



ÖĞRENEREN ÖRGÜT OLMA YOLUNDA İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKULLARINA VE KENDİLERİNE İLİŞKİN ALGI DURUMLARI *

PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' PERCEPTION ON THEIR SCHOOLS AND THEMSELVES ON THE WAY OF BEING A LEARNING ORGANIZATION

Köksal BANOĞLU**, Sevinç PEKER***

ÖZET: Bu araştırma, okul yöneticilerinin algılarına bağlı olarak okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla tarama modeline dayanan betimsel bir araştırma yapılarak, Kağıthane ilçesindeki ilköğretim okullarının tamamına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin algılarının öğrenen örgütün beş disiplininin her biri açısından “genellikle” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin algılarının paylaşılan vizyon disiplini açısından erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu; 20-35 yaş arası yönetici algılarının sistem düşüncesi disiplini açısından kendilerinden yaşlı yöneticilere kıyasla daha düşük olduğu; müdür yardımcılarının sistem düşüncesi disiplini açısından müdürlerden daha düşük algıya sahip olduğu; yöneticilik eğitimi almış olan yöneticilerin tüm öğrenen örgüt disiplinleri açısından, yöneticilik eğitimi almayan yöneticilerden daha yüksek algıya sahip olduğu; takım çalışmasına katılan yöneticilerin algılarının, kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplinleri açısından takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: öğrenen örgüt, öğrenen okul, örgütsel öğrenme, beşinci disiplin, okul yönetici algısı.

ABSTRACT: The main goal of this research is to determine the level of learning organization specifications presented on primary schools by means of participants that present all schools in Kağıthane district. The study revealed that the primary school principals have “usually” level perception in terms of each learning organization discipline. Besides, it was observed that the perception of female school principals is higher than male ones in terms of shared vision discipline; the perception of school principals aged between 20-35 is lower than the older ones in terms of system thinking discipline; the perception of assistant school principals is lower than school principals in terms of system thinking discipline; the perception of school principals having taken course on management is higher than other ones in terms of all five learning organization disciplines; the perception of school principals having participated in team working is higher than other ones in terms of personal mastery and team learning disciplines.

Keywords: learning organization, learning school, organizational learning, fifth discipline, principal's perception.

1. GİRİŞ

Özellikle 1970'li yılların sonlarına doğru örgütler içinde buldukları değişim ve belirsizlik ortamında varlıklarını sürdürebilmek için "çevrelerini sürekli araştıran sistemler" haline gelmeye çalışmış, böylece kendilerini saran belirsizlikler içinde başarıya ulaşabilmek için yeni yollar bulma arayışına girmişlerdir. Bu arayış içerisinde bir beyin gibi düşünebilen, öğrenebilen ve araştıran birer sistem olan örgütler, çevrelerindeki değişimlere çok daha kolay uyum sağlayabilmişlerdir (Koç, 2006).

İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda okul kavramı bir yandan sanayi toplumunun geleneksel okul anlayışından farklılaşmakta, diğer yandan ise toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinde işlevsel anlamda önemini artırarak sürdürmektedir (Özdemir, 2000). Değişen çevresel koşullara uyum sürecinin önemli araçlarından biri olan öğrenen örgüt kavramı, bir örgütün sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkarması, bunu değişen çevre koşullarına ayak uydurmada kullanması, personelinin geliştirici bir sistem yaratması ve böylece örgütün değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir yapıya ulaşmasını ifade eder (Koçel, 1996).

Örgütler kullanmakta oldukları davranış ve örgüt modellerindeki hataları bularak ve düzelterek iç ve dış çevredeki değişikliklere cevap veren bir değişim uzmanı gibi hareket ettikleri zaman örgütsel

* Bu makale “İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı” isimli yüksek lisans araştırmasına dayanılarak hazırlanmıştır. 4. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** İstanbul Maltepe Halit Armay Lisesi, e-posta: koksal_banoglu@hotmail.com.

*** Yrd.Doç.Dr. Beykent Üniversitesi, e-posta: sevpek@gmail.com.

öğrenmeden bahsedilmektedir (Çelik, 2007). Bu anlayışa göre örgütsel öğrenmenin temelinde zihniyet değişikliği yatmaktadır. Öğrenme kelimesinin anlamı günlük kullanımdaki "bilgi edinme" içeriğinden ayrılmakta ve yeni anlamıyla, insanı daha önce yapmadığı bir şeyi yapmaya muktedir hale getiren davranış ve düşünce değişiklikleri bütünü olarak görülmektedir. Çünkü örgütlerde oluşan değişim ve gelişmelerin büyük çoğunluğu öğrenme merkezlidir. Nasıl ki örgüt üyelerinin kurum hakkındaki düşünce ve duyguları değişebiliyorsa, örgütler de sürekli olarak yenilenmeli ve düşünce yapılarında şartlara uygun değişikliklere gidebilmelidirler (Peker, 1993).

1.1. Öğrenme ve Öğrenen Örgütler

Öğrenme kavramı pek çok eğitim bilimci ve psikolog tarafından yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman 2001). Schunk (2004)'a göre öğrenme, bireysel pratik ve yaşantılar sonucunda ortaya çıkan kalıcı davranış veya davranış kapasitesi değişikliğini kapsar. Tanımlar incelendiğinde öğrenmenin üç özelliği dikkat çekmektedir.

İlki, öğrenme davranış ya da davranış kapasitesinde meydana gelen değişikliktir. Öğrenme içsel bir süreçtir; dolayısıyla öğrenilen davranışın hemen gözlenmesi önemli değildir. Önemli olan birey istediğinde ya da kendisinden istenildiğinde bireyin pratiklerinde ve ürünlerinde öğrenmenin etkilerinin gözlenmesidir. İkincisi, davranışın kalıcılığı önemlidir. Olumlu ya da olumsuz herhangi bir durum ya da uyarıcıya bağlanmış davranış değişikliği öğrenme değildir. Durum ve koşullardan bağımsız kalıcı davranış değişikliği öğrenmeyi ifade eder. Üçüncü önemli nokta, öğrenmenin bireyin deneyimlerine dayanmasıdır. Örneğin çocuklar emeklemeyi ya da ayakta durmayı öğrenmezler, çünkü bu onların doğal gelişim süreçleridir ve kendi deneyimlerine değil, gelişme evrelerine bağlı olarak ortaya çıkar (Erden ve Akman 2001).

Elde ettiği bilgileri değerlendiren birey bu muhakeme sonucunda çevresine karşı duygusal veya davranışsal tepkide bulunur. Diğer bir anlatımla öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşim sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir ve öğrenme bireyin olgunlaşma düzeyine bağlı olarak gelişir. Kişi ile çevre arasındaki etkileşim onu çevresiyle alışveriş halinde tutar. Öğrenmenin gerçekleştiği söz konusu etkileşim durumu öğrenmeye dinamik bir özellik kazandırır. Genel anlamda, öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duygu ve davranış değişikliğidir (Ada ve Ünal, 1999).

Öğrenme benzer şekilde bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bilgi veya davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişim olarak da tanımlanabilir. Bu tanıma göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimine bağlıdır. Ancak, birey ve çevre arasındaki etkileşimin yoğunluğu öğrenmenin tek belirleyeni değildir. Öğrenmenin gerçekleşme düzeyi aynı zamanda öğrencinin sahip olduğu öğrenme stratejilerine ve çevrenin bilgiyi sunmadaki başarısı ile bu iki kaynak arasındaki uyum derecesine de bağlıdır (Özdemir ve Yalın, 2003). "Öğrenme eylem-sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavramdır" (Töremen 2001,1). Dolayısıyla öğrenme aktiftir ve etkindir.

Öğrenme sürecini örgütsel boyutlarıyla inceleyen Senge (2007) öğrenen örgütleri ele alan "beşinci disiplin" adlı kitabında öğrenen örgütün gerçekleşmesinde rol oynayan ve örgütü öğrenen örgüte dönüştürebilen ünlü beş temel disiplini; kişisel ustalık, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi olarak ortaya koymaktadır. "Disiplin" kavramıyla belirtmek istenen, zorla kabul ettirilen bir düzen ya da bir araç değildir. Uygulanması için incelenmesi ve hakim olunması gereken teori ve teknikler toplamıdır. Yani bu disiplinler, belirli beceri ve yetenekleri elde etmek için izlenmesi gereken bir gelişme yoludur. Bu disiplinlerden her biri insanların nasıl düşündüğü, gerçekten ne istedikleri, birbirleriyle nasıl etkileşime girdikleri ve nasıl birlikte öğrendikleriyle yakından ilgilidir.

Kişisel ustalık disiplini, sürekli gelişmek için yaşam boyu öğrenmeye inanan, kesin bilgilere ulaşmak yerine, her durumda bilgiye ulaşma yöntemlerini bilerek, bunu örgütsel gelişme yolunda kullanan bir yetkinlik düzeyini ifade etmektedir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip olan kişiler, kendileri için anlam taşıyan, hayatta gerçekten aradıkları sonuçlara ulaşma yeteneğini sürekli geliştiren kişilerdir (Töremen 2001).

Takım halinde öğrenme disiplinine göre günümüz örgütlerinde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Çünkü günümüz işletmelerinin karşılaştığı problem çeşitliliği çalışanların kendi başlarına çözebileceği sınırların çok ötesindedir. Bu karmaşık sistemlerdeki sorunların çözümü ancak öğrenmeyi bilen insanlardan oluşan grupların ortak zekası ile çözülebilir. Bu koşullar altında takımlarda, kolektif zeka düzeyini, çalışanların sahip oldukları zeka düzeyinin üzerine çıkartacak bir etki bulunmaktadır. Sonucunda örgütün öğrenmesi, bu takımların öğrenmesiyle ilişkili bir hale gelmektedir. Asılsız varsayım ve önyargıların bir kenara bırakıldığı takım halinde öğrenme süreci aynı zamanda, takımın öğrenme ve sonuçlara ulaşmak için harcadığı enerjinin ortak hedeflere yönlendirilmesi sürecidir. Ortak bir vizyon geliştirmek ve kişisel ustalık, takım halinde öğrenmenin temel unsurlarıdır (Senge, 2007).

Zihni modeller disiplini ise sahip olunan düşünce kalıplarını ve bunlar sayesinde edinilen bakış açısını ortaya koymaktadır. Bu modeller sadece dünyaya nasıl bir anlam verildiğini belirlemekle kalmaz, onun yorumlanması konusunda kişilere ışık tutarlar. Zihni modeller, düşünülenlerin daha yararlı hale getirerek, bireylerin düşünme yöntemlerini geliştirir (Senge 2007). Argyis (1991) bunu şöyle ifade etmektedir: "İnsanlar daima savundukları kuramlarla yani söyledikleri ile uyumlu bir şekilde davranırlar da, kullandıkları teorilerle yani sahip oldukları zihni modellerle uyumlu bir şekilde davranırlar. Dünyayı hep zihni modeller aracılığıyla kavrarız. Zihni modeller hep eksiktir ve özellikle Batı kültüründe kronik olarak sistemsizdir" (akt. İnceler, 1997).

Paylaşılan vizyon disiplinindeki vizyon kelimesinin sözlük anlamı, uzağı, ileriye görme gücünü ifade etmektedir. Stolp'a (1994) göre vizyonun sağladığı gelecek imajı sağlamdır, sağlam olmalıdır ancak her sağlam imaj aynı zamanda gelişmeye ve geliştirilmeye açıktır. Çünkü vizyon örgütün gelecekte kendini görmek istediği yeri simgeler. Bu görme gücü uzamsal temelde bir görmeyi değil, zihinsel ve kavramsal temelde kavrayışı ifade eder. Öte yandan paylaşılan vizyon, fikir paylaşımı sonucunda ortaklaşılan bir başka fikir değildir, daha da ötesinde insanların yüreklerinde tutuşan etkili bir güçtür. Geleceğe ait paylaşılan bir resim oluşturmak, örgüt içinde derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan mümkün değildir. Örgütler insanları belli bir kimlik ve kader duygusu etrafında toplar. Böylece insanlar kendilerine söylenildiği için değil, kendi istedikleri için öğrenirler. Bu durum örgütlerin paylaşılan vizyon disiplini açısından durumlarını sergiler.

Senge (2007) sistem düşüncesini "beşinci disiplin" olarak tanımlamaktadır. Disiplinleri birbiriyle kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir. Yani sistem düşüncesi, bir işletmeyi, farklılaştırılmış parçaların birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri ve bu parçaların toplamından daha fazlasını içeren bir bütün olarak değerlendirir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren bir etkiyle, bütünü, parçaların toplamından daha fazla olduğunu gösterir. Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğudur. bağımsız gibi görünen olayların aslında aralarında bulunan neden-sonuç ilişkilerini göstererek, örgütün olguları daha doğru şekilde değerlendirmesine olanak verir ve süreç içerisinde değiştirilmesi gereken bir durum varsa nasıl değiştirileceği konusunda dayanak noktası oluşturur.

1.2. Öğrenen Okullar

Bilgi toplumunda, eğitim örgütü olarak okullar sadece öğretene değil aynı zamanda öğrenen kurumlara dönüşmelidir. Bu toplumlarda yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kendi kendini eğitime sorumluluğu ve yaşam boyu öğrenme temel değerler olarak öne çıkmaktadır. Okulların bu gelişmelere ayak uydurabilmesi, öğrenen örgüt olmaya geçiş hızıyla orantılı olacaktır (Töremen, 2001). Çağdaş eğitim ortamında okulların kendini yenileyerek sürdürülebilir bir gelişme çizgisine kavuşmasını sağlayacak dinamiklerin kaynağı, merkezi otoritenin emirleri ya da okul yöneticilerinin direktifleri değildir. Senge ve arkadaşlarına (2007) göre öğrenen okullarda geçerli olan tek gelişme yolu öğrenmeyi merkeze alan bir anlayışı kurumda yaygınlaştırmaktır.

Günümüzde okul müdürünün rolü örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı ve işletmeciliği de kapsayacak şekilde gelişmiştir (Bursalıoğlu, 2005). Bu anlamıyla incelendiğinde lider ne tam bir karizma biçimi, ne de sadece güçlü bir kişiliktir. Lider güçlü bir öğrenme ortamı oluşturarak, herkesin kendisini yetiştirmesini teşvik eden kişidir. Öğrenen eğitim örgütlerinde okul yöneticisinin rolünü gerçekleştirebilmesi için, başta kendisi olmak üzere tüm eğitim çalışanlarını

öğrenme faaliyetine çekmesi, örgüt içerisinde fikir paylaşımına uygun zemin hazırlaması gerekmektedir. Bunları gerçekleştirmek için öğrenen eğitim örgütlerinde yöneticilerin şu niteliklere sahip olması gerekir (Özden, 2000):

- Örgüt geleneklerine bağlı ve uzun dönem geçerli olacak yeni fikirler üretebilmek,
- Örgüt içerisinde fikir paylaşımına açık ortam ve fırsatlar sağlamak,
- Özeleştirici yaparak kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkına varmak ve gerektiğinde zayıf yönlerini terk edebilmek.

Senge ve arkadaşları (2007)'na göre öğrenen okulların oluşumu sınıf, okul ve toplum olmak üzere iç içe geçmiş üç dinamiğin etkileşimine bağlıdır. Değişim hareketleri sınıf, okul ve topluma ilişkin müdahaleler içeriyorsa sistematik bir gelişim ve örgütsel öğrenme mümkündür. Diğer bir ifadeyle sınıfta öğretmenin, okulda yöneticinin ve toplumda velinin değişim ve öğrenme sürecine katılması esastır. Ancak bu birliktelik sağlandığı zaman öğrenen okul özelliklerinden bahsedilebilir.

Stolp (1994) liderlik özelliklerinin paylaşılan vizyon düşüncesi kuvvetlendikçe okul bileşenleri ile paylaşılacağı, etkili liderliğin öğrenen örgüt özellikleriyle okulda etkili bir okul kültürü oluşumuna katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bazı yöneticilerin öğrenme fikrini ürktücü ve yabancı bir tecrübe olarak gördükleri ya da her şeyi zaten bildikleri yanılması içinde oldukları bilinen bir gerçektir. Yöneticiler var olan becerilerine bağlı kalmayı tercih edip öğrenmeyi yeni ve gelişmemiş bir yetenek olarak değerlendirebilmektedir (Schein 2004).

Senge ve arkadaşları (2007)'na göre öğrenen okulda öğretmen ve yöneticiler uçaktaki kabin görevlilerine benzemektedir. Çünkü uçaktaki kabin görevlisi sorumluluk ve hizmet alanı açısından tek bir koltuğun değil aksine uçuş süresince tüm yolcuların hizmetindedir. Benzer şekilde öğrenen okulda öğretmen ve yöneticiler “benim sınıfım” düşüncesinden çok “benim okulum” anlayışına sahiptir. Böyle bir okulda görev yapan yönetici yenilikçilik ve dönüşümcü liderlik özellikleri sahip olmalı, aynı zamanda okulunu ve öğretmenlerini iyi tanımalıdır (Kaya, 2003).

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinleri açısından algı durumlarının beş disipline (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme) bağlı olarak incelenerek, okulların öğrenen örgüt düzeylerinin ortaya konması araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri şöyle belirlenmiştir:

1. İlköğretim okullarındaki yöneticilerin, öğrenen örgüt disiplinleri açısından algıları ne düzeydedir?
2. İlköğretim okullarındaki yöneticilerin algılarında cinsiyet, yürüttükleri yöneticilik görevi, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı, yöneticilik süresi, yöneticilik konusunda aldıkları eğitim, takım çalışmasına katılma değişkenlerine göre öğrenen örgüt disiplinleri açısından anlamlı fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modeli kullanılarak hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da hala var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2006). Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın örnekleme, veri toplama aracına ve verilerin analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, İstanbul ili Kağıthane bölgesindeki 47 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki bütün okullar ulaşılabilir olduğundan örneklem alınmamıştır. Eksik ve yanlış gönderilen anketler elenerek 61 okul yöneticisinin (okul müdürü veya müdür yardımcısı) anketleri araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet, yöneticilik görevi, yaş aralığı, kıdem, akademik düzey, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, yöneticilik süresi ve yöneticilikle ilgili aldıkları eğitimin düzeyine ilişkin demografik dağılımı şöyledir:

Tablo 1: Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%	Değişkenler		N	%
Yöneticinin Cinsiyeti	Erkek	48	78.7	Hizmetiçi Eğitimlere Katılma	Hiç Katılmadım	3	4.9
	Kadın	13	21.3		1 Kez	1	1.6
Yöneticilik Görevi	Müdür	26	42.6		2 Kez	10	16.4
	Müdür Yardımcısı	35	57.4		3 Kez	11	18.0
Yaş	20-35 Arası	16	26.2	4 Kez ve Daha Fazla	36	59.0	
	35-45 Arası	29	47.5	Yöneticilik Kıdemi	5 Yıl ve Daha Az	22	36.1
	45-60 Arası	15	24.6		6-10 Yıl Arası	19	31.1
	60 Yaş ve Üstü	1	1.6		11-15 Yıl Arası	10	16.4
Öğretmenlik Kıdemi	5 Yıl ve Daha Az	4	6.6		16-20 Yıl Arası	5	8.2
	6-10 Yıl Arası	16	26.2	21-25 Yıl Arası	4	6.6	
	11-15 Yıl Arası	18	29.5	25 Yıl ve Daha Çok	1	1.6	
	16-20 Yıl Arası	6	9.8	Yöneticilik Konusunda Eğitim Aldığı Yer	Özel Bir Eğitim Almadım	23	37.7
	21-25 Yıl Arası	6	9.8		Hizmetiçi Eğitim	30	49.2
	26 Yıl ve Daha Çok	11	18.0		Ön Lisans	3	4.9
Mezuniyet Durumu	Lisans	50	82.0		Lisans	2	3.3
	Yüksek Lisans	5	8.2		Yüksek Lisans ve Üstü	3	4.9
	Doktora	1	1.6				

Tablo 1'e göre ilköğretim okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek (%78.7), 45 yaşın altında (%73.7), lisans mezunu (% 82) olduğu görülmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi konusunda 4'ten fazla hizmet içi eğitim alan (% 59), 10 yıl ve daha az süredir yöneticilik yapan (% 67.2) okul yöneticilerinin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında kullanılan "Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği", Hakan Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiştir ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yöneticilerin demografik özelliklerine yönelik 8 soru, ikinci bölüm ise öğrenen beş öğrenen örgüt disiplinini kapsayan 42 soru yer almaktadır.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı .93 (Spearman-Brown) ve iç tutarlık katsayısı .95 (Cronbach-Alpha) olarak tespit edilmiştir (Türkoğlu, 2002). Anketin güvenilirliğini kuvvetlendirmek için iç tutarlık katsayısı bu araştırma için ana kütle haricindeki 72 kişilik bir grupla tekrar hesaplanmış ve Cronbach-Alpha katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğine yönelik olarak Türkoğlu (2002) ve Uysal (2005)'in araştırmalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca bu çalışma kapsamında ölçek maddeleri iki ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve onayları alınmıştır.

Ölçeğin ölçme aralığını değerlendirmek amacıyla beş sütun dört aralık mantığından hareket edilmiştir. Bir aralığın değeri $4/5=0.8$ 'dir. İlgili aralık değerine bağlı olarak belirlenen algı düzeyleri uygulanan likert tipi ölçeğe uygun şekilde hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle, her zaman şeklinde isimlendirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama değerleri ile Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

İlköğretim okullarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt disiplinleri açısından algı düzeyleri, araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır.

Tablo 2: Öğrenen Örgüt Disiplini Algı Ortalamaları

Öğrenen Örgüt Disiplinleri	\bar{X}	SS
Kişisel Hakimiyet	3.86	.62647
Zihni Modeller	4.03	.61717
Paylaşılan Vizyon	4.03	.61252
Sistem Düşüncesi	3.85	.51410
Takım Halinde Öğrenme	4.11	.63499

Tablo 2'ye göre okul müdürlerinin öğrenen örgütün kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerine ilişkin algı ortalamaları 3.40 ve 4.20 arasında değerler almaktadır. Dolayısıyla müdürlerin öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından "genellikle" düzeyinde bir algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle takım halinde öğrenme disiplini için aritmetik ortalamanın "tamamen" aralığının eşik değeri olan 4.20'ye yaklaştığı gözlemlenmiştir.

Öte yandan ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları tek tek incelendiğinde, kişisel hakimiyet disiplininde bir maddenin "genellikle" düzeyinin altında aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. "Kendimi geliştirebilmem için seminer, panel benzeri toplantılar düzenlenmektedir" maddesine yönelik algının 3.28 aritmetik ortalamayla "bazen" düzeyinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde "kendimi geliştirmem için yazılı kaynak sağlanmaktadır" maddesine yönelik algının $\bar{X}=3.54$ ile ikinci en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Söz konusu yönetici algılarının, demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın ikinci alt-problemi olarak incelenmiştir. Tablo 3'te yöneticilerin cinsiyet, yöneticilik görevi, yöneticilik konusunda alınan eğitim, takım çalışmasına katılma değişkenlerine göre öğrenen örgüt algıları karşılaştırılmaktadır.

Tablo 3: Öğrenen Örgüt Algılarının Karşılaştırılması – Mann Whitney U Testi

Demografik Özellikler	Öğrenen Örgüt Disiplinleri		N	Sıra Numaraları Ortalaması	Mann-Whitney U	Wilcoxon X	Z	p	
	Değişkenler								
Cinsiyet	Paylaşılan Vizyon Disiplini	Erkek	48	28.60	197.000	1373000	-2.029	.042*	
		Kadın	13	39.85					
Yöneticilik Görevi	Kişisel Hakimiyet	Müdür	26	38.85	251.000	881000	-3.001	.003**	
		Müdür Yardımcısı	35	25.17					
	Sistem Düşüncesi	Müdür	26	38.33	264.500	894500	-2.791	.005**	
		Müdür Yardımcısı	35	25.56					
	Takım Halinde Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Müdür	26	38.38	263.000	893000	-2.839	.005**
			Müdür Yardımcısı	35	25.51				

Tablo 3- Devamı

		Eğitim Almadım	Eğitim Aldım					
Yöneticilik Konusunda Alınan Hizmetiçi Eğitim	Kişisel Hakimiyet	Eğitim Almadım	23	21.39	216.000	492000	-2.332	.020*
		Eğitim Aldım	30	31.30				
	Zihni Modeller	Eğitim Almadım	23	21.20	211.500	487500	-2.408	.016*
		Eğitim Aldım	30	29.53				
	Sistem Düşüncesi	Eğitim Almadım	23	21.30	214.000	490000	-2.363	.018*
		Eğitim Aldım	30	31.37				
Takım Halinde Öğrenme	Eğitim Almadım	23	21.24	212.500	488500	-2.407	.016*	
	Eğitim Aldım	30	31.42					
Takım Çalışmasına Katılıma	Kişisel Hakimiyet	Katılmadım	8	15.81	90.500	126500	-2.619	.009**
		Katıldım	53	33.29				
	Takım Halinde Öğrenme	Katılmadım	8	17.94	107.500	143500	-2.264	.024*
		Katıldım	53	32.97				

* p<.05, ** p<.01

Araştırma bulgularına göre kadın okul yöneticilerinin öğrenen örgüt paylaşılan vizyon algısı erkek meslektaşlarından daha yüksektir. Okul müdürleri okuldaki örgütsel öğrenme ortamını kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinleri açısından müdür yardımcılarında daha olumlu görmektedir. Yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim almış okul yöneticileri kişisel hakimiyet, zihni modeller, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde hizmet içi eğitim almamış olan yöneticilerden daha yüksek algıya sahip görünmektedir. Ayrıca takım çalışmasına katıldığını söyleyen okul yöneticilerinin, hiç takım çalışmasına katılmadığını ifade eden yöneticilerden hem kişisel hakimiyet hem de takım halinde öğrenme disiplininde daha yüksek algıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yaş, öğretmenlik kıdemi ve yöneticilik süresi gibi ikiden fazla grup içeren bağımsız değişkenlere göre yönetici algılarının incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış ve anlamlı fark tespit edilen değişkenlerin gruplar arası incelemesi Mann Whitney U tamamlayıcı testiyle gerçekleştirilmiştir. Tablo 4 bu bulguları göstermektedir.

Tablo 4: Öğrenen Örgüt Algılarının Karşılaştırılması - Kruskal Wallis Testi

Demografik Özellikler	Öğrenen Örgüt Disiplinleri	Değişkenler	Mann-Whitney U			Kruskal-Wallis		
			N	Sıra Numaraları Ortalaması	Mann-Whitney U	p	Ki Kare	p
Yaş	Sistem Düşüncesi	20-35 Yaş Arası	16	16.25	124.000	.010*	8.312	.016*
		35-45 Yaş Arası	29	26.72				
		20-35 Yaş Arası	16	12.50	64.000	.015*		
		45 Yaş Üstü	16	20.50				
Öğretmenlikte Kıdem	Sistem Düşüncesi	1-10 Yıl Arası	20	17.15	133.000	.011*	9.170	.010*
		10-20 Yıl Arası	24	26.96				
		1-10 Yıl Arası	20	14.60	82.000	.007**		
		20 Yıl ve Üstü	17	24.18				

Tablo 4- Devamı

Yöneticilik Süresi	Zihni Modeller	1-5 Yıl Arası	22	16.07	100.500	.004**	12.251	.007**
		6-10 Yıl Arası	19	26.71				
		1-5 Yıl Arası	22	13.98	54.500	.024*		
		11-15 Yıl Arası	10	22.05				
		1-5 Yıl Arası	22	13.50	44.000	.007**		
		16 Yıl ve Üstü	10	2310				

* p<0.05, ** p<0.01

Tablo 4'e göre 35 yaş üstü okul yöneticilerinin sistem düşüncesi disiplini algısı daha genç yöneticilerden anlamlı ölçüde yüksektir. Benzer şekilde öğretmenlik kıdemi 10 yılın üstünde olan yöneticilerin sistem düşüncesi algıları daha yüksek görünmektedir. 5 yıldan uzun süredir yöneticilik yapanların zihni modeller algısının daha kısa süredir yöneticilik yapanlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticilerinin tüm öğrenen örgüt disiplinlerinde var olan durumu "genellikle" düzeyinde görmesi, öğrenen örgüt olma yolunda olumlu bir gösterge olarak yorumlanabilir. Öte yandan yöneticilerin görece düşük sistem düşüncesi disiplini algı ortalamaları, müdür ve müdür yardımcılarında tespit edilen algı farkı, yöneticilerin kişisel gelişimlerini hedef alan etkinliklerin düzenlenmemesi ve yazılı kaynak teminindeki yetersizlikler, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olması yolunda halen ciddi engellerin bulunduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmayla birlikte ele alındığında, üç farklı ilde (Ankara-Konya-İstanbul), üç farklı zamanda (2002-2005-2009) aynı ölçekle yapılan araştırmalarda (Türkoğlu, 2002; Özus, 2005), kişisel hakimiyet disiplini en düşük aritmetik ortalamaya sahip öğrenen örgüt disiplinlerinden biri olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, hizmet içi eğitimlerde yöneticilere sağlanan materyallerin kişisel gelişim açısından yeterli görülmediğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bulgularda kadın yöneticilerin paylaşılan vizyon algısının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenen örgütlerle ve kadınların liderlik nitelikleriyle ilgili alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklı araştırmalarda çeşitli bulgular ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Uysal (2005) kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon düşüncesi algı ortalamalarının, kadın yöneticilerde erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kümüş (1998)'ün yaptığı "Öğrenen Organizasyon Olarak Okul" isimli araştırmada, kadın yöneticilerin işbirliğine daha açık oldukları ve yöneticilik alanında kendilerini geliştirmek için yaptıklarını daha yüksek oranda yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Çelikten ve Yeni (2004) tarafından yapılan "Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi" isimli araştırmada, kadınların erkek yöneticilere göre demokratik ve moral otoriteyi daha çok önemstedikleri, duygusal eğilimlere daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir. Ölçekteki maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın yöneticilerin kişisel hedefleri ile örgütsel vizyon arasında erkek yöneticilere kıyasla daha yüksek uyum olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticilerinin örgüt vizyonu ile kişisel hedefleri arasında algıladıkları muhtemel örtüşmenin, onlarda ortak vizyona inancı kuvvetlendirdiği düşünülebilir. Ayrıca yeniliklere açık modern kadın yönetici profili ile vizyoner liderlik ihtiyacı arasındaki uyumun paylaşılan vizyona ait algı farkında etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, 35 yaş üstü yöneticilerin sistem düşüncesi algıları, daha genç yöneticilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Özkaya ve arkadaşları (2006)'nın araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin yaşı ilerledikçe örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Aynı araştırmada özellikle 41-50 yaş kişilerin örgütsel bağlılıklarının diğer bütün yaş gruplarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ertan (2000)'in araştırmasında 51 yaş üstü kişilerin açıkça belirtilen öğrenmeyi gerçekleştirme ve vizyon geliştirme, değişim kültürü oluşturma, değişen süreçte doğru hizmeti gerçekleştirme, personel geliştirme, farklı gruplarla işbirliği ve örgüt yapısını yenileme algılarının diğer yaş gruplarındaki kişilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, okul müdürleriyle, müdür yardımcılarları arasındaki algı farkını konu almaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki, okul müdürleri kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde müdür yardımcılarında daha yüksek bir algıya sahiptirler. Özus (2005)'un yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin alanlarıyla ilgili kurs ve seminerlere katılımının müdür yardımcılara göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Uysal (2005)'in çalışmasındaki bulgularda, müdürlerin sistem düşüncesi algı ortalamalarının müdür yardımcılarında daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Uluçay (2005)'in araştırmasında ise farklı olarak okul vizyonunun oluşturulmasında öğrenen örgüt felsefesinin yerleşmesine müdürlerin müdür yardımcılarında daha az önem verdikleri tespit edilmiştir.

Dönmez ve Genç (2006)'in yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, işlerin planlanması ve planlı olarak yürütülmesine dayanan planlılık boyutu kişilerde 45 yaşına kadar yükselmekte, sonra bu boyuta ilişkin algı ortalaması azalmaktadır. 36-45 ile 46-55 yaş grupları arasında, planlama boyutu açısından 36-45 yaş grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Özkaya ve arkadaşları (2006)'nın yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin yaşı ilerledikçe örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Aynı araştırmada özellikle 41-50 yaş kişilerin örgütsel bağlılıklarının diğer bütün yaş gruplarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde, müdür yardımcılarının müdürlere kıyasla daha genç olmalarının, sistem düşüncesi disiplini açısından bu algı farkında etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgularda görüldüğü üzere öğretmenlikte geçirilen sürenin yöneticilerin sistem düşüncesi algısını olumlu yönde etkilemesi beklenebilecek bir sonuçtur. Öğretmenlik deneyiminin, yöneticiyi eğitim sistemine daha geniş bir açıdan bakma olanağı verdiği ve sorunların sistem bütünlüğü içerisinde çözülebileceği inancını kuvvetlendirdiği düşünülebilir. Şencan (2001)'in da ifade ettiği gibi, örgütsel öğrenmede yöneticiler geçmişte yaşadıkları deneyimlerden ziyade hala yaşadıkları deneyimlerden bir şeyler öğrenirler. Dolayısıyla yöneticilikte geçirilen sürenin örgütsel öğrenmeye açık zihni model oluşumunda etkili olduğu yordandabilir.

Yöneticilik eğitimi alan yöneticilerin öğrenen örgütün tüm disiplinlerdeki yüksek algıları öğrenen örgüt olma yolunda yönetici eğitimlerinin önemli bir yere sahip olacağını ortaya koymaktadır. Ayrıca, takım çalışmasıyla birlikte yöneticilerin kişisel hakimiyet algı ortalamalarının da yüksek olması, takım çalışması yapan yöneticilerin kendilerini geliştirmek için sadece dışardan kaynak beklemediklerini, takım arkadaşlarından da bilgi temin ettiklerini ve böylece örgütsel öğrenme konusunda önemli adımlar attıklarını göstermektedir. Takım çalışmasına katılan yöneticilerde kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme algılarının yüksek çıkması Senge (2007)'e göre önemli bir göstergedir. Çünkü Senge'e göre kişisel öğrenme örgütsel öğrenmeyi ifade etmez, ama takımlar öğrenirse bütün örgüt öğrenir ve bunun en iyi yolu diyalog ve takım çalışmasıdır.

Araştırma sonuçları ışığında çalışmada şu önerilere gidilmiştir:

1. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarının daha üst düzeyde karşılanması için,
 - a) Eğitici panel, seminer ve toplantılar daha sık düzenlenmelidir;
 - b) Söz konusu eğitimlerde yönetici ve öğretmenlere daha çok yazılı kaynak sağlanmalıdır.
2. Okullarda, öğrenen organizasyon ve özellikle sistem düşüncesi disipliniyle ilgili araştırmalar çoğaltılmalı, sonuçlar yetkililer tarafından özenle değerlendirilmelidir.
3. Yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim almayan müdür ve müdür yardımcılarının en kısa sürede bu eğitimleri tamamlamaları sağlanmalıdır.
4. Özellikle genç müdür yardımcılarının, yöneticiliğe alışmaları, sistem bütünlüğünü kavramaları ve müdürlerle daha rahat iletişim kurmalarını sağlayacak tedbirler alınmalıdır.
5. Okullarda takım çalışması ve takım ruhu teşvik edilmeli, birlikte öğrenme ve bilgi paylaşımı öne çıkartılmalıdır.
6. Okullarda herkes tarafından paylaşılan, açık ve uygulanabilir öğrenen örgüt olma hedefi ve vizyonu oluşturulmalıdır.
7. Daha geniş örneklem ve farklı bağımsız değişkenlerle araştırma tekrar edilerek okul yöneticilerinin öğrenen örgüt algıları ilişkisel araştırma deseninde incelenmelidir.

8. Yapılacak nitel araştırmalarla algı farkına neden olabilecek kişisel ve örgütsel nedenler derinlemesine analizlerle incelenmelidir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt: 12, no: 2, ss. 305-314.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. (2002). *The Learning School: An Organisational Development Approach*. Juta & Co Ltd.
- Dönmez, B. ve Genç, G. (2006). Genel Liselerdeki Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 41-60.
- Erden, M. ve Yasemin A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertan, Z. (2000). İlköğretim okullarını öğrenen örgüte dönüştürmede yönetici ve öğretmen algıları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnceler, H. (1997). Benchmarking ile rekabette başarı. *Byte Bilgisayar Dergisi*. ss.140-142.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- Koç, Ö. (2006). Öğrenen organizasyonlarda motivasyonun etkisi ve bir işletme uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen örgüt olarak okul*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S.(2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir S. ve Yalın H.İ. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. Cilt:13, sayı:2.
- Özus, E. E. (2005). *MEB Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peker, Ö. (1993). *Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 157.
- Schein, E. H. (1978). *Örgüt psikolojisi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories, an educational perspective*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Senge, P.M. (1998). Systems change in education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, Vol. 11(3).
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin*. (14. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2007). *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Stolp, S.(1994,June). Leadership for school culture. ERIC Digest, 91, ED 370198.
- Şencan, H. (2001). *Örgütsel öğrenme*. 28.11.2009 tarihinde www.orgutseldavranis.8m.com/Documents/d6.pdf adresinden alınmıştır.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkoğlu, H. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uluçay, M. R. (2005). *İlköğretim okul müdürlerinin tanımlanan görevlerinin okul vizyonu oluşturmadaki etki düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, M. (2004). *Eğitimle ilgili temel kavramlar. Öğretmenlik mesleğine giriş*. Musa Gürsel, Muhsin Hesapçıoğlu (Eds.). Konya: Eğitim Kitabevi.

Extended Abstract

Many organizations have realized the commercial significance of organizational learning – and the notion of the ‘learning organization’ has been a central orienting point in this. On the subject of educational organizations, organizational learning understanding has provided schools with strong guidance for the organizational development as well. If the purpose of organizational development in schools is ultimately to make the school experience more meaningful for teachers, students and parents (Davidoff & Lazaruss, 2002), organizational learning should arise as the most important factor in order to ensure requested sense in the shareholders’ mind.

Senge (1998) mockingly pointed out that students may think a little bit about principal whereas they think a lot about teachers. In this system, the teacher’s responsibility is to make sure the kid learns. In turn, the kid’s job is to do everything he/she can to please teacher, not to learn, but to gain teacher’s approval. How about if we compare this situation to principal-teacher relationship in schools? It is questionable whether we would confront an atmosphere where collective aspiration is set free, and where people are continually learning to see the whole together or obedience culture as is seen in most state organizations (Senge, 2007).

It seems reasonable to hold a view on organizational learning level in schools by means of principal and teacher’s perceptions. Hence, the purpose of this study is firstly to examine principal perception in terms of organizational learning disciplines and to determine whether they differ from each other by their demographic features.

To this end, this research was conducted on the basis of the following research questions:

1. What is the perception of principals and assistant principals in terms of five organizational learning disciplines?
2. Is there a meaningful difference between the perception of school principals in terms of five organizational learning disciplines, according to variables which are: gender, management position, age, seniority in teaching, graduate, inservice training, seniority in managing, taken courses on management, participation in team working.

The study was designed according to descriptive research methodology. Quantitative approach was used for collecting data on such measurable variables as demographic characteristics and perceptions of principals. The study group consisted of 61 principals including school principals and assistant principals of 47 primary school in Kagithane district. The data were obtained through the questionnaire that was delivered to all primary schools in the district.

The questionnaire used in this research was developed by Turkoglu (2002) and Cronbach alpha coefficients were computed as 0.95 by him. Besides, the instrument was tested again by a pilot study in this study with a randomly selected sample consisting of 72 teachers in order to reconfirm reliability. Thus, cronbach alpha value was found as 0.94 for the instrument’s internal inconsistency.

Quantitative data were analyzed by descriptive statistics: percentages, means and standart deviations. A further comparison was made by Kruskal-Wallis and Mann-Whitney-U analyses to determine if gender, management position, age, seniority in teaching, inservice training, seniority in managing, taken courses on management and participation in team working variables made any difference in school principals’ perceptions. SPSS 14.0 was used for statistical analysis.

The perception of administrators in terms of learning organization’s main features was found in “usually” level for personal mastery, mental models, shared vision, system thinking and team learning. The lowest perception was observed in personal mastery dimension. On the other hand, team learning feature obtained the highest perception.

In reply to second research question the following findings appeared:

- The shared vision perception of female and male school principals differed significantly from each other, in favour of female managers ($p < 0.05$).

- The system thinking perception of school principals aged under 35 differed significantly from the other school principals aged over 35, in favour of the second ones ($p < 0.05$).
- The personal mastery, system thinking and team learning perceptions of school principals differed significantly from assistant school principals, in favour of the school principals ($p < 0.05$).
- The personal mastery, system thinking, shared vision, mental models and team learning perceptions of school principals who have taken courses on management differed significantly from the others, in favour of the first ones ($p < 0.05$).

It is rather important that school principals have perceived the five learning organizational features in “usually” perception level. It should be regarded as a significant sign for schools on the way to become a learning organization.

On the other hand, school principals’ relatively low system thinking perception and differences on personal mastery, system thinking and team learning disciplines between principal and assistant principal perceptions can be commented as some weak points.

In accordance with the findings of Uysal (2005), Kümüş (1998) and Çelikten & Yeni (2004), this study showed that female school principals have perceived shared vision disciplines higher than male school principals. Female principals’ emotional features (Çelikten & Yeni, 2004) and their self-efficacy perceptions (Kümüş, 1998) were commented as possible factors in this result.

The results of current research indicated that school principals over-35 age groups have perceived system thinking discipline higher than under-35 age groups. This finding also confirmed Özkay et al.’s (2006) study stating that older principals have higher organizational commitment than others in due course. System thinking perception was evaluated together with the result in question.

The study brought out that there is also perception difference between principals and assistant principals in terms of personal mastery, system thinking and team learning features. As was concluded in the research carried out by Özus (2005) and Uysal (2005), school principals have higher system thinking means and perceived themselves more adequate than assistant principals. So as to carry forward the research, cross-table was generated according to age and management position variables. The results were interpreted considering this cross-table.

As a conclusion, the study implicated a need for inservice training providing personal development materials to school principals; special attention for young assistant principals in order to advance their personal mastery and system thinking features; promoting team working spirit in schools and encouragement for school principals to take some courses on educational management science.