

## ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEDE GRUP DİNAMİZMİ: ÖĞRENEN TAKIMLAR

**Doç. Dr. Fatih TÖREMEN**

Zirve Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Arş. Gör. Dilek PEKİNCE**

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### Özet

Örgütsel öğrenme ve değişimin birbirlerini karşılıklı olarak besledikleri örgütlerde, gelişim ve uyumu sağlamak, bireysel bilgiden daha fazlasını gerektirmektedir. Her bir üyenin kendisini öğrenme kaynağı olarak gördüğü örgütlerde, etkileşim ve deneyimlerin desteklenmesi grupları oluşturur. Bireylere tek başlarına iken yapabileceklerinden daha fazlasını yapma imkânı sunan bu gruplar, taşıdıkları pozitif ve eylem dönük karakterleri ile takım özelliğini alırlar. Örgütsel ve bireysel öğrenmenin birleşim noktası olan takım öğrenmesi, örgüt üyelerinin gerçekten istedikleri şeylere ulaşmaları için takımın kapasitesini düzenleme ve artırma üzerine inşa edilir. Öğrenen takımlar, kapasitelerini sürekli olarak geliştiren, öğrenen, kendisini tasarlayabilen, yansıtıcı, paylaşımcı, yenilikçi ve koordineli davranışları ile öne çıkan dinamik yapılardır. Sağlıklı bir öğrenme iklimi başta olmak üzere, takım üyelerinin öğrenmeye karşı hazır oluşları, aralarındaki iletişimin niteliği ve deneyimler, bu yapıları başarıya ulaştıran temel katalizörlerdir. Bu çalışmanın amacı, öğrenen örgütlerin temel birimi olarak kabul edilen öğrenen takımların dinamik yapılarını ve öğrenme süreçlerini incelemektir. Bu amaçla takımların öğrenme başarılarına etki eden kolaylaştırıcı ve engelleyici unsurlar, grupları öğrenen takımlara dönüştüren nitelikler ve takım öğrenme süreçleri incelenmiş, eğitim örgütlerinde öğrenen takımların etkili kullanımı için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenen takım, öğrenen örgüt.

## GROUP DYNAMISM in LEARNING ORGANIZATIONS: LEARNING TEAMS

### Abstract

Organizations, in which organizational learning and change feed one another mutually, more than individual knowledge is required to provide development and adaptation. In the organizations in which each member sees itself as a learning source, groups are formed as interaction and experiences are supported. These groups that give the opportunity to members to do more than they could do by their own, gain team identity with their action based positive character. Team learning stands on synthesis point of individual and organizational learning and builded upon adjustment and enhancement of team capacity to reach the points members really desire. Learning teams, which continuously improve their capacities, learn and able to renew themselves, are reflecting, sharing, innovative and coordinated dynamic structures. Basic catalysts making these structures successful are especially a healthy learning climate, team members' readiness to learn and the quality of communication and experiences among members. This study aims to examine the dynamic structures and learning processes of learning teams that are accepted as basic learning units of learning organizations. To this end, facilitator and obstructive components effect to team learning success; the qualities transform groups to teams and team learning processes are analyzed and some recommendations about effective usage of learning teams in educational organizations are made.

**Key Words:** Learning team, learning organization.

## Giriş

İpek böceğinin kendi etrafında koza örme eylemi öyle bir noktaya gelir ki, ördüğü koza onu dış dünyadan koparır ve ölümle karşı karşıya getirir. Tam bu safhada eğer dışarıdan biri kozayı yararsa böceğe yardım etmiş olur, böcek özgürleşir, tıkanıp noktadan kurtularak kendi hapisanesinden gerçekliğin dünyasına çıkar. Örgütler de kendilerinden ve kendi yapılarından başkalarına muhtaç durumdadırlar; kendi kendilerine yetemezler ve dışarıdan bir takım unsurların desteğiyle daha güçlü olabilirler. Bu desteğin en önemli göstergelerinden birisi de örgütsel öğrenmedir. Birey için kişisel gelişim ne ise örgütler için örgütsel öğrenme de odur, denebilir. Öğrenmek için sürekli olarak araştırmak örgütün heyecanını arttırır.

Öğrenme yeni yeterliliklerin ve bilginin kazanılmasını, bu da kişisel gelişimi sağlar. Kişisel gelişim, bireysel kabiliyetlerimizi ve öğrenme kapasitemizi arttırıp, başkalarını öğrenmeye cesaretlendirerek enerjimizi yoğunlaştırmamızı, sabrımızı geliştirmemizi ve gerçeği objektif olarak görmemizi sağlar. Bireysel öğrenme olmadan ne örgütsel öğrenme ne de öğrenen örgüt olabilir; fakat bütün organizasyondaki bireylerin, bireysel öğrenme azminde olması da yeterli değildir. Ayrıca bireylerin bir takım oluşturmaları gerekmektedir. Takımın üyeleri çalışma ortamını fark etmeli, problemleri teşhis etmeli ve çözüm için işbirliği içinde olmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenen bir örgüte ulaşılabilir (Kökel, 1999). Brahm'a göre;

*Öğrenen örgüt, kendisini yaşayan bir sistem olarak algılar. Her bölüm bir başka bölümle bağlantılıdır. Yaşayan bir organizmada olduğu gibi, dengeyi sürdürmek için çok büyük bir baskı vardır. Eğer bir bölümü değiştirmeye kalkarsanız, sistemin diğer bölümleri dengeyi yeniden sağlamak için ortak bir çaba gösterecektir. Ancak, değişim bir kez gerçekleştikten sonra tüm sistemi etkileyecektir (Aktaran: Özden, 2000: 147).*

Değişimi, günümüzün gereklerinden ve her an her yerde olan bir kavram olarak değerlendiren Lick (2006: 89), geleceğin hiç olmadığı kadar kestirilemez olduğunu ve yarınla "baş edebilmek" için "değişim tasarımı" yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini ifade eder. Örgüt ve kişilerin gelecek başarılar için değişimi hayati bir unsur olarak kabullenmeleri, geleceği tasarlamak istedikleri bir kavram olarak tanımlamalarını ifade eden bu kavram, örgütler için öğrenen takımların rollerini de kritiklemektedir. Örgütsel öğrenme değişimi, değişim örgütsel öğrenmeyi gerektirir. Öğrenen takımlar ve profesyonel öğrenen topluluklar, değişim ve uyum için kurulurlar. Örgütsel öğrenme, grupça geliştirilen yeni bilginin örgütsel düzeyde yaygın ve geniş ölçekte geçerli ve doğru kabul edilmesiyle ortaya çıkar; uygulamada temel olabilmesi için örgütçe sindirilir.

Öğrenme, örgütlerin kalbinde yer alıp, üretici eylemlerin temelini oluştururken; örgüt için bir tercihten çok ihtiyaçtır (Montes, Moreno ve Morales, 2005: 1159). Öğrenen örgütler, kendi içlerinde bir bilgi yapısı elde etmek için öğrenme kültürü inşa etmelidirler. Öğrenme, örgüt içinde değer gördüğü ve desteklediği zamanlarda, öğrenen takımların gelişimi için altyapı inşa edilmiş olunur; her bir kişinin kendisini öğrenme kaynağı olarak görmesiyle, ortak pratikler oluşur. Etkileşim merakının, potansiyel ve yaratıcılığı zenginleştirip, sorgulama için yeni fırsat ve perspektifler sunması ile öğrenme deneyimleri zenginleşir. Birlikte öğrenme entelektüel süreçleri olduğu kadar duygusal süreçleri de desteklediğinden, öğrenme için paylaşılan sorumluluk; bireylerin tek başlarına üstlenecekleri bağımsız çalışmanın stresini azaltır. (Lavery ve Burton, 2004: 80).

### **Takımlar ve Öğrenme**

Ortak bir eylemi gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşan gruba “takım” adı verilmektedir (Harris, 2004). Takım pozitif bir karakter taşır. Eyleme dönüktür, bireyin tek başına yaptığından daha fazlası beklenir ve sinerji odaklıdır. Öğrenen örgütlerde takımlardan öğrenmeleri beklenir.

Takımların tabiatında üyelerin problemleri tanımlaması ve değerlendirmesi, çözüm üretmesi ve uygulaması; takımın diğer üyeleriyle fikirlerini paylaşmaları ve grup olarak işin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışmaları vardır. Genel anlamda takımlar, işlerini yaparken bir arada çalışan gruplardır. Bununla birlikte takımların tabiatı kurumdan kuruma değişiklik göstermekte olup, pek çok araştırmacı farklı çeşitlerinden bahsetmektedir. Örneğin takımlar otonomi bakımından gösterdikleri çeşitliliğe göre, denetimli, yarı-otonom ve otonom takımlar olarak değerlendirilirken; daha geniş bir bakış açısıyla kalite çemberleri açısından ele alındıklarında ise, yüksek performanslı ya da kendi kendisini tasarlayan (self-designing teams) takımlar olarak göreceli otonomilerine göre de sınıflandırılmaktadırlar (Reynolds, 2006: 255-256).

Hızlı bir gelişim ile olağanüstü sonuçların elde edilmesiyle sonlanan öğrenme disiplini, “diyalog” ile başlar. Bu, takım bireylerinin varsayımlarını askıya alıp, gerçek bir birlikte düşünme eylemine girme kapasitesidir. Eğer bir takım hizalanırsa, bir yön ortaklığı ortaya çıkar ve bireylerin enerjileri birbirleriyle uyum içine girer. Daha az enerji ziyan olur, gerçek manasıyla bir sinerji gelişir. Ortada bir amaç ortaklığı, paylaşılan bir vizyon ve birbirlerinin çabasını tamamlama yönünde bir anlayış vardır. Bireyler kendi kişisel vizyonlarını daha büyük takım vizyonu uğruna feda etmezler; daha ziyade paylaşılan vizyon, kişisel vizyonlarının bir uzantısı haline gelir (<http://www.ekocerceve.com>).

Takım öğrenmesi kişisel ve örgütsel öğrenme arasındaki birleşim noktasıdır. Öğrenmenin, bireysel, grup ya da örgüt seviyesinde gerçekleşebilmesi için her iki tür

problemlerin de çözülmüş olması gerekir. Huber (1991)'den aktaran Offenbeck (2001: 305), 4 farklı öğrenme eylemini birbirinden ayırmaktadır:

- Bilginin kazanımı: Problem ve fırsatları tanımlamak için içsel ve dışsal çevrenin -diğer grupların uyguladığı ve taklit edilebilmesi muhtemel stratejiler gibi- nispeten pasif olarak taranması ve daha fazla bilgi istenildiğinde, aktif olarak çevrelerin içerisine girilmesi olmak üzere birbirini tamamlayan iki süreçten oluşur.
- Bilginin dağıtılması: Farklı kaynaklardan gelen bilgilerin takım üyesi ya da başka bir ajan tarafından yayılması ile yeni bilgi ve anlayışlara ulaşılmasıdır.
- Bilginin yorumlanması: Dağıtılan bilginin, takımın geneli tarafından anlaşılacak şekilde, takım seviyesinde yapılan diyalog ile yorumlanmasıdır.
- Bilginin depolanması ve yeniden gözden geçirilmesi: Takımın gelecekte kullanımı için bilgiyi depolaması ve depolanan bilginin işletilmesidir. Bu süreçler bir arada "takım hafızası" olarak adlandırılan unsuru oluşturur.

Yukarıdaki ayırmada, takım öğrenmesinin sonucu, takımın potansiyel davranışlarındaki değişim olarak ifade edilmiştir. Daha çok takım öğrenmesinin, takım için daha büyük miktarlarda öğrenme ve deneyimlerine yol açması ve takımın birikiminde daha büyük değişimler olması umut edilmektedir. Sonuç, takımın birikimindeki değişim olduğundan, takım öğrenmesinin her zaman için takım performansında ilerlemeye sevk etmeyeceği de kabul edilmelidir. Woerkom ve Engen (2009: 387), araştırma yaptıkları takımları belirlerken, seçtikleri grupların gerçek bir takım olup olmadığını aşağıdaki üç özelliğe göre belirlemişlerdir:

1. Takımlar bütün görevlere ilişkin performanstan sorumlu olmalıdır.
2. Takım içindeki üyeleri, üye olmayanlardan ayıracak kesin ve açık sınırlara sahip olmaları gerekir.
3. Takım üyeliğine dair asgari bir standardın olması gerekir.

Takımların, örgütsel hiyerarşiyi bir bakıma "düzleştirerek" düşük seviyedeki çalışanların karar alma süreçlerine katılmalarını sağlama nitelikleri de bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, takımlar her ne kadar performansı geliştirmek için kurulmuş olsalar da, düşük seviyede çalışanların açıkça yararına olduklarından, insan kaynağını düşük ya da az seviyede gerektiren işlerde yaygınlık kazanacaktır. Reynolds (2006)'ın takımların kurum içerisinde hangi işlerde çalıştıklarını belirlediği araştırmanın sonuçlarına göre: Takımların geneli üretim ya da hizmeti doğrudan etkileyen "çekirdek" işlerde rol almaktadır, daha büyük insan kaynağını gerektiren işlerde takımlar, görev değerlendirmeleri ya da iş metotları üzerinde kontrol sağlamaktadır.

Offenbeck (2001: 306)'in, takımların öğrenmesiyle ilgili yaptığı araştırmada ulaştığı yargılarda ifade ettiği gibi, takımın öğrenme aktivitelerinin sıklığındaki artış, takımların daha çok öğrenmeyi denemesi ile sonuçlanır. Göreve dair sahip olunan tutumlardaki daha yüksek farklılık, daha yüksek öğrenme sonuçlarına sebep olur. Takımdaki öğrenme aktivitelerindeki sıklık ne kadar çok olursa, takımın performansı da daha yüksek olacaktır.

### Öğrenen Takımlar

Kişilerin sabah uyandıkları andan itibaren ne giyeceklerinden, gün boyu neler yapacaklarına kadar olan karar verme süreçleri, düşünme şekillerini yansıtmaları bakımından önemli olan soru sorma ile başlar. Sorulan soruların ruh halini ve dolayısıyla ileriki davranışları şekillendirdiği gibi; geri adım atma, ne olup bittiğini fark etme; davranışın uygunluğunu sına ve gerekli görülen yerlerde değişiklikler yapma da takım öğrenmesinin temellerini oluşturur (White, 2007: 179).

Teorik olarak, takım öğrenmesi, geleneksel örgütsel öğrenme literatürüne göre, bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki bir ara yüzdür. Öncelikli olarak, bireylerin bilgi ve deneyimleri takım üyeleri tarafından takım bilgisi ve rutinlerine dönüştürülmek üzere bütünleştirilir ve doğrulanır. Daha sonra takım bilgisi ve deneyimleri, örgüt üyeleri tarafından "kurumsallaştırılır" ki bu, örgütsel öğrenme ile sonuçlanır. İşte bu sebeple takım öğrenmesi, örgütsel öğrenmenin temel birimi olarak kabul edilir (Yang ve Chen, 2005: 728). Takım öğrenmesi örgüt üyelerinin gerçekten istedikleri şeyleri elde edebilmeleri için takımın kapasitesini ayarlamak ve arttırmaktır. Takım öğrenmesi ortak vizyon geliştirme disiplini üzerine kuruludur. Çünkü yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluşur (Senge, 1990: 236).

Aslında hızlı öğrenen örgütleri analiz edersek takımların örgüt üyelerini birlikte öğrenmeye teşvik eden merkezi bir rol üstlendiklerini görürüz. Takım öğrenmesi olmaksızın örgüt öğrenemez; çünkü takım bireyin kendisinin üstünde olan temel öğrenen birimdir. Dahası takımlar öğrendiğinde üyeler de öğrenir. Takımlar yeteneklerini geliştirmiş, dinlemeyi bilen, okuyan, yazan, hesaplayan, bilgilerini avantaja dönüştüren; bir başka deyişle yüksek kişisel uzmanlığa sahip zeki insanların üzerine kuruludur (Senge, 1990).

Leithwood, Steinbach ve Ryan (1997: 305), takım öğrenmesini iyileştiren şartların, paylaşılan normlar, kabuller, takım çalışmasına karşı baskın tutumlar; problemlerin başarısızlığa sebep olan engeller yerine üstesinden gelinmesi gereken fırsatlar olduğuna inanmak gibi inançlardan oluşan takım kültürüne bağlı olduğunu belirtmektedirler. Hem bireyler hem de grupların kişisel etkililiklerini geliştirmede bir araç olarak kullanılacak "öz konuşma" ile, geniş bir şekilde paylaşıldığında ve anlaşıldığında takımın ne öğrenmesi gerektiği konusunda işlevsel bir kaynak olabilecek grup vizyonu, bahsedilen takım kültürünün parçalarındandır.

Takımların öğreniyor olduklarını teminat altına alabilmeleri için, her birinde takım liderinin merkezi rol oynadığı, dört genel pratik vardır: öğrenme için iklim oluşturma, takım üyelerinin çalışmalarını sürekli olarak değerlendirme, bir takım koçu ile çalışma ve bilgiyi etkili bir şekilde yönetme. (Lindoefer, 2008: 8). Öğrenen takım, üyelerinin başarmayı arzu ettiği sonuçlara erişebilmek için, kapasitesini (isteklilik ve yeteneklerini) geliştiren ve düzenleyen takımdır. Takımların, öğrenen takımların özelliklerini göstermeleri durumunda potansiyel kapasitelerinin “inanılamayacak kadar” büyük olacağına altını çizen Lick (2006: 93), öğrenen takımları bekleyen olası durumlardan bazılarını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Yeni amaçlara odaklanma,
- Sorgulama ruhu ve eylem araştırma yeterliği,
- Kendi kendisini yönetebilme ve yansıtıcılık,
- Diyalog geliştirme, karmaşık konularda dahi karşılıklı anlayış,
- Yenilikçi ve koordineli hareket,
- Birlikte keşfetme ve keşifleriyle uzmanlaşma,
- Konulardaki ilerlemeleri ve fikirlerdeki etkililiği değerlendirme,
- Örgüt, program, kişiler, gruplar ve birbirleri arasındaki ilişkileri yeniden anlamlandırma,
- Yaratmak için kapasitelerini geliştirme, örgütün eylem ve süreçlerinde üretici süreçlerin parçası olma, üretkenlik ve etkililik, hayat ve eylemler,
- Öğrenip, kendisini yeniden tasarlama,
- Daha önce asla yapamadıkları şeyleri yapabilme.

Takım öğrenmesi, pek çok akıldan daha akıllı olduğunun fark edilmesi ile karmaşık konular hakkında derince düşünmeyi gerektirir, yenilikçi ve koordineli eylemi içerir. Bir takım içindeki takım öğrenmesi, takım öğrenme becerilerinin ve eylemlerinin başka takımlara aktarılması ile başka takımların da öğrenmesini güçlendirebilir (Sparrow ve Heel, 2006: 153). Bu bakış açısı takım öğrenmesinin okullarda kurumsallaşması açısından kritik anlam taşır.

Takım çalışması ve takım öğrenmesi eğitim kurumlarındaki öğrenmenin bir aracı olarak cesaretlendirilmelidir (Veenman, Van Benthau, Bootsma, Van Dieren, ve Van Der Kemp, 2002). Bu cesaretlendirme eyleminin gerekliliğini en iyi ortaya koyan örneklerden birini, Lavert ve Burton (2004)'ün aktardığı, Amerika'nın geleceğine Dair Ulusal Komisyon tarafından hazırlanan 2009 Nisan ayı raporu sunmaktadır. Rapora göre, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 100.000 deneyimli öğretmen emekli olup işi bırakacakken; 10 yıldan daha kısa bir süre içinde günümüz öğretmenlerinin yarısından fazlası, şimdiki işlerini yapmayacak olacaktırlar. Bu ise deneyimli öğretmenlerin yerini deneyimsiz öğretmenlerin alması durumunu ortaya

koyar ki; bu bir problemdir. Hazırlanan rapora göre zorlukla kazanılan deneyim dolu yılların kaybının telafi edilmesi için, deneyimli ve yeni başlayan öğretmenlerin bir arada var olduğu öğrenen takımlar oluşturulabilir. Böylelikle, etkili deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin aktarılması, kendilerinin eğitim sistemi içinde kalmaları; yeni öğretmenlere destekleriyle yardımcı olmaları ve okullarını akıllı öğrenen örgütlere dönüştürmeleri sağlanabilir. Bu tip bir öğrenen takımda bulunması önerilen kişiler ise, öğretmenler, koçlar, öğrenen takım liderleri, çevrimiçi eğitimci ve mentorlar, medya temsilcileri, dijital uzmanlar, endüstri üyeleri, ebeveynler, toplum üyeleri gibi farklı rollerdir. Bu ise, bir bakıma eğitimin çok çeşitli kesimler tarafından benimsenmesinin bir basamağı olması açısından ayrıca kritik bir konudur.

Eğitim kurumlarının öğrenmesini istiyorsak onu oluşturan takımların öğrenmesi gerektiğini bilmeliyiz. Takım öğrenmesi ortak vizyondan sonra atılacak en akıllıca ikinci adımdır. Çünkü ortak vizyon takıma birlikte hareket etme, birlikte öğrenme enerjisi verir. Ortak bir istek takım üyelerini ortak öğrenme için motive eder. Dahası paylaşılan bir vizyon takım öğrenmesi için gerekli olan duygusal değişiklikleri sağlar (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Smith ve Bryan, 1994). Bu duygusal değişiklik örgüt üyelerinin adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile örgüt üyelerinin hızlı öğrenme kapasitelerinin artmasına yol açacaktır

### **Takımların Öğrenme Başarıları**

Takımlar öğrenmeyi kurumsal hale getirmek için çeşitli yollar denerler. Takımların öğrenme adına gösterdikleri bu çaba, kesin bir başarıyı garanti etmemekle birlikte, bazı durumlarda bütün çabalara rağmen öğrenme başarısızdır. Yang ve Chen (2005: 729-730), takım öğrenmesinin başarısının pek çok faktöre dayandığını ifade etmektedir. Bunlar:

- Öğrenmeye karşı hazır oluş: Takım üyelerinin, öğrenilmesi gerekenler ile takım vizyonları üzerinde fikir birliğine ulaşabilmeleri önemlidir. Örneğin, takım vizyonu olarak kaliteyi seçen bir takım, davranışsal odaklarını belirlerken önemsiz problemlerle uğraşmak yerine, kaliteyi geliştirmeye yönelecektir.
- Sağlıklı takım öğrenmesi iklimi: Sağlıklı bir takım öğrenmesi ikliminin en belirgin göstergelerinden birini, takım üyelerinin birbirlerine saygı ve güven duyup; itiraz edilmeyeceklerine, utandırılıp cezalandırılmayacaklarına dair inanç içinde olmalarını ifade eden psikolojik güvenlik oluşturur. Sağlıklı bir takım öğrenmesi iklimi açıklığı, aktif dinlemeyi, güveni, kişilerarası desteği beraberinde getirirken, değişime karşı direnci ve takım üyeleri arasındaki savunmacı rutinleri azaltır. Örneğin, takım temelli kalite geliştirme aktivitesinde, düşük seviyeli öğrenmeler için cezalandırmanın olmayacağına dair açık ifadelerin, çalışanların endişelerini azaltacağı kabul edilir.

- Üretici iletişim becerileri: Sadece başkalarını değil; aynı zamanda kendimizi ve kendi tepkilerimizi de dinlemek; başkalarına saygı duymak (Sadece bir taraflarını gördüğümüz insanlara yeniden bakmak ve ne kadarlarını gözden kaçırdığımızı fark etmeye çalışmak); ara vermek (yön değiştirmek, durmak, bir adım geri atmak, bir şeyleri yeni perspektiflerden görmek) ve dile getirmek eylemlerini içine alır.
- Pratik ve provalar: Herhangi öğrenme sonucu ortaya çıkmadan takım üyeleri için provaların yapılması önemlidir.

Takım çalışması, sıradan insanların sıra dışı sonuçlar elde etmesini sağlayan bir araçtır. Beylerin'e (1994) göre başarısızlığın temel nedenleri şunlardır:

- Takım uygulamaları başka yerlerden ihraç edilir, yeni duruma, özel ihtiyaçlara uyarlanmaz.
- Takımlar daha çok geçici bir hevesle, merakla kurulur. Asıl işlevi olan gelişmiş performans unutulur.
- Takımlar yapısal değişikliklerden uzak "başıboş" yapıları ile diğer takımlarla uygun bağlantıları kurmazlar.
- Takımlar takım temelli bir sistemde kurumsallaştırılmazlar. Daha çok onlardan tek başına "şampiyon" olmaları beklenir.
- Takımlar liderliğin tam anlamda desteğini alacak şekilde kurumsallaştırılmazlar. Güçlü himaye ve destek takımlar için kritik öneme sahiptir. Başka bir ifadeyle liderlik, takım sürecini meşrulaştırmalı, dolaylı ya da dolaysız olarak takım sürecini desteklemelidir.
- Takım hazırlama ve destekleme yetersizdir. Etkili takımlar yeni yeteneklere, formal eğitime ve koçluğa ihtiyaç duyarlar.
- Takımlara, takım çalışmasını geliştirmek ve onu destekleyecek yeni normlar oluşturacak yeterli zaman tanınmaz.
- Örgütsel liderlik takım çalışmasının gerektirdiği yeni anlam ve felsefeye hazır hale gelemez. Montes ve diğer. (2005: 1161-1163), örgüt üyelerini destekleyici şekilde olan bir liderliğin öğrenmeyle yakından ilişkili olduğunu belirterek, bu tip bir destekleyici liderliğin, örgütün deneyim, iletişim, diyalog, kişisel yönetim veya örgütsel bilginin oluşturulması yoluyla öğrenmeyi sağlayacağını belirtmektedir.



### Öğrenen Takımların Engelleri

Takım çalışmalarının okul içindeki başarısızlık sebeplerine bakıldığında, okullarımızda, öğretmenler arasında etkili bir takım çalışması ve sinerji oluşmasının önünde bazı engeller bulunduğu görülmektedir. Yöneticilerin yanlış uygulamaları, her öğretmenin değerli görüldüğü bir grup ikliminin takımlarda bulunmaması ve öğretmenler arasında işbirliğinden ziyade rekabete dayalı ilişkilerin hâkim olması bu engellerin en önemlileri arasında sayılmaktadır (Karakuş ve Töremen, 2008). Öğretmenler, takım çalışmasının etkililiğini engelleyen sorunların kaynakları olarak; öğretmenler arasındaki iletişim ve kaynaşma sorunları, okulun yapısal eksiklikleri, öğretmenlerin bireysel yönelimli kişisel özellikleri, düşük iş tatmini düzeyleri ve birbirlerine yönelik önyargılı tutumları gibi nedenleri saymaktadırlar (Töremen ve Karakuş, 2007).

Cardno (2002: 220), takım öğrenmesi önündeki engellerden birinin savunmacılık olduğunu belirtmektedir. Konuların birey ya da takımları tehdit ettiği ya da utandırdığı zamanlarda örgütlerde bir iletişim türü olarak ortaya çıkan savunmacılık, bireylerin savunmacı mantıksal yürütmelerine, takımın yanlış olan şeyleri bulmasına ve bilmeleri gerekenleri kendileri için zorlaştıran savunmacı rutinlerin ortaya çıkmasına sebep olur. Bir takımın öğrenmesi ve örgütsel öğrenmeye katkıda bulunabilmesi için, öğrenmenin önündeki savunmacı bariyerlerin üstesinden gelebilmesi gerekir. Decuyper, Dochy ve Bosssche (2010: 6) takım öğrenmesinin önündeki en önemli bariyerleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Grup düşüncesi: Grup içindeki çatışmaları azaltmaya veya grup analogundan korunmaya çalışan rasyonalize edilmiş düşüncelerdir. Grup içinde, takım kültürü, takım kimliği, takım normları ve/veya paylaşılan düşüncelerden farklı olan davranışlar; aptalca, yanlış, anormal veya agresif olarak değerlendirilir.
- Sorumluluğun dağılması: Öğrenme sonuçları için sorumluluk takım üyeleri arasında bölünür, fakat kimse işin tamamı için sorumluluk almaz.
- Baskın lider: Takım içindeki konuşmalar, lider veya onun düşünceleri tarafından bastırılır.
- Abilene paradoksu: Takım üyeleri gerçek hislerini açıklayamaz ve sonuç olarak da takım üyelerinin tamamının ya da çoğunun katılmadığı bir karar alınır.
- Özgür hareket: Takım üyeleri kasıtlı olarak saklanır; aktivitelere aktif olarak katılmaz; fakat diğer takım üyelerinin başarılarından istifade eder.
- Okul başıboşluğu: Takım üyeleri, kasıtlı olmadan, kendi görevleriyle yüz yüze kaldıklarında sarf ettiklerine oranla, takım görevi için daha az enerji harcar.

- Çatışma kızdırma: Grup düşüncesinin tersi bir durumu ifade edip, aşırı çeşitlilik ile takım içinde çatışmanın tırmanmasıdır.

### **Takımların Öğrenme Süreci**

Takımlar, öğrenen örgütlerin çekirdeğini oluşturduğundan, takım öğrenmesinin nasıl olduğunun anlaşılması önemlidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar düzenli olarak öğrenen örgütlerin daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenen bir takımın oluşturulmasına ilişkin genel süreçleri Lindoerfer (2008: 9-10) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- **Öğrenme için iklim oluşturma:** Takım içinde öğrenme iklimi oluşturmak için erkenden harekete geçmek, çabuk bir öğrenme adına bir ön gerekliliktir. Bu noktada takım üyelerinden beklenen; aktif bir şekilde soru sormaları, hataları tartışmaları, deneyim ve yansımalarına katılmaları ve dışsal geribildirim aramalarıdır. Yol haritasının oluşturulması bakımından hataların analiz edilmesinin önemli kabul edildiği örgütlerde, hem pozitif hem de negatif geribildirim; eleştirel olmaktan çok yardımcı ve temel olarak görülür. Böylelikle takım “eylem ve yansıtış döngüsü” (action/reflection cycle) olarak adlandırılan aktif bir öğrenme sürecine girmiş olur. Öğrenme ikliminin en kritik parçalarından birini, takımın, hiç bir takım üyesinin utandırılmayacağına, itiraz edilmeyeceğine veya cezalandırılmayacağına dair bir inanç içinde olmasını, takım üyelerinin birbirlerine zor zamanlardaki destekleri devam ettikçe başarısızlıklardan dolayı demoralize olmayacaklarına inanmalarını içeren “psikolojik güvenlik” oluşturmaktadır. Takım öğrenmesinin gerektirdiği kişilerarası risklerin alınabilme şartı, paylaşılan bu tip bir destek, saygı ve güven hissidir. Yüksek seviyeli takımlardaki bu psikolojik güvenlik iklimi, üyelere deneyim kazanma, hata yapma, risk alma ve yardım isteme konularında olanak sağlarken; düşük seviyeli takımlarda ise eleştiriye vurgu yapıp, genel bir güven eksikliği sıklıkla gözlemlenir. Takımların öğreniyor olduklarını gösteren en gerçekçi işaretlerden biri de, fikirlerin görülebilir ve etkili çatışmasıdır. Büyük takımlarda çatışma sık ve üretkenken, düşük performanslı takımlarda, suyun altına itilir ve genellikle kutuplaştırıcıdır.

• Takım üyelerinin çalışmalarının sürekli olarak birlikte değerlendirilmesi: Takım üyelerinin, bir arada nasıl çalıştıklarını incelemeye yönelik toplantılar yapmalarını gerektirir. Takımların bu toplantılarda etkiliklerini değerlendirebilmek için kullanabilecekleri ölçütleri Lindoerfer (2008: 10) aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Takım üyelerince kazanılan yeni bilgi ve beceriler
- Takımın başlangıcında oluşturulan normlara bağlılık

- Performans amaçlarındaki ilerleme
  - Takım üyelerinin tatminkârlık derecesi
  - Uygulamaya konması için getirilen görevle ilişkili bilginin derecesi
  - Otorite kullanımındaki esnekliğin derecesi
  - Karar oluşturmanın derecesi
  - Paydaşların beklentisine ilişkin performans
- **Bir takım koçu ile çalışma:** Seçilen koçun takım dinamiklerinde ve kolaylaştırma süreçlerinde becerikli olması beklenir. Koç, takım üyelerine işlevlerin etkililiği hakkında farkındalık kazandırmaya yardımcı olabilir, alternatif yaklaşımlar hakkında yeni bilgiyi sağlayabilir; yeni bilginin kullanımı için cesaretlendirebilir ve bu çabaların etkileri hakkında geribildirim sağlayabilir. Koçlar aynı zamanda devamlı ya da periyodik değerlendirmeleri kolaylaştırabilirler.
  - **Bilgiyi etkili bir şekilde yönetmek:** Bilgiyi yakalama ve yayma; takımın süregelen öğrenmesini sistemli olarak ele almayı gerektirir. Takımlar bu amaçla farklı yaklaşımlar kullanabilirler; burada dikkat edilmesi gereken nokta; yaptıkları işlerden en iyi öğrenilen dersleri ve uygulamaları kapmak ve örgüt içindeki diğer takım üyelerine yaymaktır.

Günümüzün karmaşık örgütlerinde, bir takımın ihtiyaç duyduğu bütün bilgileri takım üyeleri arasında bulması nadir yaşanır bir durumdur. Sonuç olarak bütün takımların dıştan gelecek ilave bilgileri alabilecek kadar geçirgen sınırlarının ve bu süreçleri işletecek etkili mekanizmalarının olması gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Takımlardaki öğrenme hareketi yeni düşüncelerin akışı ile başlayan ve sınıf pratiklerine yeni fikirlerin yerleştirilmesi aşaması ile devam eden bir süreçtir. Öğretmenlerin öğrendikleri yeni fikirleri kendi uygulamalarına aktardıkları bu aşamayı katılımcıların gözlem yapıp, sonuçlar üzerinde yansıtışta buldukları, kendilerine “ Ne oldu?, Olay nedir?, Hangi konular ince ayar gerektirir? Daha fazla öğrenmek için neye ihtiyacım var?” gibi sorular sordukları aşama izler. Son olarak, tartışma, problem çözme ve yaratma için katılımcılar bir araya gelerek öğrendiklerini, denediklerini, gözlemlediklerini, öğrencilerine ne olduğunu, neyin üzerinde biraz daha çalışılması gerektiğini paylaşırlar ve kendi sınıflarında uygulamak üzere çıkarımlarda bulunurlar (Chappuis, Chappuis ve Stiggins, 2009: 58).

Etkili öğrenme takımlarının oluşturulması ve devam ettirilmesi zordur. Bu durum, örgütsel değişim ve öğrenme ile öğrenen takımların başarılarının neden problemlili ve sıklıkla başarısız olduğunu açıklamaktadır. Sonuç olarak, etkili öğrenme takımlarının geliştirilmesi niyetli, ciddi, samimi, açıkça tanımlanmış çaba ve amaçları

gerektirmektedir. Aşağıda pratik bir öğrenen takım oluşturulması sürecine yer verilmiştir (Lick, 2006: 93):

1. **Grup sinerjisi oluşturmak:** Sürecin en önemli basamağıdır. Bu olmaksızın grup maksimum potansiyele ulaşamaz.
2. **Grup içi karşılıklı mentorlülüğü beslemek:** Karşılıklı mentorlukta her birey diğerlerine destek ve moral sunar. Bu ise bireysel ve grup olarak düşünme, anlama, öğrenme ve dolayısıyla etkililik ve verimliliği artırır. Böylece grup yeniden yaratılır ve daha önce yapamadıklarını yapar hale gelir.
3. **Öğrenme kaynaklarından faydalanmak:** Literatür, iç ve dış uzmanlar, ilgili deneyimler, öğrenme modelleri öğrenme kaynaklarından bazılarıdır.
4. **Bilgiyi birleştirmek ve potansiyel çözümler yaratmak:** Grup gerekli enformasyonu çeker; sinerjik ve yaratıcı bir şekilde bir veya birkaç potansiyel çözüme veya arzulanana çıktılara uygular. Bu, grubun koordineli, yaratıcı ve yenilikçi hareket etmesini sağlar.
5. **Potansiyel çözümler uygulamak ve bulguları paylaşmak:** Araştırma ruhunun ve sürecinin bir parçası olarak, yeni çözümler veya çıktılar gerçek iş yaşamına uygulanır ve çıktılar grup üyeleriyle paylaşılır.
6. **Bulguları değerlendirmek ve yeni çözümler üretmek:** Grup, bulguları ve önceki beş aşamada bulunan sonuçlar eşliğinde, arzulanana sonuca doğru olan gelişmelerini ve etkililiğini değerlendirir.
7. **İstenen sonuçlar elde edilene kadar yinelenmek:** Grup orta basamaklarda elde edilen bulguları, sonuçları ve çözümleri gözden geçirir ve 3-6 basamaklarını gerektiği kadar sıklıkla tekrarlayarak daha etkili hale getirir. Bu süreç grup son çıktıdan memnun oluncaya kadar devam eder ve grubun öğrenen takıma dönüşmesi ile sonuçlanır. Bu sayede takım, kendisini ve örgütünü yeniden değerlendirecek yeni potansiyeller kazanırken kapasitesini de artırır.
8. **Grup sinerjisini ve karşılıklı mentorlülüğü tekrar kontrol etmek:** Takım aynı zamanda sinerji ve karşılıklı mentorluk düzeyini periyodik olarak kontrol etmeli; 1.ve 2. basamaklardaki kriterleri sağlayacak gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

Öğrenmenin, bilginin kazanımı, yaratımı, örgüt içinde yayılması ve bütünleştirilmesi; bu yaratım ve yayılımların içsel değişimleri gerektirmesi ile değişimlerin örgütleri sürekli gelişim süreçlerine götürmesini içermesi, Jerez- Gomez, Ce'spedes-Lorente, Valle-Cabrea (2005: 716)'a göre öğrenmeyi bir süreç olarak değerlendirmemiz gerektirdiğini göstermektedir. Decuyper ve diğer. (2010: 7-9) ise,

takım öğrenme süreçlerini, takımda daha önceden varlığından haberdar olunmayan bilgi, düşünce ve yaratıcı fikirlerin bir takım üyesinden başka bir üyeye aktarıldığı paylaşım basamağı ile başlatmaktadır. Paylaşılan bilginin takım üyelerince geliştirilmesi, ortaya çıkan yeni anlamlar sayesinde üyelerin birbirlerinin düşünce, dil ve eylemlerinin anlamalarının sağlanmış olması böylelikle kazanılan bir takım becerisi olmaktadır. Takımların çatışma ve uyum arasında bulmaları gereken denge ile etkili olabilecek bu süreci, takımın amaç ve yöntemleri ile var olan gerçeklik hakkında paylaşılan zihinsel modellerin bir arada yapılandırıldığı, yıkıldığı ve yeniden yapılandırıldığı yansıtma süreci izlemektedir. Birlikte çalışma ve amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel ve psikolojik anlamların harekete geçirilmesinin ardından, takımların kendilerini diğer alt sistemlerden ayırmadan paylaşımlarına devam etmesi ve son olarak öğrenilenlerin gözden geçirilip saklanması aşamaları takım öğrenme süreçlerinin farklı bir açıyla yorumlanışını oluşturmaktadır.

Takıma dayalı iş örgütlerinin altındaki temel kabul; daha esnek olmaları ve müşterileri ile daha yakın ilişkiler içerisinde olmalarıdır. Bu tip örgütlerin oluşturulması bireysel, grup ve bütün örgüt seviyelerinde değişiklikler gerektirirken; öğrenme süreçlerinin başarılı bir şekilde devam ettirilmeleri ile yakından ilişkilidir. Bu değişiklikler için takip edilmesi gereken süreç kademeli olarak üstten alta doğru uygulanabilecek şekilde Gard, Lindström ve Dallner (2003: 97) tarafından aşağıdaki teorik ilkelerle önerilmektedir:

1. Dönüşümsel liderlik.
2. Koçluk, yeni beceriler öğrenme seçenekleri ve başkalarıyla ilişkilerde kendine güveni inşa etme.
3. Çalışanların güçlendirilmesi.

Mesleki gelişimde öğrenen takım modelinin popülerlik kazanması, okulların daha derin, devamlı ve öğretmen yönetimli öğrenme ile en uygun mesleki gelişim şekillerini eşleştirmeleri ile mümkün olmuştur. Bazı okullar öğretmenlerine düzenli planlama ve öğrenme zamanı sağlamak için takvimlerine ve haftalık programlarına zamanlar eklerken; bazı okullar öğretim günü boyunca öğretmen takımları için öğretmenlerini serbest bırakmaktadır. Bu yapısal değişimler, başarılı yetişkin öğrenmeleri ve öğretmen uygulamalarının değişimi için temel oluştururken; bir ya da daha fazlasında başarısız bile olabilmektedir. Bu bakımdan öğrenmenin “tutabilmesi” için, öğrenen takım oluşturulmadan önce Chappuis ve diğer. (2009: 57-59) tarafından geliştirilen aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır:

- Okul içinde kültürel bir değişim sağlayın: Okulların önündeki kültürel bariyerleri aşabilmek için, okul liderleri için başlangıç noktası; “öğrenciler olarak öğretmenler” in önemini kavramak, öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri kazanmalarının mesleki bir zorunluluk olduğunu kavramalarını sağlamak ve iyi bir öğretmen olmanın uzun vadeli bir kariyer olduğunu

bilmelerini gerçekleştirmek olmalıdır. Katılımcıların, takım iyileştirmesinin, okul sonrası katıldıkları “workshop” lardan daha fazla zamanlarını gerektiren bir durum olduğunu kabul etmeleri gerekir. Son olarak takımlar, “Öğrencilerin öğrenmeleri için odaklanmaya devam edin” ya da “Herkesi dâhil edin ve bütün seslerin duyulduğundan emin olunmasını sağlayın”, “Toplantılara hazırlıklı olarak gelin” gibi grup normları oluşturmalıdır.

- Sürecin anlaşılmasını sağlayın: Kafa karışıklığı, öğretmenlerin eylem için tek bir göstericinin sorumlu olduğu ve katılımcıların sorumluluklarının yalnızca sınırlar dâhilinde belirli olduğu bir mesleki gelişim modeline alışkın olduğu durumlarda yaşanabilir. Bu durumda, etkili sınıf pratiklerinin işbirliği içinde çalışılarak sağlanacağını anlaşılmasını sağlamak amacıyla dağıtım mekanizmalarında değişiklikler yapılması gerekir.
- Öz-yönetimli öğrenme için gerekli becerileri belirlemek: İşbirlikçilik ve öz yönetim (self-monitoring) becerilerini geliştirmek için, katılımcıların ne öğrendiği, bunların öğrenciler üzerindeki etkilerinin ne olacağı ile ilgili “öncesi”, “boyunca” ve “sonunda” ne olup bittiği ve olacağı ile ilgili bir program hazırlanabilir.
- Doğru kolaylaştırıcıları alın: Öğrenen takım için kolaylaştırıcının önemi, öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin önemi gibidir. Her zaman için kolaylaştırıcıların uzman olması gerekmez de; tartışmaları kolaylaştırabilmek, bütün takım üyelerinin içinde kendilerini güvende hissettikleri ve hem fikir olmadıkları durumlarda bile desteklendikleri bir çevre oluşturabilmek özelliklerine sahip olmalıdırlar. Bunu yaparken uygun davranışları modellemeli ve normları saygılı bir şekilde güçlendirmelilerdir. “Ne denedin? Nasıl çalışıyor?” gibi sorular sorarak takım üyelerinin kendilerini geliştirmelerini sağlamalı ve uygulanılanların öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmalıdır.
- Kolaylaştırıcılara yeterli desteği sağlayın: Kolaylaştırıcıların, rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için bilgi, ilgi ve kolaylaştırma becerilerini korumaları gerekir. Okul liderleri kolaylaştırıcılar için, öğrenen takımların kendilerinin birer kolaylaştırıcı olarak işlev gördükleri düzenli toplantılar yapmak ya da yeni konuların keşfedilmesine olanak tanıyacak paylaşım imkânları sağlamak gibi çeşitli destek ağları oluşturabilirler.
- Okul liderlerinin aktif desteklerini garantiye alın: Yöneticiler sadece binanın iklimini oluşturmayıp; aynı zamanda kalan her şeyi etkileyen bütün kültürü etkiledikleri için, mesleki gelişime ayrılan zamanı kutsal olarak muhafaza edip, müdahalelerden korumalıdır. Başarı hissini desteklemek için, öğretmenlere kendilerini değerlendirme imkânı ile öğrenme amaçlarının bütün yapı ve seviyeler için açık olmasını sağlamalıdır.

### **Takım Öğrenme Süreçleri Sonuçlarının Değerlendirilmesi**

Takımlar öğrenme yol ve yöntemlerini örgütlerin başarılı ve verimli olmalarına adarlar. Bu bağlamda; çeşitli sonuçların ortaya çıkması söz konusudur. Decuyper ve diğer. (2010: 6), bu sonuçları sınıflandırma şekillerini aşağıdaki gibi yorumlamaktadır:

- a) Takım öğrenme sonuçlarını kategorize etmenin ilk yolu olarak adaptasyonlar ile gelişimleri ayırma kullanılabilir. Bütün takımlar öğrenir; fakat sadece etkili öğrenciler gelişirler. Etkili olmayan takımlar da öğrenir; örgütsel ihtiyaçları ihmal ederek sadece kendi çıkarlarına hizmet eden takımların öğrenme örneğinde olduğu gibi. Hatta bazı takımlar öğrenmemeyi bile öğrenirler. Bu takım öğrenmeleri adaptasyonlar olarak adlandırılır. Etkili takım öğrenmelerinde adaptasyonlar takım çalışmalarını geliştirirler.
- b) Sonuçları sınıflandırmanın ikinci yolu, çıktılarını birincil ve ikincil olarak ayırmaktır. İkincil olanlar, takım öğrenmelerinin yan ürünleridir. Bazı takımlar öğrenmek için var olmazlar; paylaşılan zihinsel modeller, takımın psikolojik güvenliği, paylaşılan alışkanlık ve rutinler gibi. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal durumlar olup, takım öğrenme süreçleri sonucunda oluşur ve dairesel bir şekilde bunları güçlendirirler. Bu sonuçlar, sürecin hem girdileri hem de çıktılarıdır. Birincil olanlar ise takımın istediği ve elde ettiği değişiklikler ve gelişimlerdir. İkincil olanlara zıt olarak takımın odağına yakındırlar.
- c) Üçüncü tip sınıflandırma ise “Takım nasıl öğrendi?” sorusuna verilen cevaplardan oluşur (uyumsal, üretken, dönüşümcü takım öğrenmeleri gibi). Öğretmenlerinin kendilerinden istedikleri bilgileri toplayan bir öğrenci takımı uyumsal öğrenmiştir. Üretici öğrenme, var olan normların sınırları dâhilinde yeni bilgi ve değişkenlerin geliştirilmemesi ile sonuçlanan bir durumdur; eskisinden daha keskin ama daha güvenilir bir tıraş bıçağı geliştiren mühendis takımları gibi. Dönüşümcü takım öğrenmeleri ise devrimsel fikirlerin kabulü ve radikal yeni değişikliklerin tasarlanması ile sonuçlanır; buhar makinelerini icat eden mühendis takımı gibi.
- d) Dördüncü sınıflamada “Takım ne öğrendi?” sorusu sorulur; görev öğrenme, süreç öğrenme, sosyal öğrenme, sınırları öğrenme gibi.
- e) Son sınıflama şekli ise analiz seviyelerine dayanır ve “Kim öğrendi/öğreniyor?” sorusu sorulur: birey, takım, örgüt ve toplum gibi.

### **Sonuç ve Öneriler**

Takım, ortak bir eylemi gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşan gruba denir ve pozitif bir karakter taşıyan bir yapıdır. Eyleme dönüktür, bireyin tek başına yaptığından daha fazlası beklenir ve sinerji odaklıdır. Okullarda takım çalışması kurum kültürünün bir parçası olmak zorundadır. Takım kültürü paylaşılan normlar, inanç ve kabuller, takım çalışmasına karşı baskın tutumlar; problemlerin başarısızlığa sebep olan engeller yerine üstesinden gelinmesi gereken fırsatlar gibi görülmesi, öğelerinden oluşmaktadır.

Öğrenen takım, üyelerinin başarmayı arzu ettiği sonuçları oluşturmak için kapasitesini geliştiren ve düzenleyen ve bu anlamda kapasitesi sürekli gelişen takımdır. Öğrenen takımlar sürekli olarak; öğrenirler ve kendilerini yeniden tasarlarlar, yeni amaçlara odaklanıp hazırlarlar, sorgulama ruhuna eylem araştırma yeterliğine sahip olurlar, kendi kendisini yönetebilen ve yansıtıcı özellikte olurlar, diyalog ile karışık konular hakkında birbirlerini anlarlar, yenilikçi ve koordineli hareket ederler, daha önce asla yapamadıkları şeyleri yapabilme kapasitesine ve birlikte keşfetme ve keşifleriyle uzmanlaşma özelliklerine sahiptirler, konulardaki ilerlemeleri ve fikirlerdeki etkililiği değerlendirirler, örgütlerini, programları, kişileri, grupları ve birbirleri arasındaki ilişkileri yeniden anlamlandırırılar.

Takım öğrenmesinin başarılı olabilmesi için, takım üyelerinin öğrenmeye karşı hazır olmaları, okulda sağlıklı takım öğrenmesi ikliminin mevcut olması, üretici iletişim becerilerinin geliştirilmiş olması, pratik ve provaların sürekli hale getirilmesi gerekir.

Bir okulun öğrenen takımlarını oluşturabilmesi için; grup sinerjisi oluşturmak, grup içi karşılıklı mentorlüğü beslemek, öğrenme kaynaklarından faydalanmak, bilgiyi birleştirmek ve potansiyel çözümler yaratmak, potansiyel çözümler uygulamak ve bulguları paylaşmak, bulguları değerlendirmek ve yeni çözümler üretmek, istenen sonuçlar elde edilene kadar yinelemek ve grup sinerjisini ve karşılıklı mentorlüğü kontrol etmek gibi zorunlulukları vardır. Takım öğrenmesi; grup düşüncesi, sorumluluğun dağılması, baskın lider, özgür hareket, okul başıboşluğu ve çatışma kızdırma gibi çeşitli engellere dayanmaktadır. Okullar ancak bu engelleri aştıklarında var olan takımlarının öğrenen takım oldukları görülecektir.



## Kaynakça

- Beyerlin et al., M., Ed. (1994). *Theories of Self-managing Work Teams*, Greenwich: JAI Press.
- Cardno, C. (2002). "Team learning:opportunities and challanges for school leaders". *School Leadership & Management*, 22(2), 211-223.
- Chappuis, S., Chappuis, J., Stiggins, R. (2009). "Supporting Teacher, Learning teams". *Educational Leadership*, 56- 60.
- Decuyper, S., Dochy, F. & Bosssche, P. (2010). "Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations". *Educational Research Review*, 1-23.
- Gard, G., Lindstr, K. & Dallner, M. (2003). "Towards a learning organization: the introduction of a client-centered team-based organization in administrative surveying work". *Applied Ergonomics*, 34, 97-105. ELSEVIER
- Harris, Philip R (2004). "European Leadership in cultural synergy". *European Business Review*. 16( 4), 358 – 380.
- <http://www.ekocerceve.com/egitimGelisim/detay.asp?i=39&k=2.-> 16.05.2008
- Jerez-Gomez, P., Ce'spedes-Lorente, J.& Valle-Cabrea,R. (2005). "Organizational learning capability: a proposal of measurement". *Journal of Business Research* ,58, 715-725. SCIEDIRECT
- Karakuş, M. ve Töremen, F. (2008). "How Our Schools Can Be More Synergic: Determining the Obstacles of Teamwork", *Team Performance Management*, 14 (5/6), pp. 233 – 247.
- Kökel, F. D. (1999). Öğrenen Organizasyon İlkelerinin Kurum Kültürü ile İlişkisi. *Human Resources*, 3(2).
- Laverty, C. & Burton, M.(2004). "Building a learning culture for the common good". *The Reference Librarian*, 40: 83, pp. 71- 81. Learning Teams: Creating What is next, prepared by the National Commission on Teaching and America's Future, April 2009.
- Leithwood, K., Steinbach, R., Ryan, S. (1997). "Leadership and team learning in secondary schools". *School Leadership & Mngement*, 17(3), 303-326.
- Lick, D. (2006). A new perspective on organizational learning: Creating learning teams. *Evaluation and Program Planning*, 88–96. SCIENCE DIRECT
- Lindoerfer, D. (2008). Adapting and innovating is crucial for teams. *Leadership in Action*, 28 (3).
- Montes, J., Moreno, A. & Morales, V. (2005). "Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination". *Technovation* 25, 1159–1172.
- Offenbeck, M. (2001). "Processes and outcomes of team learning". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (3), 303-317.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınevi.

Fatih TÖREMEN, Dilek PEKİNCE

Reynolds, J. (2006). "Teams, teams, everywhere? Job and establishment-level predictors of team use in the United States". *Social Science Research*, 35, 252-278.

Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, New York: Currency Doubleday Books.

Senge, P.M. Kleiner, A., Roberts, C., Ross R., Smith, B., Bryan J. (1994). *The Fifth Discipline*. New York: Currency Doubleday Books.

Sparrow, H., Heel, D. (2006). "Fostering team learning development". *Reflective Practice*, 7 (2), 151-162.

Töremen, F. ve Karakuş, M. (2007). "Okullarda Sinerjinin Engelleri: Takım Çalışması Üzerine Nitel Bir Araştırma (The Obstacles of Synergy in Schools: A Qualitative Study on Teamwork)" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 7 (1), 639-645.

Veenman S, Van Benthum N, Bootsma D, Van Dieren J & Van Der Kemp N. (2002). "Cooperative learning and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.

Woerkom, M., Engen, M. (2009). "Learning from conflicts? The relations between task and relationship conflicts, team learning and team performance". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(4), 381-404.

White, C. (2007). Team learning and the role of expert knowledge". *Practice Development in Health Care*, 6 (3), 177-185.

Yang, Y. & Chen, C. (2005). "Systematic design for improving team learning climate and capability: A case study". *Total Quality Management & Business Excellence*, 16 (6), 727-740.