekonomik durumu yüksek bölgelerde çalışmıyor olması, mesleki kıdeminin az olması ile mesleki tükenmişlik yaşama düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bu bağlamda araştırma yapılan okulların, sosyo-ekonomik durumu yüksek bir bölgede bulunmasının, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olması ve mesleklerinde mutsuz olmalarının, okul içinde ve okul dışında yaşanan olumsuzlukların öğretmenlerde mesleki bir tükenmişlik meydana getirmiş olabileceği, bu durumun da örgütsel öğrenme sürecinin önünde bir engel oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bireysel faktörlere ilişkin bulgular, bir bütün olarak çift faktör motivasyon kuramı bağlamında da değerlendirilebilir. Herzberg'e (1987) göre, iş memnuniyetini sağlayan faktörler (motivator) ile iş memnuniyetsizliğine yol açan faktörler (hijyen faktörler) birbirinden farklıdır. Başarı, mesleğinde tanınma, işin kendisi, sorumluluk, büyüme ve ilerleme gibi iş ile ilgili faktörler iş memnuniyetini sağlayan, çalışanı işe motive eden faktörlerdir. Örgüt politikaları, yönetim, denetim, kişilerarası ilişkiler, çalışma koşulları, maaş, statü ve güvenlik gibi iş dışı faktörler ise hijyen (memnuniyetsizlik, kaçınma) faktörlerdir. Motivatorlar iş memnuniyetini sağlayan temel faktörlerken hijyen faktörler iş memnuniyetsizliğine yol açan faktörlerdir. Örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörler bu bağlamda değerlendirildiğinde “öğretmenlik mesleğini gelir kaygısıyla yapma, gelir elde etmek için başka işlere yönelme, çalışma arkadaşlarıyla sorun yaşama, çalışma arkadaşlarına karşı duyulan güvensizlik, iletişime kapalı olma, ‘Ben sadece bir öğretmenim.’ diyerek kendisini etkisiz görme, çalışma arkadaşlarını sevmeme” faktörlerinin iş memnuniyetsizliğine, işte mutsuz olmaya yol açan hijyen faktörler olduğu söylenebilir. Okulda örgütsel öğrenmeyi engellediği düşünülen bu faktörlerin ortadan kaldırılmasının okul çalışanlarının iş doyumunu ve mutluluğu için önemli olduğu düşünülmektedir. “Mesleki tükenmişlik yaşama, çalışma arkadaşlarıyla rekabet halinde olma, alan bilgisiyle yetinme ve kendisini geliştirme ihtiyacı hissetmeme” doğrudan işle ilgili olan, iş memnuniyetiyle ilgili olan faktörlerdir. “Mesleki tükenmişlik yaşama ve alan bilgisiyle yetinmenin” başarı ve meslekte ilerleme isteğiyle örtüşmediği söylenebilir. Bu bağlamda kişilerde başarı ve meslekte ilerleme dürtüsünü geliştirecek mekanizmaların kurulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. “Çalışma arkadaşlarıyla rekabet halinde olma” dürtüsünün ise pozitif bir motivator olmasına rağmen daha çok bireysel başarıya dönük olduğu, kolektif başarının önünde bir engel olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Okullarda Örgütsel Öğrenme Süreci Daha Fazla Nasıl Geliştirilir?

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; okullarda örgütsel öğrenme sürecinin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin bulgular “demokratik bir kurum kültürünün oluşturulması, okul çalışanlarının birbirleriyle iyi iletişim kurmaları ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri, öğretmenin mesleğini sevmesi ve işini severek yapması, okulda karşılıklı bir güven ortamının olması, öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine

getirirken zihnini meşgul eden başka endişeler taşınamaması, okul çalışanlarının değişime açık olmaları, okul yönetiminin çalışanlara eşit mesafede durması, öğretmenin okulda mutlu olmasını sağlamak, okul çalışanlarında örgütsen bağlılık duygusunu geliştirmek, okul yöneticisinin öğrenmeye öncülük etmesi ve okulda öğrenmeyi teşvik edecek uygun fiziki ortamlar oluşturma” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel öğrenmenin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin “demokratik bir kurum kültürünün oluşturulması ve okul yönetiminin çalışanlara eşit mesafede durması” bulguları demokratik ilkelere bağlılık bağlamında değerlendirilebilir. Demokratik ilkelere bağlılık, örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi için gerekli olan politik çevrenin yaratılmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Collinson, 2008). Mesleki bir öğrenme toplumu olarak kurgulanan okullarda, okul yöneticileri güçlerini, yetkilerini ve kararlarını demokratik bir anlayış içerisinde paylaşırlar (Katzenmeyer ve Moller, 2013, s. 8). Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Marks ve Louis’in (1999) araştırmasında da örgütsel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi için demokratik bir okul ortamı yaratılması gerektiği vurgulanmaktadır. Collinson ve Cook (2007) da demokratik prensiplere dayalı bir okul kültürünün, örgütsel öğrenmeyi desteklediğini ifade etmektedir. Demokratik bir okul ortamında eşitliğin ve katılımın öncelikli değerler olduğu ve çalışanlar arasında ayırım yapılmadığı söylenebilir. Örgütsel öğrenmenin kolektif akılla gerçekleştiği dikkate alındığında, demokratik bir kurum kültürü oluşturma örgütsel öğrenme için bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Örgütsel öğrenmenin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin “okul çalışanlarının birbirleriyle iyi iletişim kurmaları ve okulda karşılıklı bir güven ortamının olması” bulguları insan ilişkilerine katılma ve güven bağlamında değerlendirilebilir. Collinson ve Cook (2007) insan ilişkilerine katılımın örgütsel öğrenmeyi desteklediğini ifade etmektedir. İnsan ilişkilerine katılma örgütsel öğrenme için gerekli olan entelektüel ve sosyal çevrenin yaratılmasında, güvenli bir iklim ise örgütsel öğrenmeyi geliştirmede gerekli olan etik çevrenin yaratılmasında önemli görülmektedir (Collinson, 2008). Okulda karşılıklı bağımlılığın olması, kırılganlık hissi ve bireyin kendini güvende hissetme ihtiyacı güvene dayalı bir kültürü gerekli kılmaktadır. Sosyal saygı, kişisel saygı, rol sorumluluklarına ilişkin yeterlik ve kişisel bütünlük ilişkisel güveni sağlamada göz önüne alınması gereken temel değerler olarak görülmektedir (Bryk ve Schneider, 2003). Cosner (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticileri okulda güven ortamı yaratmak için mesleki gelişim, personel,

bölüm toplantıları ve etkileşimli forumlar düzenleyerek etkileşim zamanını arttırmaktadırlar. Bryk ve Schneider (2003), okul yöneticisinin, öğretmenlerin kırılanlıklarını fark etmesi ve onların sorunlarını ilgiyle, aktif olarak dinlemesi, eylem ve söylemlerinde tutarlı davranarak kişisel bir bütünlük sergilemesi ve değişime öncülük etmesinin ilişkisel güveni kurmada önemli olduğu ifade etmektedir.

Örgütsel öğrenmenin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin “öğretmenin mesleki olarak kendini geliştirmesi, mesleğini sevmesi ve mesleğinin gereklerini yerine getirmesi; öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirirken zihnini meşgul eden başka endişeler taşınamaması; okul çalışanlarının değişime açık olmaları, okul yöneticilerinin öğrenmeye öncülük etmeleri ve okulda öğrenmeyi teşvik edecek uygun fiziki ortamlar oluşturma” bulguları öğrenmeyi tüm çalışanlar için öncelikli hale getirme ve destekleyici koşullar bağlamında değerlendirilebilir. Katzenmeyer ve Moller’e (2013) göre, okul bağlamına ilişkin destekleyici koşullar ve okulun sahip olduğu insan kapasitesi, okulun mesleki bir öğrenme toplumuna dönüşmesini etkilemektedir. Collinson ve Cook (2007) öğrenmeyi tüm çalışanlar için öncelikli hale getirmenin ve bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamanın örgütsel öğrenmeyi desteklediğini ifade etmektedir. Balay (2012) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların güçlendirildiği bir okulda uyum bağlılığının (yüzeysel bağlılık) düştüğü görülmektedir. Uyum bağlılığı güvene değil, kontrole dayanır. İşgören, kararlara ve tercihlere mecbur kaldığı için uyar, ancak bu uyma gönüllü değildir. Balay’a (2012, s. 2471) göre çalışanların güçlendirildiği ve çalışanlara güven verilen bir sistemde, işgörenler gönüllü eylemlere yönelmekte, sistemle daha çok bütünleşmektedir. Araştırmanın “öğretmenlerin okulda mutlu olmalarını sağlama ve okul çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını sağlama” bulguları bu bağlamda değerlendirilebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmaya göre, ortaöğretim kurumlarında “okul yönetiminin öğretmenlerden gelen görüş ve önerilere açık olması ve destekleyici bir rol üstlenmesi, okul çalışanları için uygun öğrenme ortamları oluşturması ve karar verme sürecinde ilgili paydaşları sürece dâhil etmesi; okul çalışanlarının bilgi, beceri ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları, işbirliği yapmaları ve okulda tespit ettikleri aksayan yönleri birbirleriyle paylaşmaları” okul içi destekleyici faktörler olarak sıklıkla belirtilmiştir. Engelleyici faktörler ise sıklıkla “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması ve okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması; okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, öğretmenlerin paylaşımda bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması” olarak belirtilmiştir.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul dışı faktörler “üst yönetim birimlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikler düzenlemesi, okulun başarılarını görüp takdir etmesi ve okul yönetiminin okulu geliştirmeye yönelik taleplerine onay vermesi ve okula maddi destek sağlaması; okulun üniversitelerle işbirliği içerisinde olması ve üniversitelerden eğitim desteği alması, okulun güvenli bir çevrede bulunması, okul-aile birliğinin okulun eksiklerini tamamlamaya çalışması ve okula maddi destek sağlaması” olarak sıklıkla belirtilmiştir. Engelleyici faktörler ise sıklıkla “sınav sisteminden dolayı öğrencilerin daha çok sınav odaklı çalışmalar yapmak istemeleri ve uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemeleri, okula ayrılan bütçenin okul geliştirme çalışmaları için yeterli olmaması, mevcut eğitim sisteminde öğretmenin kendini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi; toplumda okula verilen değer azalması, ailelerin çocuklarının sadece

akademik başarılarıyla ilgilenmeleri ve okulda diğer yaşam becerileri kazanmaları konusunda fazla beklentilerinin olmaması ve velinin öğretmene hak ettiği değeri göstermemesi ve öğretmene güvenmemesi” olarak belirtilmiştir.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörler sıklıkla “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi ve öğrenmeye zaman ayırması” olarak belirtilirken, engelleyici faktörler ise sıklıkla “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması, öğrenmeye karşı ilgisiz olması ve okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtması” olarak belirtilmiştir.

Sonuç olarak ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenme sürecinin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri sıklıkla “okulda demokratik bir kurum kültürü oluşturma, okul çalışanlarının birbiriyle iyi iletişim kurması, okul çalışanlarının kendilerini mesleki yönden geliştirmeleri, öğretmenin mesleğini sevmesi ve okulda karşılıklı güven ortamı oluşturma” olarak belirtilmiştir.

Öneriler

Okul yöneticileri ve öğretmenler için öneriler

Okul yöneticisinin;

- Okul çalışanlarından gelen görüş ve önerilere açık olması ve çalışanlara görüş ve önerilerini ifade edecekleri uygun ortamlar oluşturmaları,
- Öğretmenlerin bireysel, sosyal gereksinimlerine karşı duyarlı olması, ihtiyaçların karşılanmasında aktif rol üstlenmesi,
- Öğretmenlerin paylaşımda bulunmaları için ortak zaman oluşturmaları, ders programlarını ayarlarken bunu dikkate alması,
- Okula ilişkin konularda kararlar verilirken veya politikalar oluşturulurken ilgili tüm paydaşların görüşüne başvurması, katılımı teşvik edecek söylem ve davranışlar geliştirmesi,
- İşbirliği ve ortak akıl ile alınan kararları ve geliştirilen politikaları gerçekleştirmeye çalışması,
- Örgütsel eylemlerde etkililiği test etmesi, uyumsuzlukları gidermeye çalışması,
- Okulun sahip olduğu kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlaması,

- Okulda karşılaşılan sorunları belirlemesi, sorunlara niteliklerine göre acil ve uzun vadede çözümler üretmesi,
- Bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmesi, bunları okul çalışanlarıyla paylaşması ve okul çalışanlarının bilgi, beceri ve deneyimlerinden de yararlanması,
- Okulda bilgi elde etme, bilgiyi yayma ve kurumsallaştırma süreçlerini geliştirecek mekanizmalar kurması,
- Okula ilişkin iş ve işlemlerde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi,
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayacak etkinlikler düzenlemesi,
- Okul çalışanları arasında ayırım yapmaması, çalışanların paylaşımında bulunabilmeleri için gerekli olan güven ortamını oluşturması,
- Okul geliştirme çalışmalarını okulun amaçları doğrultusunda planlaması, örgütsel davranışlar ile örgütsel amaçlar arasında uyumlu eşleşmeyi sağlaması,
- Okul geliştirme çalışmalarını okulun vizyonu doğrultusunda planlı, sistematik bir şekilde yapması, örgütsel öğrenme sürecinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretmenin;

- Öğrenmeye açık olması, öğrenmek için zaman ayırması, öğrenmeler yoluyla bilgi ve becerilerini geliştirmesi, mevcut yeterlikleriyle yetinmemesi,
- Sınıf içi uygulamalarını geliştirmek için çalışma arkadaşlarından yardım istemesi,
- Çalışma arkadaşlarının isteklerine karşı duyarlı olması, onlarla pozitif ilişkiler geliştirmesi,
- Okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtmaması,
- Kendisini etkisiz ve yetkisiz hissetmemesi, yapabilirliklerine odaklanması, yeterliklerine güvenmesi,
- Mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmesi ve mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmesi,
- Değişime açık olması, bilişsel ve davranışsal eylemlerini, çevresinde meydana gelen değişime duyarlı ve uyumlu hale getirmesi, okulda örgütsel öğrenmenin geliştirilmesinde bireysel düzeyde gerekli desteği sağlayacaktır.

Okulda, öğretmenlerin kolektif öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri, bireysel ve sosyal gereksinimlerini karşılayabilecekleri uygun fiziki ortamların oluşturulması gerekmektedir. Okulun sahip olduğu fiziki kaynakları geliştirmesi ve fiziki kapasitesini arttırması örgütsel öğrenme sürecinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okulun, çevresinde bulunan okullarla işbirliği içinde olması, onlardan akademik destek alması ve kendi güzel uygulamalarını o okullarla paylaşması okulun bulunduğu çevrede bir öğrenme ağının oluşmasını sağlayacaktır.

Çevrenin okula ve öğretmene ilişkin olumlu tutum geliştirmesi, okula güvenmesi ve okula ilişkin yüksek beklentilerinin olması için genelde eğitimin, özelde okulun öneminin çevreye iyi anlatılması gerekmektedir. Topluma, aileye yönelik programlar düzenlenmesi çevresel faktörler bağlamında örgütsel öğrenme sürecinin geliştirilmesinde faydalı sonuçlar verebilir.

Okul çalışanlarının;

- Sevgi-saygı-hoşgörü anlayışı içinde ilişkiler geliştirmeleri,
- Aralarında güven iklimi oluşturmaları,
- Takım halinde çalışmaları,
- Aralarında etkili işbirliği sağlamaları,
- Öğrenmeyi sürekli bir ihtiyaç olarak görmeleri ve aralarında öğrenme ağları oluşturmaları,
- Okul geliştirmeye yönelik tüm süreçlerde okulun varlık amacı olan öğrenciyi temel alması, öğrenci başarısını hedeflemeleri, okulda örgütsel öğrenme sürecini geliştiren bir okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Okulun dış paydaşları bağlamında öneriler

Okulun bağlı olduğu üst yönetim birimlerinin;

- Etkili hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenin genel ve mesleki alan yeterliklerinin geliştirmeye çalışması,
- Okulun başarılarına karşı sessiz kalmaması, ödüllendirme yoluyla gelecekte de benzer başarıların elde edilmesi yönünde okul çalışanlarını motive etmesi,
- Okulun ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması, bu ihtiyaçları gidermeye çalışması,
- Okulu, gelişmelerden ve değişikliklerden haberdar etmesi,
- Okulda bireysel başarıları, rekabeti değil; kolektif başarıyı ve ekip çalışmasını vurgulaması, öğrencilere yönelik uygulanan sınavlarda bu hususu dikkate alması,
- Öğrencilerin okulu bir öğrenme merkezi olarak görmelerini sağlaması, öğrencilerin uygulamalı eğitimlere de gereken ilgiyi göstermelerini sağlaması,

- Okula ihtiyaçlarını karşılayabileceği ve kendini geliştirmesine olanak sağlayan uygun bütçeyi tahsis etmesi,
- Öğretmenleri öğrenmeye teşvik edecek ödöl mekanizmalarını kurması,
- Eğitimde yapılan değişikliklerin yansımalarını görmeye çalışması, eğitim politikaları geliştirirken okulun özėün yapısını ve sorunlarını dikkate alması,
- Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yeterliklerini arttıracak etkili bir öğretmen yetiştirme stratejisi belirlemesi,
- Yasal düzenlemelerle okulu mevzuata bağımlı hale getirmemesi, bir uzmanlık mesleği olan öğretmenliğe karşı esnek yaklaşım sergilemesi,
- Okul üzerinde kontrol odaklı bir yaklaşım benimsememesi, okula güvenmesi, okula gereksiz müdahalelerde bulunmaması okulda örgütsel öğrenmenin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Ailenin çocuğunun eğitim durumuyla yakından ilgilenmesi, onda eleştirel düşünme becerileri geliştirmesi, aile içi birlikteliği sağlayarak çocuğunun aile içi sorunlardan etkilenme düzeyini azaltması, çocuğunun aldığı eğitimi sorgulaması, öğretmenlerle işbirliği içinde çocuğunun gelişimine katkı sağlamaya çalışması örgütsel öğrenme bağlamında aileden kaynaklı olumsuzlukların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılar için öneriler

Nitel olarak kurgulanan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, örgütsel öğrenmeyi geliştirmeye veya örgütsel öğrenme engelleriyle baş etmeye yönelik veri araçlarının geliştirilmesinde kullanılabilir. Örgütsel öğrenmeyi, öğrenme düzeyleri ve öğrenme süreçleri bağlamında ele alan bir ölçeğin geliştirilmesi, örgütsel öğrenme alanyazınına önemli katkılar sağlayabilir.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Aynı araştırma konusu üzerinde, üst yönetim birimlerindeki yöneticiler ve öğrenci velileriyle de benzer bir çalışma yapılabilir. Farklı paydaşların örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerine başvurmak, paydaş görüşlerini karşılaştırmak ve sistemsel bütünlük yakalamak bağlamında önemli görölmektedir.

Okulun öğrenen bir okul olması, okulda örgütsel öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bireysel öğrenmelerin artırılması ve bu öğrenmelerin okul genelinde paylaşılarak okula ait bir kazanıma dönüşmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin ders dışı zamanlarda da bir araya gelmeleri, okulu geliştirme bağlamında paylaşımda bulunmaları gerekmektedir. Ancak mevcut eğitim sistemimizde öğretmeni öğretim dışı zamanda da öğrenmeye ve öğrendiklerini paylaşmaya teşvik edecek sistemsel bir motivatör bulunmamaktadır. Bu konuya ilgi duyan araştırmacıların “okul yöneticileri ve öğretmenleri, örgütsel öğrenmeye motive edecek sistemsel bir mekanizma nasıl kurulabilir?” sorusuna cevap aramalarının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M. G. (1969). Hierarchical impediments to innovation in educational organizations. In F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (pp. 42-50). New York: McGraw-Hill.
- Antonacopoulou, E. P. (2006). The relationship between individual and organizational learning: New evidence from managerial learning practices. *Management Learning*, 37(4), 455-473.
- Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, 42(4), 439-446.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Oxford, UK: Blackwell.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20-26.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 21(3), 363-375.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Özel ve devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2461-2486.
- Bennett, J. V., Ylimaki, R. M., Dugan, T. M., & Brunderman, L. A. (2013). Developing the potential for sustainable improvement in underperforming schools: Capacity building in the socio-cultural dimension. *Journal of Educational Change*, 1-33.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Bozkurt, S. (2003). *Özel dershanelerde örgütsel öğrenmenin önündeki engellerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cangelosi, V. E., & Dill, W. R. (1965). Organizational learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 175-203.
- Çantuş, T. (2012). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloglu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Coleman, M. (2012). Interview. In A. R. J. Briggs, M. Coleman & M. Morrison (Eds.), *Research methods in educational leadership & management* (pp. 250-265). London: Sage.
- Collinson, V. (2010). To learn or not to learn: A potential organizational learning gap among school systems?. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 190-219.
- Collinson, V. (2008). Leading by learning: New directions in the twenty-first century. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 443-460.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312-332.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2001). "I don't have enough time"-Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into Practice*, 45(2), 107-116.
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109-125.

- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools : Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 63-74.
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human resource development quarterly*, 15(3), 279-301.
- Erdem, M. ve Uçar, İ. H. (2013). Öğretmenlere göre ilköğretimde öğrenen örgüt algısı ve öğrenen örgütün örgütsel bağlılığa etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1515-1534.
- Fauske, J. R., & Raybould, R. (2005). Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 22-40.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Garavan, T. N., & McCarthy, A. (2008). Collective learning processes and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 451-471.
- Garcia-Morales, V. J., Lopez-Martin, F. J., & Llamas-Sánchez, R. (2006). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 478-502.
- Giles, C. (2007). Building capacity in challenging US schools: An exploration of successful leadership practice in relation to organizational learning. *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 30-38.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Glazer, J. L., & Peurach, D. J. (2013). School improvement networks as a strategy for large-scale education reform: The role of educational environments. *Educational Policy*, 27(4), 676-710.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming "I am just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, January–February.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Qauntitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek* (S. Özdemir, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Korkmaz, M., & Cemaloglu, N. (2010). Relationship between organizational learning and workplace bullying in learning organizations. *Educational Research Quarterly*, 33(3), 3-38.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Maier, G. W., Prange, C., & Rosenstiel, L. V. (2001). Psychological perspectives of organizational learning. In M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child, and I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge*. New York: Oxford University Press.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science*, 2(1), 71-87.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- McGregor, D. (1969). The humanside of enterprise. In F. D. Carver and T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools*. New York: McGraw-Hill.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a Learning School*. London: Paul Chapman.

- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263.
- Nelson, J. M. (2011). *The role of organizational learning and social networks in school improvement: A case study of corrective action schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3466598)
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*. Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Özbaş, M., & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schechter, C., & Mowafaq, Q. (2013). From illusion to reality: Schools as learning organizations. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 505-516.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.
- Schilling, J., & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11(3), 337-360.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P. M. (2011). *Besinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Seo, M. G. (2003). Overcoming emotional barriers, political obstacles, and control imperatives in the action-science approach to individual and organizational learning. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 7-21.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations - Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 43-466.

- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Sullivan, T. J. (1999). Leading people in a chaotic world. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 408-423.
- Sun, P. Y.T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide—organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 10(4), 202-215.
- Supovitz, J. (2010). Knowledge-based organizational learning for instructional improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 707-723). Springer.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turan, S., Karadağ, E., & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 627-638.
- Ulutin, H. C. (2010). *Okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 19-32.
- Üstün, A., & Menteşe, S. (2013). Teachers' views on what extent the primary schools have the characteristics of learning organizations and on blocks. *E-International Journal of Educational Research*, 4(2), 78-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Watling, R., James, V., & Briggs, A. R. J. (2012). Qualitative data analysis: Using NVivo. In A. R. J. Briggs, M. Coleman, and M. Morrison (Eds.), *Research methods in educational leadership & management* (pp. 381-396). London: Sage.
- Yildirim, J., Ozdemir, S., & Sezgin, F. (2013). A Qualitative Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program in Turkey: The Beneficiaries' and Key Informants' Perspectives. *Journal of Social Service Research*, 40, 62-79.
- Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49-53.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Yazısı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ'NE

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU danışmanlığında, "Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler" başlıklı yüksek lisans tez araştırmam için Ankara ili, Çankaya ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görüşme yapmak istiyorum. İlgili kurumdan gerekli iznin sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

02.12.2013

EKLER:

1. Görüşme yapılmak istenen okulların listesi
2. Görüşme Formu
3. Araştırma Önerisi

EK 2. Araştırma İzni Onay Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/9720
Konu: Araştırma izni

02/01/2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 02/12/2013 tarih ve 7790 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Fatih ŞAHİN' in "Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler" konulu tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formlarının (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

02.01.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc8c-22cc-3111-87aa-3051 kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Ek 3. Görüşme Formu

ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYİCİ VE ENGELLEYİCİ FAKTÖRLERE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, "görüşme kabul formu" ve "görüşme soru formu" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

I. Görüşme Kabul Formu

Sayın Okul Müdürüm/Öğretmenim,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Bu görüşme formu, "Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler" başlıklı yüksek lisans tezimle ilgili bilgi vermek ve görüşme yapmak amacıyla düzenlenmiştir.

Bu çalışmada, resmi genel ortaöğretim kurumlarından Anadolu liselerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörleri belirlemek, örgütsel öğrenme engellerini aşmaya ve örgütsel öğrenmeyi geliştirmeye yönelik çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler **sadece araştırma kapsamında ve araştırmacı tarafından kullanılacaktır**. Katılımcılarla sesli yapılan görüşmeler, yazılı metne çevrildikten sonra **katılımcı teyidi sağlanacaktır**. **Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında, gerçek isimler kullanılmayacak olup kod adlar kullanılacaktır**. Katılımcı bilgilerinin **üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı** araştırmacı tarafından temin edilmektedir.

Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Fatih ŞAHİN, Arş. Gör.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi Teftişi Plânlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Katılımcı kod ad: _____ Okul kod ad: _____

Görüşme tarihi: ____/____/____ Görüşme saati: ____ : ____

Görüşme yeri: _____ Görüşme süresi: _____

Katılımcının;

Cinsiyeti: () Kadın () Erkek

Görevi: () Okul müdürü () Okul müdür yardımcısı () Öğretmen

Öğretmen ise branşı: _____

Mevcut kurumundaki hizmet süresi: _____ yıl

Toplam hizmet süresi: _____ yıl

II. Görüşme Soru Formu

Açıklama: Okulun gelişimine katkı sağlamak ve öğrenci başarısını arttırmak için okulda bir paylaşım kültürünün olması; bireysel bilgi, beceri ve öğrenmelerin çalışanlar arasında paylaşılması; çalışanların birbirinden öğrenmek için kolektif bir çaba içerisinde olması büyük önem taşımaktadır. Okulda bireysel bilgi, beceri ve öğrenmelerin kurumsal öğrenmelere dönüşmesini sağlayan destekleyici faktörlerin yanı sıra engelleyici faktörler de bulunmaktadır. Bu kapsamda oluşturulan görüşme soru formunda toplam 7 soru bulunmaktadır. Sorulara ayrıntılı cevaplar almak için görüşme sürecinde ayrıntıya yönelik sorular da sorulacaktır. Görüşme soru-cevap şeklinde sesli olarak gerçekleştirilecektir. Görüşmenin yaklaşık 60 dakika sürmesi planlanmaktadır.

1. Okulunuzda, bilgi, beceri ve diğer tüm öğrenmelerinizi çalışma arkadaşlarınızla nasıl paylaşırsınız?

- a) Bu paylaşımda neyi amaçlıyorsunuz?
- b) Bu paylaşımlarınıza arkadaşlarınız nasıl tepkilerde bulunurlar?
- c) Okulunuzun kurumsal öğrenme kültürünü nasıl değerlendirirsiniz?

2. Okulunuzda kurumsal öğrenme sürecini destekleyen faktörler nelerdir?

- a) Öğretmenlerin,
- b) Okul yöneticilerinin,
- c) Okulun yapısının (fiziki ve teknik yapı, yönetim biçimi, programları, maddi kaynakları,
- d) Okulun bulunduğu çevrenin,
- e) Ailenin,
- f) Toplumun,
- g) Okulun bağlı olduğu üst yönetim birimlerinin öğrenme sürecinde destekleyici rolü nedir?

3. Okulunuzda kurumsal öğrenme sürecini destekleyen faktörler daha fazla nasıl geliştirilebilir?

- a) Okul yöneticilerine,
- b) Öğretmenlere,
- c) Öğrencilere,
- d) Aileye,
- e) Topluma,
- f) Okulun bağlı olduğu üst yönetim birimlerine ve
- g) Politika yapıcılara düşen görevler nelerdir?

4. Okulunuzda kurumsal öğrenme sürecini engelleyen faktörler nelerdir?

Öğrenme sürecinde;

a) öğretmenlerden,

b) okul yöneticilerinden,

c) okulun yapısından (fiziki ve teknik yapı, yönetim biçimi, programları, maddi kaynakları),

d) Okulun bulunduğu çevreden,

e) Aileden,

f) Toplumdan,

g) Okulun bağlı olduğu üst yönetim birimlerinden kaynaklı ne tür engeller bulunmaktadır?

5. Okulunuzda kurumsal öğrenme sürecini engelleyen faktörler nasıl azaltılabilir?

a) Okul yöneticilerine,

b) Öğretmenlere,

c) Öğrencilere,

d) Aileye,

e) Topluma,

f) Okulun bağlı olduğu üst yönetim birimlerine ve

g) Politika yapıcılara düşen görevler nelerdir?

6. Zihninizde, kurumsal öğrenmeyi düşük düzeyde gerçekleştiren bir okul tasarlayacak olsanız bu okul için neler söyler, nasıl bir hikâye kurgulardınız?

7. Zihninizde, kurumsal öğrenmeyi yüksek düzeyde gerçekleştiren bir okul tasarlayacak olsanız bu okul için neler söyler, nasıl bir hikâye kurgulardınız?

Ek 4. Özgeçmiş



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Şahin, Fatih
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri	10.05.1983 – Van
Medeni hali	Evli
Telefon	545 496 3045
E-posta	sahinfatih@gazi.edu.tr

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Malatya Fen Lisesi	2003
Üniversite	Başkent Üniversitesi / İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2009
Yüksel Lisans	Gazi Üniversitesi / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı	...

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2010-2011	Akdağ İlköğretim Okulu	Öğretmen
2011- ...	Gazi Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce (ÜDS: 82,5)
-------------	-----------------------

Yayınlar

Bildiri

Cemaloğlu, N., Şahin, F. ve Daşcı, E. (2013, 07-09 Kasım). Öğretmen etkililiğinin önündeki engeller ve başa çıkma yolları. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Cemaloğlu, N., Daşcı, E. ve Şahin, F. (2013, 01-04 September). Causes of primary schools teachers' organizational silence: A qualitative study. 7th International Academic Conference, International Institute of Social and Economic Sciences (IIES), Prague, Czech Republic.

- Cemaloğlu, N., Şahin, F. ve Daşcı, E. (2012, 12-14 Eylül). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, F ve Çavunduroğlu, E. (2012, 24-26 Mayıs). Okul yapısal değişkenleri bağlamında öğretmenlerin okula bağlılıklarının incelenmesi. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cemaloğlu, N., Şahin, F. ve Daşcı, E. (2012,24-26 Mayıs). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Er, E. ve Şahin, F. (2012, 24-26 Mayıs). Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Makale

- Cemaloğlu, N., Daşcı, E. ve Şahin, F. (2013). Causes of primary schools teachers' organizational silence: A qualitative study. *The Journal of Academic Social Science*, 1, 112-124.
- Recepoğlu, E., Kılınç, A. Ç., Şahin, F. ve Er, E. (2013). Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6), 603-617.
- Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(4), 694-716.