

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kendi Kurumlarına İlişkin Öğrenen Örgüt Algıları*

Burcu BİLİR¹, Hasan ARSLAN²

Geliş Tarihi: 08.04.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 16.11.2016

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini, Çanakkale ilindeki anadolu liselerinde, teknik liselerde ve imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 5 ilçede görev yapan 251 öğretmenden meydana gelmektedir. Betimsel tarama deseni kullanılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara yönelik öğrenen örgüt algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, görev yapılan ortaöğretim kurumu türü ve müdürle birlikte çalışma süresi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin öğrenen örgüt algıları ile öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anadolu liselerinde ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına yönelik öğrenen örgüt algılarının imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenen örgüt, öğrenen örgüt disiplinleri, öğrenen okul, ortaöğretim kurumları, okul müdürü.

Learning Organization Perceptions of the Teachers Working in Secondary Schools Over Their Own Organizations

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the perceptions of the teachers working in secondary education on learning organization. Target population of the study includes teachers who work in anatolian high schools, technical high schools and religious high schools in Çanakkale. The sample of the study includes 251 teachers. Descriptive survey methods was employed in the study. “Perception of the Learning Organization Questionnaire” have been used as data collection tools in the study. The learning organization perception of the teachers working in secondary schools over their own organizations compared in terms of different variables. The analysis of the data revealed that learning organization perception of the teachers working in secondary schools over their own organizations were found to be “good” level. The learning organization perception of the teachers working in anatolian high schools and technical high schools are significantly higher than teachers working in religious high schools.

¹ Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, e-posta: burcubilir@comu.edu.tr

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, e-posta: arslan.phd@gmail.com

Keywords: Learning organizations, disciplines of learning organizations, learning schools, secondary schools, principals.

GİRİŞ

Küreselleşme olgusuyla birlikte günümüzde birçok alanda büyük ve hızlı değişimler yaşanmaktadır (Bakan ve Karayılan, 2011). Böylesine değişimlerin yaşandığı bir ortamda bilgi; bireyler, örgütler ve ekonomiler için birincil kaynak haline gelmektedir (Ayden ve Düşükcan, 2002). Örgütlerin değişimlere uyum sağlayıp yaşamlarını sürdürebilmeleri için, bilgiyi sürekli kullanmaları gerekmektedir. Bunun için de örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirmeleri ve bilgiye ulaşma, işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapılarına oturtarak yeniden yapılandırmaları gerekmektedir (Bozkurt, 2003).

Rekabetin yoğun ve şartların dinamik olduğu bir ortamda örgütlerin eski yapılarını muhafaza etmeleri mümkün görünmemekte; öğrenme kapasitesi, hızı ve esnekliği yüksek yeni anlayışların geliştirilmesi adeta bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Basım ve diğerleri, 2009). Böyle bir ortamda örgütlerin ayakta kalabilmeleri ancak eski bilgileri yenileme, yeni durumlara karşı hazırlıklı olma, yeniliklere açık olma, çevresine uyum sağlama ve öğrenerek kendini yenileme ile mümkün olmaktadır. Bu ise günümüzde yönetim literatüründe yer alan öğrenen örgütler ile sağlanmaktadır (Bakan ve Karayılan, 2011).

Öğrenen örgüt kavramı, 1960'lı yıllarda Chris Argyris'in çalışmaları ile başlamıştır. 1990 yılında Peter Senge tarafından yayınlanan, öğrenen örgüt düşüncesi ve uygulamasının anlatıldığı *Beşinci Disiplin* adlı kitap ile bu kavram, örgütlerin ilgi duyduğu çağdaş bir uygulama haline gelerek popülaritesi artmış ve yaygınlaşmaya başlamıştır (Atak ve Atik, 2007).

Öğrenen örgüt düşüncesine ilişkin literatür birbirinden farklı öğrenen örgüt tanımlarını içermektedir. Literatürde yer alan bu tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Öğrenen örgütler, çevrede meydana gelen gelişmelere göre kendini sürekli olarak geliştiren, bilgiyi toplayan ve kullanan, bireylerinin kişisel potansiyellerini sinerjik etki yaratacak şekilde örgüt için kullanmalarını sağlayan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Okumuş ve diğerleri, 2007). Tsang (1997) öğrenen örgütleri, örgütün bütün üyelerini içine alan bir düşünsel model değişikliği ve örgütsel öğrenmede başarılı olan örgüt olarak tanımlamıştır. Braham'a (1998) göre öğrenen örgüt, öğrenmeye öncelik verendir. Garvin'e (1993) göre ise öğrenen örgütler; bilgi yaratımında, ediniminde ve transferinde yetenek kazanmış ve yeni bilgi ve anlayışın aktarımı için davranışlarını uyumlaştırmış organizasyonlardır.

Öğrenen örgüt kavramı organizasyonun canlı olmasını yani nefes almasını, hayatın içinde olmasını ifade etmektedir (Toylan ve Göktepe, 2010). Öğrenen örgütlerde öğrenme örgütün en önemli değeridir. Birey öğrenme yolu ile kendisine katkıda bulunurken, kendi bünyesine kattığı değerlerle de örgüte yeni değerler kazandırmaktadır (Braham, 1998). Öğrenen örgütler takım ruhuyla ve

sınırları aşan bir anlayışla öğrenme eylemini gerçekleştirirler. Öğrenen örgütlerde ne öğrenildiğinin değerlendirilmesinin yanında nasıl öğrenileceği de değerlendirilir. Öğrenen örgütler verilerini hızlı bir şekilde yararlı bilgiler haline dönüştürürler. Başarılı ya da hatalı öğrenmenin neler olduğunu öğretirler (Kılıç ve diğerleri, 2011).

Öğrenen örgütler, her fırsatta kendisini, çevresini, fırsatları ve tehditleri analiz eden bir yapıya sahiptirler (Yalçın ve Ay, 2011). Öğrenen örgütler yaratıcılığı ve girişkenliği ödüllendirir. Öğrenen örgütlerde bireyler yetenek ve kapasitelerinin farkındadır. Bu tür örgütlerde bireyler yaptıklarından ve birbirlerinden öğrenirler (Özden, 2002). Öğrenen örgütler öğrenme yetkinliğini etkin bir geri besleme sistemi üzerine kurmuşlardır. Bu örgütlerde her türlü faaliyet birbirleriyle öğrenme alt yapısı çerçevesinde bağlantılı hale getirilmiştir (Düren, 2002).

Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Senge'ye göre, öğrenen örgütlerin oluşması için beş disiplinin bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu disiplinlerin her biri, ayrı ayrı gelişmekle birlikte; diğer disiplinlerin başarısı için önem taşımaktadır. Öğrenen örgütler, sahip olduğu bu disiplinler ile geleneksel örgütlerden ayrılmaktadır (Senge, 2011). Öğrenen örgütlerin beş disiplini aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır:

Kişisel Hâkimiyet: Bu disiplinde sözü edilen hâkimiyet, özel bir beceri düzeyi anlamına gelmektedir. Kişisel hâkimiyet, kişisel gelişim ve öğrenme üzerine odaklanmıştır. Bu disiplin, bireyin ufkunu sürekli olarak derinleştirmesini ve enerjisini bir konu üzerinde odaklamasını ifade etmektedir. Kişisel hâkimiyeti yüksek olan bireyler kendileri için önemli olan sonuçları tutarlı bir şekilde gerçekleştirebilirler (Kutaniş, 2002). Kişisel hâkimiyet disiplini öğrenen örgütün temel bir taşı ve manevi temelidir (Senge, 2011). Kişisel ustalık düzeyine sahip olan bireyler sürekli olarak öğrenmekte ve yaratıcılık yeteneğini sürekli bir şekilde geliştirmektedir. Bireylerin bu sürekli öğrenme çabasından da öğrenen örgüt ruhu ortaya çıkmaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Zihni Modeller: Zihni modeller zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimler ve imgelerdir. Bu modeller dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilemektedir. Ama çoğu kez zihni modellerimizin veya bunların davranışlarımız üzerindeki etkilerinin farkına varamayız. Örneğin, işyerindeki çalışma arkadaşımızın sık giyinmesine bakarak onun bir sosyete insanı olduğunu ya da kılıksız dolaşan başka bir arkadaşımızın ise başkalarının ne düşündüğüne aldırmanın tarzda biri olduğunu düşünürüz (Senge, 2011). Zihni modeller bireylerin belirli olaylar karşısında önyargılı karar vermelerine yol açıp gerekli analizleri yapmalarını engelleyebilir. Verimli bir öğrenme için bu engeller mutlaka aşılmalı ve gerekli ortamlarda karşılıklı sorgulamalara gidilmelidir. Ancak bu şekilde bireyler kendilerini ve düşüncelerini açıkça ifade etme fırsatı bulup, bu düşünceleri başkalarının değerlendirmesine sunabilirler (Kutaniş, 2002).

Paylaşılan Vizyon: Paylaşılan vizyon en basit tanımla, “ne yaratmak istiyoruz?” sorusuna verilen cevaptır. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse; paylaşılan vizyonlar da aynı şekilde bir organizasyonun her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir (Senge, 2011). Paylaşılan vizyon örgütün geleceğinin resmidir; değişimin genel yönünü ortaya koyar, çalışanları doğru yönde hareket etmeye motive eder ve çalışanlar arasında etkin, eş zamanlı bir çalışmanın gerçekleşmesine yardımcı olur (Kutaniş, 2002). Bir vizyonun paylaşılan vizyon olabilmesi için tüm örgüt üyelerince benimsenmesi gerekmektedir. Bu da ancak vizyonun birlikte oluşturulması ile gerçekleşebilir. Öğrenen örgütler için paylaşılan vizyon hayati bir öneme sahiptir; çünkü, öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlamaktadır (Güçlü ve Türkoğlu, 2003).

Takım Halinde Öğrenme: Örgütlerde bireysel öğrenme belli bir düzeyden sonra örgütün öğrenmesi için pek önemli değildir. Bireylerin sürekli bir şekilde öğrenmelerine karşın öğrenen örgüt meydana gelmeyebilir. Ancak takımlar öğrenirse; tüm örgüt içinde öğrenme, mikro bir dünya haline gelir ve kazanılan içgörüler eyleme dönüştürülebilir (Bakan ve Karayılan, 2011). Takım halinde öğrenme, takım üyelerinin arzuladığı sonuçları yaratma kapasitelerini geliştirme sürecidir. Bu disiplin paylaşılan vizyon disiplini üzerine kurulur. Ayrıca, yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluştuğu için kişisel ustalık disiplini üzerine de kurulur (Senge, 2011). Takımlar, gerçekten öğrendiklerinde örgütte olağanüstü sonuçlar elde edilir ve örgüt üyeleri çok hızlı bir şekilde gelişebilir. Takımlarda, birlikte düşünme ile bireysel olarak ulaşılamayan derinlikteki anlayışlara ulaşılabilir. Bu yüzden, modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Takımlar kendilerinde gerekli dönüşümleri gerçekleştiremez ve öğrenemezlerse örgütler de öğrenemez (Kutaniş, 2002).

Sistem Düşüncesi: Sistem düşüncesi, bir bilgi bütünü ve kavramsal bir çerçeve olup son elli yıl içinde geliştirilmiştir. Bu disiplin, tüm olay örgüsünün daha açık bir şekilde görülmesine olanak verir ve bunları en etkili şekilde nasıl değiştirebileceğimizi görmemizi sağlar (Senge, 2011). Örneğin, örgütün herhangi bir bölümündeki olumsuz bir durum sadece o bölümle değil; örgütün diğer bölümleri, örgütün içinde bulunduğu çevre ve sosyo-ekonomik koşullar ile de ilgili olabilir. Bu yüzden, olaylar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Her şeyin kendi içinde birbirine bağlı ve birbiri ile ilişkili olduğunu savunan sistem düşüncesi, bireylerin düşünme şekillerini yeniden düzenlenmeyi amaçlamaktadır (Kutaniş, 2002). Sistem düşüncesi beşinci disiplindir. Bu disiplin, diğer disiplinleri birbirleriyle kaynaştırarak, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştirir (Senge, 2011). Senge’ye göre, gerçek anlamda öğrenen örgütün hayata geçirilmesi için beş disiplinin bir araya gelmesi oldukça önemlidir.

Öğrenen Okul

Bilgi toplumunda, eğitimin bilinen amacı değişmiştir. Eğitimin amacı, bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değildir. Eğitimin asıl

amacı, bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır (Çalık, 2003). Bilgi toplumunda, eğitim sisteminin görevi öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmaktır (Başaran, 2000).

Öğrenen okul, öğrencilerini toplumsal yaşama hazırlarken kendisi de bu süreçten gelişerek ve öğrenerek çıkan kurumdur (Banoğlu, 2009). Öğrenen okul, öğrendiği bilimsel bilgilerle teknolojiler geliştirir; geliştirdiği teknolojileri de öğrencileriyle ülke kalkınmasının faydasına sunar (Başaran, 2000). Öğrenen okul, öğrencileri içleri öğretmenler tarafından ders metinleri ve sınavlarla doldurulacak boş levhalar olarak görmez. Aksine, öğrencilerinin daha önce kazandığı bilgileri yeni bilgilerin inşasına temel olarak alır ve zekânın gelişimi için kullanır (Töremen, 2001).

Öğrenen okul yenilik ve değişime açık okul demektir. Öğrenen okulda tüm bireyler yeniliği deneme ve değişimi başlatma konusunda isteklidir. Bu nedenle öğrenen okulda yenileşme gerçekçi bir süreç dâhilinde, işbirliği içinde ve aktif bir çaba ile başarılıdır. Okulun tüm bireyleri öğrenme sürecine katıldığı gibi; yenileşme sürecine de katılır (Çalık, 2003). Öğrenen okul, kendini sürekli tanımaya çalışır ve geçmiş deneyimlerinden yararlanır. İç ve dış çevresinde meydana gelen değişimlere uyar, gelirini giderinin üstüne çıkartarak bağımsızlaşmaya çalışır. Öğrenen okul, üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli olarak düzeltir ve yeniler (Başaran, 2000).

Bir toplumun temel taşı olan gelecek nesillerin, öğrenen bir örgüt olarak öğrenen okul içerisinde yetişmeleri gerekmektedir. Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için her zaman kendisini yeni tutabilen, gelişimini devamlı olarak sürdürebilen, bilimsel olarak olaylara yaklaşabilen öğrenen okullara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenen okula dönüşebilen kurumların sayısı arttıkça toplumun ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli olan alt yapıda da karşılanmış olacaktır (Kılıç, 2009).

Bu doğrultuda eğitim kurumları örgütsel yapılarını öğrenmeye açık bir şekilde değiştirmeli ve kültürlerinin temelinde öğrenme eylemini yerleştirmelidirler. Okullar öğrenen örgüt kapsamında yeniden yapılandırıldıkları ve öğrenen örgüt olmalarını engelleyen faktörler ortadan kaldırıldığı takdirde daha başarılı olacaklardır. Öğrenen örgüt anlayışının ortaöğretim kurumlarına uygulanabilirliği toplumun gelişimine sağlayacağı katkılar bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, okulların öğrenen örgüt özelliklerini ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türüne ve müdürleriyle birlikte çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu nedenle çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Çanakkale ilindeki anadolu liselerinde, teknik liselerde ve imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise sosyoekonomik yapılarına göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanarak belirlenen Bayramiç, Biga, Çan, Yenice ve Merkez ilçelerindeki anadolu liselerinde, teknik liselerde ve imam hatip liselerinde görev yapan 251 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaş aralıkları, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, branşları, görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türleri ve müdürleriyle birlikte çalıştıkları süreler ile ilgili dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler								Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın					
	n	153	98					251
	%	61	39					100
Yaş		0-30	31-40	41-50	51+			
	n	40	130	67	14			251
	%	15,9	51,8	26,7	5,6			100
Mesleki Kıdem		0-5yıl	6-10yıl	11-15yıl	16-20yıl	21-25yıl	26+	
	n	29	43	72	50	37	20	251
	%	11,6	17,10	28,7	19,9	14,7	8,0	100
Öğrenim Durumu		ÖnLisans	Lisans	Y.Lisans	Doktora			
	n	0	223	28	0			251
	%	0	88,8	11,2	0			100
Branş		Türk Dili ve Edb.	Mat.	İng.	Diğer (Sos.Bil.)	Diğer (Fen.Bil.)		
	n	42	36	34	53	45	210	
	%	16,7	14,3	13,5	21,1	17,9	83,7	
Ortaöğretim Kurumu		Anadolu Lisesi	Teknik Lise	İ.Hatip Lisesi				
	n	89	110	52				251
	%	35,5	43,8	20,7				100

Müdürle		1-5yıl	6-10yıl	11-15yıl	16+yıl	
Çalışma	n	218	33	0	0	251
Süresi	%	86,9	13,1	0	0	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgilerin sorulduğu “Demografik Bilgiler Formu” yer almaktadır. İkinci bölümde, 42 maddeden oluşan ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini belirlemek için kullanılan “Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Ölçeği” yer almaktadır.

Demografik Bilgiler Formu; öğretmenler hakkında kişisel bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu form öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, mesleki kıdemlerini, öğrenim durumlarını, branşlarını, görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türlerini ve müdürleriyle birlikte çalışma sürelerini belirlemeye yönelik 7 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan sorular araştırma konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.

Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Ölçeği; Türkoğlu (2002) tarafından yüksek lisans tezi için geliştirilen 5’li likert tarzında bir ölçektir. 42 maddeden oluşan bu ölçek, *kişisel hâkimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* olmak üzere 5 alt boyuttan meydana gelmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Türkoğlu (2002) tarafından yapılmıştır. Türkoğlu (2002) uzman görüşleri doğrultusunda maddelerini oluşturmuş, ardından anket taslağını hazırlayarak anketin pilot uygulamasını gerçekleştirmiştir. Pilot çalışma sonunda uzman görüşleri de alınarak ankette gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Anket formu araştırmanın örnekleme dâhilindeki okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmış ve anketin güvenirlik katsayısı .93 (Spearman-Brown) ve iç tutarlılık katsayısı Cronbach-Alpha .97 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde anketin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Bu araştırmada gerçekleştirilen analizler sonucunda ise ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayısı $\alpha=0.96$, alt boyutların güvenirlikleri de *kişisel hâkimiyet* boyutu için $\alpha=0.72$, *zihni modeller* boyutu için $\alpha=0.84$, *paylaşılan vizyon* boyutu için $\alpha=0.91$, *sistem düşüncesi* boyutu için $\alpha=0.87$ ve *takım halinde öğrenme* boyutu için ise $\alpha=0.91$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS 18.0 paket programına aktarılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış, değerlerin -2 ve +2 arasında yer aldığı görülmüş ve maddelerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Levene Statistic Testi ile madde varyanslarının homojenlik koşulunu sağladığı da tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Verileri çözümlemede betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı

düzeylerinin belirlenmesinde “1,00-1,79=Çok Düşük”, “1,80-2,59=Düşük”, “2,60-3,39=Orta”, “3,40-4,19=İyi” ve “4,20-5,00=Yüksek” aralıkları kullanılmıştır. Öğretmen algılarının belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t-testi ve tek yönlü varyans analizi, farkın kaynağını bulmak için de Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel çözümlenmelerinde anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Tablo 2’de öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maximum puan değerleri yer almaktadır. Ayrıca tabloda öğrenen örgüt ve her bir alt boyutu için skewness ve kurtosis değerlerine de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Kişisel Hâkimiyet	251	3,55	,70	1	5	-,49	,52
Zihni Modeller	251	3,80	,73	1	5	-,76	1,04
Paylaşılan Vizyon	251	3,78	,76	1	5	-,79	1,09
Sistem Düşüncesi	251	3,62	,70	1	5	-,49	,47
Takım Halinde Öğrenme	251	3,78	,77	1	5	-,80	,92
Öğrenen Örgüt	251	3,72	,65	1	5	-,67	1,08

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.72$; $ss=.65$) ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ($\bar{x}=3.55-3.80$; $ss=.70-.77$) “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 2’ye göre, öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, tüm boyutlar içerisinde öğretmenlerin *zihni modeller* ($\bar{x}=3.80$) alt boyutuna ilişkin algılarının en yüksek, *kişisel hâkimiyet* ($\bar{x}=3.55$) alt boyutuna ilişkin algılarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, yaşlarına, mesleki kademelerine, branşlarına, görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türüne ve müdürleriyle birlikte çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. İkinci alt probleme ait veriler Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet ve Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Cinsiyet					Öğrenim Durumu					
		\bar{x}	ss	t	df	p	\bar{x}	ss	t	df	p	
Kişisel Hâkimiyet	Erkek	3,53	,74	-.63	249	,53	Lisans	3,57	,70	1,09	249	,28
	Kadın	3,59	,64				Y.lisans	3,41	,70			
Zihni Modeller	Erkek	3,80	,73	,03	249	,98	Lisans	3,82	,74	,95	249	,34
	Kadın	3,80	,74				Y.lisans	3,68	,60			
Paylaşılan Vizyon	Erkek	3,79	,77	,18	249	,86	Lisans	3,80	,77	1,48	249	,14
	Kadın	3,77	,73				Y.lisans	3,58	,62			
Sistem Düşüncesi	Erkek	3,64	,71	,69	249	,49	Lisans	3,63	,70	,56	249	,58
	Kadın	3,58	,67				Y.lisans	3,55	,66			
Takım Halinde Öğrenme	Erkek	3,82	,74	1,07	249	,28	Lisans	3,78	,79	,41	249	,68
	Kadın	3,71	,82				Y.lisans	3,72	,68			
Öğrenen Örgüt	Erkek	3,74	,65	,44	249	,66	Lisans	3,74	,66	1,02	249	,31
	Kadın	3,70	,64				Y.lisans	3,60	,55			

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine ve öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, erkek ve bayan öğretmenlerin *öğrenen örgüte* ve *alt boyutlarına* ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Erkek ve bayan öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algıları “iyi” düzeydedir. Tablo 3’e göre bayan öğretmenlerin *zihni modeller* ($\bar{x}=3.80$) boyutuna ait ortalama puanlarının en yüksek, *sistem düşüncesi* ($\bar{x}=3.58$) boyutuna ait ortalama puanlarının ise en düşük olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenler ise *takım halinde öğrenme* ($\bar{x}=3.82$) boyutunda en yüksek ortalama puana sahip iken, *kişisel hâkimiyet* ($\bar{x}=3.53$) boyutunda en düşük ortalama puana sahiptirler.

Tablo 3’teki bulgular incelemeye devam edildiğinde, öğretmenlerin *öğrenen örgüte* ve *alt boyutlarına* ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algıları “iyi” düzeydedir. Tablo 3’e göre, lisans mezunu olan öğretmenlerin *zihni modeller* ($\bar{x}=3.82$) boyutuna ait ortalama puanlarının en yüksek, *kişisel hâkimiyet* ($\bar{x}=3.57$) boyutuna ait ortalama puanlarının ise en düşük olduğu görülmektedir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenler ise *takım halinde öğrenme* ($\bar{x}=3.72$) boyutunda en yüksek ortalama puana sahip iken, *kişisel hâkimiyet* ($\bar{x}=3.41$) boyutunda en düşük ortalama puana sahiptirler.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yaş				Mesleki Kıdem			
	df	F	p	Fark(Tukey)	df	F	p	Fark(Tukey)
Kişisel Hâkimiyet	250	,71	,55		250	,65	,66	
Zihni Modeller	250	1,01	,39		250	,40	,85	
Paylaşılan Vizyon	250	,78	,51		250	,50	,78	
Sistem Düşüncesi	250	1,16	,33		250	,39	,86	
Takım Halinde Öğrenme	250	1,25	,29		250	,27	,93	
Öğrenen Örgüt	250	1,10	,35		250	,23	,95	

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4’de ortaya konan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin *öğrenen örgüte* ve *alt boyutlarına* ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile *öğrenen örgüte* ve *alt boyutlarına* ilişkin algıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş ve Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Karşılaştırılması

	Branş				Ortaöğretim Kurumu Türü			
	df	F	p	Fark(Tukey)	df	F	p	Fark(Tukey)
Kişisel Hâkimiyet	209	,23	,92		250	4,29	,02*	AL**-İHL TL**-İHL
Zihni Modeller	209	,36	,83		250	2,99	,052	
Paylaşılan Vizyon	209	,86	,49		250	2,72	,07	
Sistem Düşüncesi	209	,43	,79		250	9,98	,00*	AL**-İHL TL**-İHL
Takım Halinde Öğrenme	209	,26	,91		250	4,79	,01*	TL*İHL
Öğrenen Örgüt	209	,39	,82		250	5,70	,00*	AL**-İHL TL**-İHL

*p<0,05, **lehine (AL: Anadolu Lisesi, İHL: İmam Hatip Lisesi, TL: Teknik Lise)

Öğretmenlerin branşları ve görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türleri ile öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin branşları ile *öğrenen örgüte* ve *alt boyutlarına* ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5’teki bulgular incelemeye devam edildiğinde, öğretmenlerin *zihni modeller* ve *paylaşılan vizyon* boyutlarına ilişkin algıları görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tablo 5’teki verilere göre, öğretmenlerin görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türleri ile *öğrenen örgüte* ve *kişisel hâkimiyet*, *sistem düşüncesi*, *takım halinde öğrenme* boyutlarına ilişkin algıları arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tukey Testi ile bulunan farklılıkların *öğrenen örgüt* ve *kişisel hâkimiyet* ile *sistem düşüncesi* boyutlarının tümünde anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler lehine ve teknik lisede görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında teknik lisede görev yapan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. *Takım halinde öğrenme* boyutunda ise farklılığın teknik lisede görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında teknik lisede görev

yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak anadolu liselerinde ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre örgütlerini daha fazla öğrenen örgüt olarak algıladıklarını ve öğrenen örgüt disiplinlerinden *kişisel hâkimiyet*, *sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* disiplinlerinin kurumlarında daha fazla gerçekleştiğini düşündüklerini söyleyebiliriz.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Müdürle Çalışma Süresi	\bar{x}	ss	t	df	p																																														
Kişisel Hâkimiyet	1-5 yıl	3,54	,74	-,78	62,88	,44																																														
	6-10 yıl	3,61	,44				Zihni Modeller	1-5 yıl	3,80	,76	,15	65,47	,88	6-10 yıl	3,79	,44	Paylaşılan Vizyon	1-5 yıl	3,77	,80	-,70	95,31	,48	6-10 yıl	3,83	,35	Sistem Düşüncesi	1-5 yıl	3,63	,74	,84	85,04	,40	6-10 yıl	3,56	,35	Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	3,78	,82	-,07	106,57	,95	6-10 yıl	3,78	,33	Öğrenen Örgüt	1-5 yıl	3,72	,69	-,13	145,59
Zihni Modeller	1-5 yıl	3,80	,76	,15	65,47	,88																																														
	6-10 yıl	3,79	,44				Paylaşılan Vizyon	1-5 yıl	3,77	,80	-,70	95,31	,48	6-10 yıl	3,83	,35	Sistem Düşüncesi	1-5 yıl	3,63	,74	,84	85,04	,40	6-10 yıl	3,56	,35	Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	3,78	,82	-,07	106,57	,95	6-10 yıl	3,78	,33	Öğrenen Örgüt	1-5 yıl	3,72	,69	-,13	145,59	,89	6-10 yıl	3,73	,22						
Paylaşılan Vizyon	1-5 yıl	3,77	,80	-,70	95,31	,48																																														
	6-10 yıl	3,83	,35				Sistem Düşüncesi	1-5 yıl	3,63	,74	,84	85,04	,40	6-10 yıl	3,56	,35	Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	3,78	,82	-,07	106,57	,95	6-10 yıl	3,78	,33	Öğrenen Örgüt	1-5 yıl	3,72	,69	-,13	145,59	,89	6-10 yıl	3,73	,22																
Sistem Düşüncesi	1-5 yıl	3,63	,74	,84	85,04	,40																																														
	6-10 yıl	3,56	,35				Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	3,78	,82	-,07	106,57	,95	6-10 yıl	3,78	,33	Öğrenen Örgüt	1-5 yıl	3,72	,69	-,13	145,59	,89	6-10 yıl	3,73	,22																										
Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	3,78	,82	-,07	106,57	,95																																														
	6-10 yıl	3,78	,33				Öğrenen Örgüt	1-5 yıl	3,72	,69	-,13	145,59	,89	6-10 yıl	3,73	,22																																				
Öğrenen Örgüt	1-5 yıl	3,72	,69	-,13	145,59	,89																																														
	6-10 yıl	3,73	,22																																																	

Öğretmenlerin müdürleriyle birlikte çalıştıkları süreler göre öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 6'daki verilere göre, öğretmenlerin *öğrenen örgüte ve alt boyutlarına* ilişkin algıları müdürleriyle birlikte çalıştıkları süreler göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tablo 6'ya göre müdürleriyle birlikte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin *zihni modeller* ($\bar{x}=3.80$) boyutuna ait ortalama puanlarının en yüksek, *kişisel hâkimiyet* ($\bar{x}=3.54$) boyutuna ait ortalama puanlarının ise en düşük olduğu görülmektedir. Müdürleriyle birlikte 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ise *paylaşılan vizyon* ($\bar{x}=3.83$) boyutunda en yüksek ortalama puana sahip iken, *sistem düşüncesi* ($\bar{x}=3.56$) boyutunda en düşük ortalama puana sahiptirler.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algıları araştırılmıştır. Ayrıca ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, görev yapılan ortaöğretim kurumu türü ile müdürle birlikte çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Aşağıda araştırmaya ilişkin bulgular yorumlanarak ve alanyazınla desteklenerek verilmektedir. Sonuçların sunumunda her bir boyut ayrı ayrı ele alınmış ve alt problemlerdeki sıraya göre verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ve alt boyutlarına ilişkin algılarıyla ilgili bulgular incelendiğinde, kendi okullarına ilişkin öğrenen örgüt algılarıyla öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenen örgütün alt boyutlarına ilişkin algıları analiz edildiğinde ise *zihni modeller* alt boyutuna ilişkin algılarının en yüksek düzeyde olduğu, bunu *paylaşılan vizyon* ve *takım halinde öğrenme* alt boyutlarının izlediği, ardından *sistem düşüncesi* alt boyutunun geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin *kişisel hâkimiyet* alt boyutuna ilişkin algıları ise en düşük düzeydedir.

Banoğlu (2009), Kılıç (2009) ve Türkoğlu (2002) yaptıkları çalışmalarda bu araştırmayı destekleyecek sonuçlara ulaşmışlardır. Banoğlu'nun (2009) çalışmasına göre, öğretmenlerin *kişisel hâkimiyet* alt boyutuna ilişkin algıları orta düzeyde, *zihni modeller*, *paylaşılan vizyon*, *sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* alt boyutlarına ilişkin algıları “iyi” düzeydedir ve araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Banoğlu (2009), Kılıç (2009) ve Türkoğlu (2002) *kişisel hâkimiyet* alt boyutunu öğretmen algılarının en düşük düzeyde gerçekleştiği boyut olarak tespit etmişlerdir ve bu sonuç araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumları öğrenen örgüt olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin *zihni modeller* boyutuna yönelik algılarının diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde olması öğretmenlerin fikirlerini rahatlıkla açıklayabildikleri, okullarının gelecekte başarılı olacağına inandıkları ve kurumlarında kendilerine değer verildiğini hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin *kişisel hâkimiyet* boyutuna yönelik algılarının en düşük düzeyde olması ise öğretmenlerin kurumlarında kendilerini geliştirebilecekleri bir ortam bulamamalarına, okullarında kendisini geliştirmek isteyen bireylere önem verilmediğini düşünmelerine ve kurumlarında kişisel gelişimi artıracak toplantı ve panellerin bekledikleri düzeyde gerçekleşmediğine inanmalarına bağlanabilir. Kişisel hâkimiyet disiplinindeki bu eksikliklerin giderilmesi ile okulların öğrenen örgüte dönüşme sürecinin kısılacığı düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt algıları sadece öğretmenlerin görev yaptığı ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmada cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve müdürle birlikte çalışma süresi değişkenleri ile öğretmenlerin kendi örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt algıları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aşağıda her bir değişken için elde edilen sonuçlar ayrı ayrı verilmektedir.

a) *Cinsiyet Değişkeni*: Öğretmenlerin kendi örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt algılarıyla öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Banoğlu (2009), Türkoğlu (2002) ve

Bal'ın (2011) yaptıkları çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Banoğlu (2009) ve Türkoğlu'nun (2002) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Bal (2011) de yaptığı çalışmada, erkek ve bayan öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinlerine ve öğrenen okula yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir.

Öte yandan Kılıç'ın (2009) çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen örgüt algıları *kişisel ustalık* alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Uysal (2005) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları *kişisel ustalık* ve *paylaşılan vizyon* alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca Subaş'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin öğrenen okul algılarında *sistem düşüncesi* alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş iken, Yiğit'in (2013) çalışmasında ise yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarında *zihni modeller* disiplininde erkek yönetici ve öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

b) Öğrenim Durumu Değişkeni: Araştırmada öğretmenlerin kendi kurumlarına yönelik öğrenen örgüt algılarıyla öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Banoğlu (2009), Türkoğlu (2002), Uysal (2005), Bal (2011) de yaptıkları araştırmalarda bu sonucu destekleyecek bulgulara ulaşmışlardır. Banoğlu (2009), Türkoğlu (2002) ve Uysal (2005) öğretmenlerin öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bal (2011) de yaptığı çalışmada öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinlerine ve öğrenen okula yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir.

Öte yandan Kılıç (2009) çalışmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında *paylaşılan vizyon* ve *sistem düşüncesi* alt boyutlarında yüksek lisans yapan öğretmenler ile doktora yapan öğretmenler arasında yüksek lisans yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Subaş (2010) ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul algılarının *kişisel ustalık*, *paylaşılan vizyon*, *sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* alt boyutlarında ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

c) Yaş Değişkeni: Araştırmada öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin algılarıyla öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Banoğlu (2009), Kılıç (2009) ve Bal (2011) de yaptıkları araştırmalarda bu sonucu destekleyecek bulgulara ulaşmışlardır. Banoğlu (2009) ve Kılıç (2009) öğretmenlerin öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık

bulunmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bal (2011) de yaptığı çalışmada değişik yaş gruplarındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinlerine ve öğrenen okula yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir.

Öte yandan Yiğit'in (2013) çalışmasında ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşları ile *takım halinde öğrenme* ve *zihni modeller* disiplinlerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıklar *takım halinde öğrenme* disiplininde yaşları daha küçük olan öğretmen ve yöneticiler lehine iken, *zihni modeller* disiplininde ise yaşı daha büyük olan öğretmen ve yöneticiler lehinedir.

d) Mesleki Kıdem Değişkeni: Öğretmenlerin kendi örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt algılarıyla öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Banoğlu (2009), Türkoğlu (2002) ve Bal'ın (2011) yaptıkları çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Banoğlu (2009) ve Türkoğlu'nun (2002) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bal (2011) de yaptığı çalışmada farklı mesleki kıdemlere sahip olan öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinlerine ve öğrenen okula yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir.

Öte yandan Kılıç'ın (2009) çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri ile *kişisel ustalık*, *sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar *kişisel ustalık* ve *sistem düşüncesi* alt boyutlarında kıdemi daha yüksek olan öğretmenler lehine, *takım halinde öğrenme* alt boyutunda ise kıdemi daha düşük olan öğretmenler lehinedir. Subaş (2010) araştırmasında, öğretmenlerin kurumlarına yönelik öğrenen okul algılarının *kişisel ustalık*, *paylaşılan vizyon*, *sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* alt boyutlarında kıdem yılı yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Yiğit (2013) ise öğretmenlerin öğrenen okul algılarının *zihni modeller* ve *takım halinde öğrenme* disiplinlerinde kıdemi düşük olan öğretmenler lehine, *paylaşılan vizyon* disiplininde ise kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

e) Branş Değişkeni: Öğretmenlerin kendi örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt algılarıyla öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Subaş (2010) ve Bal'ın (2011) yaptıkları çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Subaş (2010) ve Bal (2011) öğretmenlerin branşlarına göre kurumlarındaki öğrenen okul algıları ile öğrenen örgüt disiplinlerine yönelik algılarının farklılaşmadığını belirtmektedir.

f) Görev Yapılan Ortaöğretim Kurumu Türü Değişkeni: Araştırmada öğretmenlerin kendi kurumlarına yönelik öğrenen örgüt algılarıyla *kişisel hâkimiyet*, *sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* boyutlarına ilişkin algıları

görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Söz konusu farklılıklar *toplam öğrenen örgüt* algısında ve *kişisel hâkimiyet ile sistem düşüncesi* boyutlarında anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler lehine, teknik lisede görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında ise teknik lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. *Takım halinde öğrenme* boyutunda ise farklılık, teknik lisede görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında teknik lisede görev yapan öğretmenler lehinedir.

Alanyazın incelendiğinde, görev yapılan ortaöğretim kurumu türünün değişken olarak kullanıldığı öğrenen örgütler ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte literatürde diğer eğitim kademelerinin değişken olarak kullanıldığı öğrenen örgütler ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Uysal (2005) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının öğrenen örgütün tüm disiplinlerinde üniversiteye bağlı anaokullarında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bal (2011) ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tüm alt boyutlardaki ortalama puanlarının diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Yiğit (2011) çalışmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenen okul algılarında *takım halinde öğrenme*, *zihni modeller* ve *kişisel hâkimiyet* alt boyutlarında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapanlar ile ilköğretimde görev yapanlar arasında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

g) *Müdürle Birlikte Çalışma Süresi Değişkeni*: Öğretmenlerin kendi örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt algılarıyla öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları müdürle birlikte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde ise müdürle birlikte çalışma süresinin değişken olarak kullanıldığı öğrenen örgütler ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde, anadolu liselerinde ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına yönelik öğrenen örgüt algılarıyla *kişisel hâkimiyet*, *sistem düşüncesi* ve *takım halinde öğrenme* boyutlarına ilişkin algılarının imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç, anadolu liselerinde ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlere göre okullarını daha yüksek düzeyde öğrenen örgüt olarak algıladıkları, görev yaptıkları okullarda kendilerini geliştirebilmeleri için daha fazla ortam sağlandığına inandıkları, okullarındaki bireylerin parçalardan çok bütünü görebildiklerini düşündükleri ve okullarında takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlandığına inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Anadolu liselerinin ve teknik liselerin imam hatip liselerine göre daha çok tercih edilen ve daha büyük okullar olmaları nedeniyle daha fazla kaynak ve materyallere sahip

olmalarının, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerine daha fazla olanak sağladığı düşünülebilir. Ayrıca bu okullarda imam hatip liselerine nazaran daha yerleşmiş bir kurum kültürünün olması, öğretmenlerin kendilerini kurumlarına ait olarak hissetmelerini; dolayısıyla kurumlarını öğrenen örgüt olarak algılamalarını olumlu yönde etkilediği varsayılabilir. Araştırmadaki cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve müdürle birlikte çalışma süresi değişkenlerinin ise öğretmenlerin kurumlarına yönelik öğrenen örgüt algıları üzerinde belirgin bir öneme sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin *kişisel hâkimiyet* boyutuna ilişkin algılarının öğrenen örgütün tüm alt boyutlarına ilişkin algıları arasında en düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlayabilmeleri için okul içinde gerekli ortamlar hazırlanmalı ve kendini geliştirmek isteyen öğretmenlere değer verilmelidir. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için ihtiyaç duyulan alanlarda toplantılar, seminerler, paneller düzenlenmelidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımları sağlanmalı ve teşvik edilmelidir. Okullarda öğretmenlerin kişisel gelişimleri için gerekli olan yazılı kaynaklar temin edilmelidir.

Araştırmada öğretmenlerin kendi okullarına yönelik öğrenen örgüt algıları “iyi” seviyede bulunmuştur. Bu algının “yüksek” seviyede gerçekleşmesini ve okulların tam anlamıyla öğrenen örgütlere dönüşümünü sağlayabilmek için okulda herkes tarafından paylaşılan, açık ve uygulanabilir bir vizyon oluşturulmalıdır. Okul müdürü okul ortamında açık bir iletişim kanalı oluşturmalı, okuldaki sorunların kaynağını bulabilmek için detaylı çalışmalar yapmalıdır. Okullarda takım çalışması ve takım ruhu teşvik edilmeli, kurumun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla düzenli toplantılar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Ayden, C. ve Düşükcan, M. (2002). Örgütsel öğrenme kavramı ve öğrenme engellerinin giderilmesinde örgüt kültürü ve liderliğin rolü. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 121-139.
- Bakan, İ. ve Karayılan, D. (2011). Öğrenen organizasyonlar. İçinde, İ. Bakan (Ed.). *Çağdaş yönetim yaklaşımları: İlkeler, kavramlar ve yaklaşımlar* (pp. 393-416). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Basım, N., Şeşen, H. ve Meydan, C. H. (2009). Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64(3), 27-44.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bozkurt, A. (2003). Öğrenen örgütler. İçinde, C. Elma ve K. Demir (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (pp. 43-61). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braham, J. B. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (Çev.: A.Tekcan). İstanbul: Rota Yayınları.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Düren, Z. (2002). *2000'li yıllarda yönetim: Sürekli değişim ve belirsizlik ortamında gelişen yönetsel yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, E. D., Üstün, A. ve Önen Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kutaniş, R. Ö. (2002). Öğrenen organizasyonlar. İçinde, İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.). *Modern yönetim yaklaşımları* (pp. 257-282). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Okumuş, F., Avcı, U. ve Kılınç, İ. (2007). Öğrenen örgütlerin oluşturulmasında üst kademe yöneticilerin rolü. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 13, 31-50.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdevcioğlu, M. (2003). Öğrenen organizasyon olmanın emniyet teşkilatı açısından önemi ve avantajları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 5(3-4), 23-37.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Senge, P. (2011). *Beşinci disiplin* (Çev.: A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Toylan, N. V. ve Göktepe, E. A. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt: 2, Sayı:1, 61-68.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.
- Türkoğlu, H. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 15-36.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

SUMMARY

The world has undergone many tremendous and rapid changes in various fields, due to the phenomenon of globalization today. In this environment of change promoted by globalization, the survival of organizations depends on whether they could update old information, be prepared for new circumstances, be open to changes, adapt to their environment and renew themselves by means of learning, which is now achieved by learning organizations, which are a part of the management literature (Bakan & Karayılan, 2011). Learning organizations are defined as the organizations that constantly improve themselves in line with the developments that have occurred or may potentially occur in the environment, gather and utilize information, enable the individuals to use their personal potentials to create a synergetic impact for the organization (Okumuş et. al., 2007). The learning process in learning organizations is performed with a team spirit and an understanding beyond the limits. These organizations rapidly transform the data into useful information and teach what is a successful or an inaccurate learning (Kılıç et. al., 2011).

The ever-growing innovations and changes in various fields have called for the education systems to go through a process of self-development and change (Banoğlu, 2009). Schools, the most important part of educational systems, need to be restructured in accordance with the changing conditions (Günbayı, 2006). In the information society which features the core values of learning by experience, learning to learn, responsibility of self-education, lifelong learning, schools, being educational organizations, should not only serve as teaching organizations but also turn into learning organizations (Töremen, 2001). Accordingly, the organizational structures of educational institutions need to be changed in a way that these institutions will be open to learning and the act of learning should be the foundation of their organizational culture. Schools will achieve more success when they are restructured so as to be learning organizations and the barriers preventing them to turn into learning organizations are eliminated. In this regard, the study primarily aims to determine to what extent schools can be characterized as learning organizations.

The study is a descriptive study with an objective of determining the levels of perception of the teachers in secondary educational institutions towards learning organizations. The population of the study consisted of the teachers who serve in anatolian high schools, technical high schools and religious high schools in Çanakkale. Stratified sampling method was utilized in specifying the research sample. The sample of the study was a total of 251 teachers working in five different districts. As the data collection tool, the study was used the "Perception of the Learning Organization Questionnaire". The study was performed t-test and one-way analysis of variance in order to determine whether the perceptions of teachers vary significantly across the specified variables and Tukey test in order to find the sources of variation. The significance level of the study for statistical analysis was set at $p \leq 0.05$.

The analyses indicated that the perceptions of the teachers for the schools which they work in on learning organization and their perceptions on all of the sub-dimensions of learning organization were at a “good” level. In regard to the perceptions of the teachers on the sub-dimensions of learning organization, the sub-dimension with the highest level of perception by the teachers was *mental models*, followed by the sub-dimensions of *shared vision* and *team learning*, and then by the sub-dimensions of *systems thinking*. The lowest perception level of the teachers was on the sub-dimension of *personal mastery*. The perceptions of the teachers who serve in secondary educational institutions on learning organization for the institutions that they work in, showed a significant difference only depending on the type of the secondary educational institutions that the teachers serve in.

The findings on the perceptions of the teachers on learning organization concluded that the teachers perceived the institutions that they work in as a learning organization. The perceptions of the teachers for the sub-dimension of *mental models*, which were at the highest level compared to the other dimensions, might be an indication that the teachers can state their opinions without hesitation, believe that their schools will achieve more in the future and think that they are appreciated by the institutions that they work in. The perceptions of the teachers for the sub-dimensions of *personal mastery*, which were at the lowest level compared to the other dimensions, might conclude that the teachers cannot find an environment in their institutions where they can develop themselves; that they believe that the individuals striving for improving themselves are not appreciated by their institutions and that the meetings and panels to enhance personal development in their institutions are not as frequent as the teachers think they should. It is believed that the time required for the transformation of schools into learning organizations will be shortened by the elimination of such deficiencies in the discipline of personal mastery.

The study was found out that the perceptions of the teachers who serve in the anatolian high schools and technical high schools on learning organization for their institutions were more positive compared to those who serve in religious vocational high schools. This finding may demonstrate that the teachers who serve in the anatolian high schools and technical high schools perceive their schools as a learning organization in a higher level compared to those who serve in religious vocational high schools; that these teachers believe that the schools that they serve in are equipped with more facilities to prepare the way for personal development, that the individuals in their schools can see the whole rather than the pieces and that the appropriate environment for teamwork is present at their schools. Given that the anatolian high schools and technical high schools are more favored and larger schools than religious vocational high schools, it may be concluded that these schools provide the teachers with more opportunity for personal development because of the abundance of sources and materials available there.