

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN**  
**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ**  
**VE ÖĞRENER ÖRGÜT ALGILARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Zehra Münire YALÇIN**

**İstanbul**  
**Eylül - 2020**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN**  
**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ**  
**VE ÖĞRENERİN ÖRGÜT ALGILARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Zehra Münire YALÇIN**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Kaya YILDIZ**

**İstanbul**  
**Eylül - 2020**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Öğrenen Örgüt Algıları**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Zehra Münire YALÇIN

## ÖNSÖZ

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alan dersleri öğretmeni olarak resmi ortaöğretim kurumu olan Mesleki Teknik Eğitim Lisesi'lerinde görev yaptığım yıllar içinde okullarda benimsenen kültürün öğrenmeye etkilerini çalıştığım farklı okullarda farklı modellerde uygulanırken gözlemlerdim. Eğitim kurumu olan okul örgütlerinin değişen kuşaklarla birlikte sürekli yenileşerek değişmesinden yana oldum. Fakat değişimin bizi biz yapan kültürel değerlerden kopmadan hayata geçirilmesinin yapılacak değişikliklerde sık duracağını düşündüğüm için savundum. Yüzlerce yıllık tarihi olan güçlü bir medeniyete yakışanın bu olduğunu düşündüm. Geçmişte dünya çapında gelişmelere imza atmış yüzlerce kişinin yaptıklarıyla yeni kuşaklara tanıtılmasının ve geleceğe yön veren gelişmelerle bilgilendirilmesinin bu ülkenin her bir öğrencisi için gerekli olduğunu idda ettim. Yüksek lisans eğitimimi uzun yıllar elimde olmayan nedenlerden ötelediysen de sonunda bu fırsatı bulup, arzu ettiğim bu konuyla ilgili çalışmamı yapabildim. Araştırmamda öncelikle danışmanlığımı kabul ederek ikramda bulunup sonraki her aşamada da kıymetli bilgileri ile bana sabırla kaliteli yönlendirmeler yapan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a, eğitim alanında dersleriyle bize vizyon katan çok değerli hocalarımız Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN ve Prof. Dr. Yusuf CERİT'e öğretmek çaba ve gayreti içinde olan Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a, Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU' na, yüksek lisans eğitimim boyunca kattıklarından dolayı minnettarım. Ayrıca benden desteklerini esirgemeyen okul idareme ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zehra Münire YALÇIN

İstanbul – 2020

**ÖZET**

**MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN**  
**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRENEN ÖRGÜT**  
**ALGILARI**

Zehra Münire YALÇIN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Eylül, 2020 - 170 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptamaktır..

Araştırmanın çalışma evreni, 2019-2020 öğretim yılı İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yer alan Meslek Liselerinde görev yapan meslek ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. İstanbul İli Büyükçekmece İlçesinde 2019-2020 öğretim yılında ilçe milli eğitim müdürlüğü verilerine göre toplam 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda yaklaşık 290 Öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılı güz (Birinci) döneminde İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde görev yapan toplam 195 meslek ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin (2011) Örgüt kültürü ölçeği ve Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ) kullanılmıştır.

Araştırmada iki ölçekten elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla öncelikle ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik

dağılımları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Birinci alt problem için örgüt kültürü ve öğrenen örgüt ölçeklerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. İkinci, alt problemler için örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algılarının cinsiyet ve branş değişkenine göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi analiz kullanılmıştır. Yaş, mesleki kıdem değişkenine göre değişimlerini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunda, farkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. Üçüncü ve son alt problem için öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve iş yaşam dengesi ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon ve regrasyon analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının “Yüksek” düzeyde, öğrenen örgüt algılarının ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algılarında cinsiyet, branş, yaş ve mesleki kıdem durumlarında anlamlı ayrışma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü (tüm boyutlarda) ile öğrenen örgüt algıları (tüm boyutlarda) arasında pozitif yönde “orta” seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenen örgüt, örgüt kültürü, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

**ABSTRACT**

**ORGANIZATIONAL CULTURE AND LEARNING**

**ORGANIZATION PERCEPTIONS OF THE TEACHERS WHO**

**WORK IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS**

Zehra Münire YALÇIN

Master, Education Management

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Kaya YILDIZ

September, 2020 - 170 Page

This research is to determine the relationship between the organizational culture of teachers working in vocational high schools and their perceptions of learning organizations and to determine whether teachers' perception of organizational culture and learning organization varies according to gender, age, professional seniority and branch variables.

Target population of the study consists of vocational and branch teachers working in Vocational High Schools located in Büyükçekmece district of Istanbul province in 2019-2020 Academic year. According to the data of District Directorate of National Education, there are 8 official Vocational and Technical Anatolian High Schools in Istanbul Province Büyükçekmece District in the 2019-2020 academic year and approximately 290 teachers work in these schools. Target population of the study consists of 195 vocational and branch teachers working in Büyükçekmece district of Istanbul in the fall (first) semester of 2019-2020 academic year.

In the research, Şahin (2011) organizational culture scale and the learning organization profile scale (LOPS) adapted to Turkish by Şahin, akır and Öztürk (2014) were used as data collection tool. In order to determine the statistical methods to be used in the analysis of the data obtained from the two scales, firstly the normality distributions of the scales and their sub-dimensions were examined. In line with the

obtained results, statistical methods based on the normal distribution assumption were used to analyze the data. The frequency and percentage distributions of the demographic information of the teachers in the study group were created. Arithmetic mean and standard deviation scores of organizational culture and learning organization scales were calculated for the first sub-problem. For the second sub-problems, independent sample "t" test analysis was used to determine the change in perception of organizational culture and learning organization according to gender and branch variable. One-factor variance analysis was used for unrelated samples to determine the changes according to age, professional seniority variable. When there is a significant difference between groups (between which groups) as a result of one-way analysis of variance, "post-hoc" multiple comparison techniques were used to determine the source of the differences. For the third and last sub-problem, correlation and regression analysis technique was used to determine the relationship between attitudes towards teaching profession and work life balance and motivations.

Following the research, it has been concluded that teachers' perceptions of organizational culture are at "High" level and their perception of learning organization is at "medium" level. In the study, it was concluded that there was no significant differentiation between teachers' perceptions of organizational culture and learning organization in terms of gender, branch, age and professional seniority. In the study, it has been concluded that there is a positive relationship between the organizational culture (in all dimensions) and learning organization perceptions (in all dimensions) of the teachers at a "medium" level.

**Keywords :** Learning organization, Organization culture, Vocational and Technical Anatolian High School

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
TABLO LİSTESİ .....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu.....	4
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.4.Araştırmanın Önemi .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	10
1.6. Tanımlar .....	10
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>12</b>
<b>KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>12</b>
2.1.ÖĞRENME KAVRAMI.....	12
2.2. ÖĞRENME KURAMLARI.....	12
2.2.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	13
2.2.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	13
2.2.3.Sosyal Öğrenme Kuramı.....	13

2.2.4. Gestalt Kuramında Öğrenme.....	13
2.2.5. İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşımında Öğrenme.....	14
2.3. ÖĞRENME TIPLERİ .....	14
2.3.1. Geçmişten Ders Alarak Öğrenme.....	14
2.3.2. Sezgisel Öğrenme.....	14
2.3.3. Yaşayarak Öğrenme.....	14
2.4. ÖĞRENME SEVİYELERİ.....	15
2.4.1. Bireysel Öğrenme.....	15
2.4.2. Grup (Takım) Düzeyinde Öğrenme.....	15
2.4.3. Örgütsel Öğrenme.....	16
2.4.3.1. Örgütsel Öğrenme Türleri .....	17
2.4.3.2. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri.....	17
2.5. ÖRGÜT KAVRAMI.....	18
2.6. ÖRGÜT YAKLAŞIMLARI.....	19
2.6.1. Klasik Yaklaşımlar.....	21
2.6.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı.....	21
2.6.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı.....	21
2.6.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı.....	22
2.6.2. Neoklasik Yaklaşımlar.....	22
2.6.3. Çağdaş Yaklaşımlar.....	23
2.6.3.1. Sistem Yaklaşımı.....	24
2.6.3.2. Durumsallık Yaklaşımı.....	25
2.7. ÖRGÜTLERİN ÖĞRENME DAVRANIŞINA GÖRE GELİŞİM AŞAMALARI.....	26

2.7.1. Bilen Organizasyonlar (Knowing Organizations).....	26
2.7.2. Anlayan Organizasyonlar (Understanding Organization).....	26
2.7.3. Düşünen Organizasyonlar (Thinking Organizations).....	26
2.7.4. Öğrenen Organizasyonlar (Learning Organizations).....	27
2.8. ÖĞRENEN ÖRGÜTLER.....	27
2.8.1. Öğrenen Örgüt Disiplinleri.....	30
2.8.1.1. Sistem Düşüncesi.....	30
2.8.1.2. Kişisel Hakimiyet.....	31
2.8.1.3. Zihnî Modeller.....	31
2.8.1.4. Paylaşılan Görme Gücünün (Vizyon) Oluşturulması.....	31
2.8.1.5. Takım Halinde Öğrenme.....	31
2.9. ÖĞRENEN ÖRGÜTLERLE İLGİLİ KAVRAMLAR .....	32
2.9.1.Kültür.....	32
2.9.2. Vizyon ve misyon.....	32
2.9.3. Değişim.....	33
2.9.4. Liderlik.....	34
2.9.5. İnovasyon .....	35
2.10. ÖĞRENEN ÖRGÜTLERDE ÖĞRENME KONUSUNDA KARŞILAŞILAN YETERSİZLİKLER VE ENGELLER.....	35
2.11. ÖĞRENEN OKULLAR .....	36
2.12. ÖĞRENEN OKUL OLARAK MESLEK LİSELERİ .....	39
2.12.1. Mesleki Eğitim.....	39
2.12.2. Türkiye’de Mesleki Eğitimin Tarihçesi.....	41
2.12.2.1. İlk çağlardaki Uygulamalar.....	41

2.12.2.2. 11 yy.'dan Tanzimat Dönemine Mesleki ve Teknik Eğitim ...	42
2.12.2.3. Tanzimat'tan Meşrutiyete Mesleki ve Teknik Eğitim .....	42
2.12.2.4. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Mesleki ve Teknik Eğitim .....	43
2.12.2.5. Cumhuriyet Dönemi'nden Günümüze Mesleki Eğitim.....	43
2.13. GÜNÜMÜZDE MESLEKİ EĞİTİM AMACI VE YAPISI.....	44
2.13.1. Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmenin Özellikleri .....	45
2.13.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Yönetici /Lider Özellikleri.....	46
2.13.3. Şura Kararları Ve Mesleki Eğitim.....	47
2.13.4. 2023 Vizyon Belgesinde Mesleki Eğitimin Durumu .....	47
2.14. MESLEKİ VE TEKNİK LİSELERDE ZORLUKLA MÜCADELE YOLLARI .....	48
2.15. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ.....	53
2.15.1. Kültür.....	53
2.15.2. Örgüt Kültürü .....	55
2.15.3. Pheysey' İn Örgütsel Kültür Modeli.....	57
2.15.4. Örgüt Kültürünün Bozulmasını Oluşturan Şartlar.....	58
2.16. OKUL KÜLTÜRÜ.....	60
2.16.1. Okul Kültürünün Öğeleri.....	64
2.16.1.1. Fiziksel semboller.....	64
2.16.1.2. Davranışsal Semboller.....	64
2.17. ÖĞRENEN OKULLAR VE KURUM KÜLTÜRÜ ÖZELLİKLERİ.....	65
2.17.1. Sistemik Sorun Çözme.....	66
2.17.2. Yeni Yaklaşımların Denenmesi.....	67
2.17.3. Geçmiş Deneyimlerden Yararlanarak Öğrenme.....	68

2.17.4. Başkalarından Öğrenme.....	68
2.17.5. Bilginin Transferi.....	69
2.18. ÖĞRENEN ÖRGÜTLER İLE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ..	70
2.19. YURTİÇİ VE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	74
2.19.1 Örgüt kültürü İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	74
2.19.2 Öğrenen Örgütler ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	81
2.19.3. Kurum Kültürü ve Öğrenen Örgütler ile İlgili Yapılan Çalışmalar....	86
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>90</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>90</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	90
3.2. Evren ve Örneklem .....	90
3.3. Veri Toplama Araçları .....	91
3.3.1. Örgüt Kültürü Ölçeği.....	92
3.3.2. Öğrenen Örgüt ölçeği.....	92
3.4. Verilerin analizi.....	93
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR.....</b>	<b>95</b>
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	95
4.1.1. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algıları.....	95
4.1.2. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları.....	96
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	97
4.2.1. Öğretmenlerin Örg. Kült. Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İnc....	97
4.2.2. Öğretmenlerin Öğr. Örg. Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İnc....	101

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....	110
4.3.Öğretmenlerin örgüt Kültürü Algıları ile Öğrenen Örgüt Algıları Arasında İlişki.....	110
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME.....</b>	<b>112</b>
5.1.SONUÇLAR.....	114
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	112
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	115
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	120
5.2. ÖNERİLER .....	126
5.2.1.Uygulayıcılara Öneriler.....	126
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	129
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>130</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>150</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Geleneksel ve Öğrenen Organizasyon Karşılaştırılması.....	29
Tablo 2.2 : Cameron ve Freeman Örgüt Kültürü Türleri Modeli.....	57
Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	91
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	99
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	100
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	103
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Anova Sonuçları.....	106
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algıları ile Öğrenen Örgüt Algıları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi).....	110

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB** :Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖÖPÖ** :Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği

**MTE** :Mesleki Teknik Eğitim

**MTAL**: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

**OSANOR**: Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi

**TKY**: Toplam Kalite Yönetimi

**DLOQ** : Dimensions of Learning Organization Questionnaire (Öğrenen Anket Boyutları)

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

İnsanın var oluşuyla beraber durmayan ve bitmek bilmeyen bir öğrenme merakı hep içerisinde adeta onunla birlikte var olmuştur. Çağlar içinde bu merak duygusu, açlığın giderilmesi gibi temel ihtiyaçlarını gidermek zorunda kaldığı faaliyetlerin, nasıl ve nelerle yapılabileceğini öğrenmekle başlar. Sonraki her dönemin, toplumun, bireylerin farklılaşan ihtiyaçlarına uygun beklentileri öğrenme faaliyetlerinin temelini oluşturduğu bilinmektedir. Günümüzde yeni hayatlar, yeni nesiller, yeni anlayışlar ve hayal dünyaları, buna karşılık beri tarafta farklı duygu, düşünce, beklenti ve karakteristik özellikleri ile değişen topluma adapte olmaya çalışanların nasıl eğitilecekleri hakkında üretilen yöntemler, stratejiler, teknikler. Eğitim otoriteleri, liderleri ve çalışanları bu süreci ne kadar hızla yolunda tutmaya çalışsa da bilinen bir gerçek var ki, çağın küresel değişimine ayak uydurmak tüm alanlarda zor olduğu gibi eğitimde daha zor. Bu zorluğu atlatmakta klâsik eğitimin aksine kuşaktan kuşağa yapılagelenlerin yenilenmesi, bununla da kalmayıp her an değişen koşullara uyum sağlayacak yeni işler yapabilme özelliği olan insanlar yetiştirme amaç edinmelidir. Okullarda yapılanla sınırlı olmayıp hayatın hepsini içine alan eğitim ve öğretim faaliyetleri, okumanın tesir edebilmesi, yazının doğru ifadesi konuşmanın anlaşılır olabilmesi, düşüncenin üretken hale gelebilmesi, sorun çözebilme , karar verebilme, araştırabilme ve öğrenme yöntemlerini kavrama gibi önemli becerileri n kazanımına yol açabilmelidir (Cafoglu 1998 : 839- 840).

Eğitimin bir diğer amacı da bireylerin çevreleri ile uyum içinde verimli ve üretken olabilmeleridir ki bunun sonucunda küreselleşmenin getirdiği süreçte sorumluluk alabilen, üretkenliğe katkı sağlayarak değişime uyum gösterebilen, problem çözebilen, kolay iletişim kurabilen, grupla işbirliği halinde çalışarak, karmaşık teknolojik sistemleri anlayabilen davranışlar geliştirmeleri mümkün olabilecektir. İnsana olan ihtiyaç teknik alandaki ilmi otoritelerin artmasıyla gündeme gelmektedir. Ekonomik ve teknolojik gelişmenin temelinde yer alan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi,

diğer eğitim alanlarından çok MTE (Mes.Tek.Eğt.) alanına düşen görev ve mesuliyetler toplumun ihtiyacı olan beklentilere cevap verebilmesi ile mümkündür. Sanayileşme, kalkınmaya bağlı bir süreç olduğundan, ülkemizde bu sürece katkı sağlayabilecek hizmet ve üretim gibi her alanda teknolojiyle uyum içinde, mesleğe ait teknik bilgi ve becerilere sahip insan kaynağına ihtiyaç giderek artmaktadır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002).

Sanayide ihtiyaç duyulan iş gücü gereksinimini, ülkeler uluslararası tecrübeleri de dikkate alarak kendi potansiyellerine uygun oluşturdukları MTE yöntemleri ile karşılamaktadırlar. Dünyada bu amaçla uygulanan üç farklı sistemden biri, okul-işyeri temeline dayalı eğitim, sadece okula dayalı eğitim, ve her iki anlayışı da benimseyen ama sürekli arayışlar içerisinde eğitim belirlemeye çalışan modeldir. Genç ve dinamik nüfus yapısı, Türkiye' ye gelişmiş ülkelere göre önemli bir avantaj sağlamaktadır. Dolayısıyla ülkemizde sadece okul ve okul – işyeri anlayışlarının ikisi de benimsenmiş olmakla birlikte sürekli yeni arayışlar da mevcuttur. Mesleki ve Teknik eğitimde yapılacak işlerde ve verimlilikte temel sektör ile okul arasında birlikteliğin sağlanabilmesidir. Çünkü eğitimin asıl amacı, kültürün, iktisadın, toplumun gelişmesi ve böylece fertleri mutlu etmesidir (Binici ve Arı, 2004).

Mesleki eğitim, dünyada sanayi devriminin makinanın kullanımını öğrenmeyi zorunlu hale getirdiği sosyo-ekonomik şartların değişimine paralel ortaya çıktığı bilinmektedir. Günümüzde ise bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim toplumsal düzenin her alanında her sektörlerde fark edilebilmekle birlikte, farklılaşmaların etkilediği alanların önceden olduğu gibi bugün de en başında yine eğitimin olduğu açıktır. Batıda 18-19. yüzyıllarda eğitim, sanayi devriminin makinaların kullanımı ile ilgili zorunlu öğrenme faaliyetleri olarak gündeme gelmesine karşın, ülkemizde 11-13. Yüzyılda adını duyuran, sonrasında Karahanlılardan Osmanlı'ya miras kalan Ahilik teşkilatı ile mesleki eğitimin temelleri atılmıştır. Ahi Evran'ın Kayseri'de açtığı bir debbağ (deri) dükkânında başlayan sanat eğitimi, aynı çevredeki tüccar ve sanatkârlar arasında Ahilik'in (kardeşliğin) yaygınlaşması ile devam ederek teşkilatlanmayı sağlamıştır. Usta çırak ekseninde sahip olunan yeterlilikler göz önünde bulundurularak bireylere verilen sanat eğitimi yoluyla meslek sahibi olmalarını sağlayan ahilik; iktisadi şartları iyileştirerek sosyo-ekonomik hayatı, etik ve ahlaki ölçütlerde getirdiği düzenlemelerle de sosyo-kültürel hayatı geliştirerek zamanla Anadolu'ya yayılmıştır (MEB,2018).

Günümüzde Mesleki ve Teknik Eğitim adını alana kadar uzun soluklu farklı süreçlerden geçen meslek eğitimi, her dönem çağın içinde bulunduğu değişim hareketinde ekonomik kalkınmanın bir gereği olarak ilk sıralarda yer aldığı literatür araştırmalarından anlaşılmaktadır. Bu eğitimi veren okulların değişime açık ve bu yönüyle topluma destek sağlayan kurumlar olması gerektiği açıktır. Değişim, sürekli bir süreç olan eğitim ve geliştirmenin gücüdür. Dolayısıyla eğitim ve geliştirme, örgütlerin öğrenen örgüte doğru ilgi duymalarını sağlamıştır (Bingöl, 2000). Okulların eğitim örgütleri olmasından dolayı öğrenmenin ilk gerçekleşeceği yer olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı yöneticiler, öğretmenler, çalışanlar, öğrenciler, veliler ve diğer tüm paydaşlar okulun öğrenme faaliyetleri için gerekli düzenlemelerde mutlaka değerlendirilmelidir.

Öğrenme bireysel düzeyden başlayarak, örgütsel ve çevresel boyutta ele alınıp, kurumun geneline yayılacak şekilde prensipler dahilinde farklı yaklaşımlarla hayata geçirilebilir. Burada gözden kaçırılmaması gereken nokta örgütsel öğrenme ile öğrenen organizasyonların aynı kavramlar olmadığıdır. Örgütsel öğrenme, bireysel düzeyde ve örgüt içinde bulunan takımların öğrenmesi iken, öğrenen organizasyon sistemin genelinin öğrenmesi anlamında farklı anlamlar taşır. Bazen örgütsel kazanç ile öğrenen organizasyon ters olarak uygulanabilir.. Örgütsel öğrenme, kavram olarak organizasyonu ilgilendiren belirli türlerdeki etkinlikleri ifade etmesine rağmen, öğrenen organizasyon kavramı belirli türdeki örgütleri ifade eder, Böylece öğrenen organizasyon örgütsel öğrenmenin bir ürünü şeklinde tanımlanabilir (Abdi ve Khodadadi, 2014). Öğrenen bir okul olabilmek için okullarda bilgi akışının süreklilik kazanabilmesi, ekip çalışmalarının öne çekilebilmesi, çalışanların kapasitelerine uygun bilgiye ulaşma isteğinde ve istenen sonuçlara ulaşmada liderler tarafından iyi motive edilmiş olması, bu konuyla ilgilenen araştırmacıların ortak görüşleri arasında yer almaktadır. Ayrıca hedeflenen bir vizyon etrafında ortak duygu ve düşüncelerle ulusal birlikteliğe uzanan güçlü kültür bağları oluşturulabilmelidir. Bu amaçla liderlik, meslektaş desteği, işbirliği, gelişme ve öğretim kültür haline getirilerek saygı, bağlılık, güven, hatalara hoşgörü ve iyimserlik etrafında takım odaklı çalışabilen, böylece yenileşmeye açık bireyler, öğrenen okulların oluşmasını sağlayacaktır. Okul örgütlerinin toplumun içinde bulunduğu kültürden bağımsız kültür oluşturma eğiliminde olması durumunda kurumda olumsuz iklimin ortaya çıkması beklenen bir sonuç olacaktır. Bundan dolayı okulların maddi manevi kültür enstrümanlarını

belirleyip tüm çalışanlar ve paydaşlar tarafından ortak noktada buluştukları bir örgüt inşa ederken, öğrenme ve yenileşme öne çekilen bir kavram olduğunda hem ulusal vizyona hem de çağın hareketliliğine entegre olabilmış öğrenen okullardan bahsedilebileceği açıktır. Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerinde eğitimlerin uygulamalı müfredat üzerinden veriliyor olması yeni teknolojilerin diğer okullara göre daha etkin kullanılabilmesini ve gelişime açık bir kültür oluşabileceğini göstermektedir.

### **1.1.Problem Durumu**

Bilgiyi teknolojiye ulaşmada bir araç görmek, inovatif yeniliklerle gelişimi sağlayabilmek böylece küresel rekabette arzu edilen yere gelebilmek, neredeyse günümüz örgütlerinin hemen hepsinin çalışma disiplini haline geldiği açıktır. Her dönem olduğu gibi üretim ve verimliliğin örgütsel amacın merkezine alındığı çağımızda da tüm bu gelişmelere adapte olmak için mekanik faaliyetler örgütte önemli görünse de artık insani ilişkilerin başarıya ulaşmada vazgeçilmez bir unsur olduğu günümüzde kabul edilen bir gerçektir. 18.yüzyılda buharlı makinaların icadı ile başlayan sanayileşme serüveni, o günün şartlarında yeni olan bu durumdan etkilenen ülkelerin ekonomilerinin ve sosyal hayatın her kademesinde yer alan unsurların idaresini, problemlerine çözüm önerilerini nasıl üretmeleri gerektiğini araştırmaya neden olduğu bilinmektedir. Örgütlerin faaliyetlerine düzen getirebilecek yönetsel metotlar araştırılarak eskiye tepki ve eskinin rafa kaldırılarak yeni olanın uygulandığı anlamında modern düşünceler kendini göstermeye başlamıştır. Fakat aradan geçen yıllar içinde yeni düşüncelerin doğup uygulamaya konması ile geçmişte modern sayılan kuramlar artık önemini kaybettiğinden klasik olarak literatürde anılmaya başlamıştır. Klasik-Neo klasik yaklaşımlar örgütte insan olgusunun varlığını dikkate alan yaklaşımların evrimleşmesiyle ortaya çıkmıştır. Önceleri üretim ve verimliliği artırmak için geliştirilen yöntemlerde insan dikkate alınmamış, sonraları verimliliği artırmak adına yapılan araştırmalarda insan unsurunun da önemsenmesinin gerektiğinin adı konmuştur. Yaşadığımız çağda ise örgütsel verimliliğin temelinin insan olduğu gerçeği kabul edilmekle kalmamış yöntem, kuram ve yaklaşımların neredeyse hareket noktası olmuştur. Günümüzde klasik olarak tanımlanan, yaşandığı dönemde ise modern bilinen, hiyerarşiye, merkezi yönetime, ve kurallara sıkı bağlılık, bilimsellik, subjektiflik, yukarı doğru örgütlenme ve genel yönetsel oluşumlar iken; günümüz örgütlerinde yerinden yönetim, yatay örgütlenme, sonucu önemseyen

yönetim, durumsal yaklaşımlar ve buna göre özel örgütlenmeler hakimdir (Yıldırım, 2009).

Örgütlerin faaliyetlerinde var olan bireysel özelliklerin örgütün bütününe etkilediği tespiti, beraberinde insanın gelişmesi için öğrenmesinin zorunluluk olduğu anlayışını da getirmiştir. İnsanın gelişimi, örgütlerin de öğrenip gelişmelerine neden olacağı düşüncesi hakim olmaya başlamıştır. Örgütlerin öğrenen bir yapıda olduğu fikri aslında, çağımızın ilk yıllarında Frederick W.Taylor'un "Bilimsel Yönetim" yaklaşımında da kendisini hissettirmişti. Fakat "Öğrenen Örgüt" kavramından ilk olarak Chris Argyris ve Donald Schön bahsetmiş (1978) daha sonra da Peter M. Senge (1990) son şeklini vermiştir. Örgüt teorisyenleri, öğrenme üzerinde çalışmalarında, öğrenmeye ait müşterek bir tanım elde edememişlerdir (Bayraktaroğlu ve Özen Kutanis. 2002).

Senge (1990) ise öğrenmenin sürekli olduğunu, tüm paydaşlar arasında gerçekleşmesi ve bilginin örgüt içerisinde hızla yayılması gerektiğini, ortaya çıkabilecek günlük problemlerin de kurulan sistem sayesinde anında çözülebilmemesinin öğrenen örgütlerin özellikleri olduğunu vurgulamıştır. 1950'li yıllarda "Sistem Teorisi"nin uygulamada yer alması ve geliştirilmesi ile örgütlerin aslında yaşayan canlılar gibi görülmesini sağlamıştır. Senge, "Sistem Teorisi"ni öğrenme sürecine uyarlamış, bu şekilde elde ettiği bilgileri iş dünyasına aktarmasıyla olumlu sonuçlarla karşılaşınca öğrenen örgüt düzeni iş dünyasında popüler olmuştur (Özen Kutanis, 2002). Sistem düşüncesi günümüzde eğitim örgütleri için de kullanılmakta ve okullar açık sistem olarak adlandırılmaktadır. Okul, okulun çevresi, içinde bulunduğu sosyal yapı ve bunlar arasındaki insana dair ilişkiler sosyal sistemler olarak tanımlanmıştır. Bahsedilen bu üç sosyal sistem aralarındaki ilişkiyi düzenleyen uzak çevreyle birlikte tamamına açık sistem denir (Çetin,2004). Okulun amaçları, içinde bulunduğu sistemin sosyal, siyasi ve ekonomik gereksinimlerine göre şekil alabilmelidir. Bu gereksinimlere göre yeni amaçlar, buna bağlı olarak da yeni bilgiler, kabiliyetler ve davranışlar üreterek, değişime uyum sağlayabilmelidir (Yalçınkaya, 2002). Farklı mesleklere ait uygulamaların değişen dünyayla birlikte küresel teknolojiye uyum sağlama zorunluluğu, Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerinde bu açıdan sağlanabilecek değişimi de gerekli kıldığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı mesleki eğitimin yeni amaçlar, yeni bilgi, beceri ve davranışlar üretme üzerine kurulu bir okul kültürü oluşturması kaçınılmaz olarak kendini ortaya koymaktadır. Bu açıdan öğrenen okul

olabilmek için önce bunu amaç edinen bir okul kültürünün varlığından söz etmek kaçınılmaz görünmektedir. Yöneticilerin okulun başarılarını bütün gruba mal ederek ortak zekâyâ etkili bir pozisyon aldırması, okullarda kararların birlikte alınması ve problemlere dönük sık sık toplantıların gerçekleştirilmesi, okulun hareketli yapısı ile çalışanların tutumları arasındaki bağların sonucunda hedefin öğrencilere öğretmek olduğu, bilginin sadece üretilmesi değil, paylaşılmasının, yorumlanmasının da gerektiği, okullardaki informal yapılarla birlikte sosyal etkileşimin de sağlanması öğrenen okul kültürünü oluşturan özelliklerdendir (Doğan ve Yiğit, 2015). Okulun işleyişinde öğretmenin en önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Öğretmenin güncel gelişmelere kendini yenileyerek uyum sağlayamaması durumunda günün koşullarına uygun bir öğretim yapmasının beklenemeyeceği açıktır. Hizmet içi eğitimler bu anlamda önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenen okullarda kişiler yaptıklarından ve birbirlerinden öğrenmelidirler. Yaratıcılık, esnek düşünme, girişkenlik ödüllendirilir. Bu tür örgütte insanlar kendi yetenek ve kapasitelerinin farkındadır. Yaptıkları iş de onların bireysel gelişimlerinin bir parçasıdır (Çetin, 2004:135). Hataların hoşgörüsü ile karşılandığı, bireysel gelişimin merkeze alındığı, sosyal ilişkilerin karşıt gruplar oluşturacak şekilde değil aynı amaç etrafında kararlara ortak katılımı ekip olarak katılımın sağlandığı okul kültüründe liderler bu atmosferi destekleyen en önemli faktörken, öğrencilerin başarıya ulaşmasında uygun zemin, velilerin de talebini karşılayan bir kurum haline geleceği çok defa tecrübe edilmiştir. Yapılan çalışmalarda sistem içinde öğrenciler okulun birer girdisi olarak adlandırılrsa da, ipin fabrikaya girip kumaş olarak çıkması gibi somut verileri olan bir çıktısı olamayacağı, her öğrencinin verilen eğitimler sonucu bireysel düzeyde farklı hayat tarzları geliştirmesi ile açıklanabilir. Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerinde uzun süren laboratuvar/atölye dersleri uygulama ağırlıklı içeriğinin de etkisiyle öğrencilerle informal ilişkilerin sağlanabileceği bir çalışma ortamı sunmaktadır. Bu ortamda ahilik teşkilatında olduğu gibi usta-çırak ilişkisine dayanan ders ortamı mesleki etik kurallarının da öğrencilere pratik edilerek verilebilmesini kolaylaştırabilecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojik gelişmelere uyum sağlamak durumunda olmaları ile birlikte kişilik gelişimlerini de bu etik değerleri öğrencilere rol model olarak sunabilecek duruma gelme gayretiyle desteklemeleri ideal meslek elemanlarının yetişmesinde önemli bir faktör olarak görünmektedir. Öğretmenlerin bu gelişimlerinin nasıl destekleneceği ve öğretmen eğitimlerinde ihtiyaç duyulan konu başlıklarının

belirlenmesinde öğrenen örgüt prensiplerinin önemi anlaşılmaktadır. Değişime adapte olmaya çalışan sektörün mesleki eğitimle birlikte ortaya koyduğu ortak çalışma disiplini bu tür gelişimleri destekleyen programların da yer alması, mesleki eğitiminde paranın değil insani değerlerin öne çekildiği bir sonucu doğuracağı ortadadır. Ayrıca meslek eğitimi veren okullarda paydaşların okula katkısı ve memnuniyeti meslek elemanlarında aranan yeterlilik düzeylerini de etkileyeceği açıktır. Okulun işleyişinde aktif veli potansiyelinin ve sektör beklentilerine uygun eğitim programlarının varlığı gelişime açık bir okul kültürü ile mümkün görünmektedir. Tüm bu çalışmaların merkezinde öğretmen olduğu düşüncesinden hareketle yapılan araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde (MTAL) görev yapan öğretmenlerin kurum kültürü ve öğrenen örgüt algıları incelenmiştir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma İstanbul ili Büyükçekmece İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algılarının ne düzeyde olduğunu saptayarak örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları arasında;
  - a) Cinsiyet
  - b) Yaş
  - c) Mesleki kıdem
  - d) Branşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları arasında ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Örgütler sistemleri içinde yer alan konumlarında kökten ve hızlı olan değişimlere uyum sağlamak için geleceğe yönelik vizyonlarını hangi misyonla hayata geçirmek istediklerini belirlemelidirler. Bu nedenle faaliyetlerinin sonucunda elde edilecek başarılarını siyasi, ekonomik, teknolojik ve sosyal alanda meydana gelen değişimlere paralel yenilemelidirler (Faiz, 2016 : 1-21)

Toplumun her kurumunun değişen stratejilere uyum sağlayabilmesi, ortaya çıkan yeni durumlar hakkında bilgi sahibi olabilmesi ve bu durumları öğrenmesi gerektiği düşünülürse, öğrenen örgüt kavramından bahsedilebilir. Değişimin hızlı olduğu bu çağdaki gelişmeler, farklılaşan yeni problemlerle örgütlerin çözüm odaklı olmalarını gerekli hale getirirken, bilginin paylaşılarak bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenmeyi öğrenebilen bir kurum yapısını da beraberinde getirir (Öneren, 2008). Böylece Öğrenen örgüt kavramı kurumlarda öğrenmeyi teşvik eden bir kültür ve değerleri ortaya çıkarabilir. Küresel ve toplumsal değişme ve gelişmelere adapte olabilmek için eğitimin hayatın her sahasında karşımıza çıkabileceği bilinen bir gerçektir. Okul, bu değişikliği insan hayatına kazandıran ve sürecin canlı olduğu bir organizasyondur.

Teknolojik gelişmeler dahil her alanda ortaya çıkan değişikliklerin gerisinde kalmamak için özellikle öğrenme kültürünün okullarda yaygın hale gelmesi toplumların gelişmesinde önemli bir aktör olarak görülmektedir. Okullar bu anlamda eğitim odaklı kurumlar olduğundan, bahsedilen öğrenme ortamlarına daha açık olabilmektedir. Okul ortamlarında oluşturulacak olan güçlü öğrenme ortamının kurumun kültürünü de değiştirip, hızla gelişen dünyaya entegrasyonunda etkisi olacağı düşünülmektedir. Değişime açık, hareketli bir ortamda edinilen bilgiler ve alınan derslere göre, kurumların uygun hedefler belirleyerek, uygun misyonlar etrafında gelecekteki vizyon ve çevresel değişimleri yorumlayabilme ve yenilik yapabilme yeteneğinde süreklilik kazanarak değişimi gerçekleştirebilmeleri, öğrenen bir örgüt anlayışına sahip kurum kültürüne bağlıdır. Öğretmenlerin okulun işleyişinde merkezde olduğu gerçeği kabul edildiğinde, okul kültürünün öğrenen okul kültürüne dönüşmesinde aldıkları rol daha iyi anlaşılacaktır. Demirtaş (2014) konu ile ilgili bir araştırmasında, öğretmenlerin bireysel gelişimlerinde mesleki desteğin çok önemli olduğunu, bunun öğretmenlerarası işbirliğinin yanısıra tüm okul çalışanlarında meydana gelecek dayanışma kültürünün okul kültürüne dönüşmesi ile mümkün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin dayanışma kültürü sonucu mesleki gelişmelerinin mümkün hale gelmesi ile okulda bireysel gelişimi destekleyen öğrenmeye açık bir kültür oluşacağı açıktır. Böylece öğrenen okulların temeli atılmış olacaktır.

Kültürü öğrenen örgüt davranışı ile şekillenen okullarda; değişime açık olup önce kendi gelişimini hedefleyen, çevresindeki gelişmeleri takip edebilen bireyler ve takım ruhu oluşturma çabasının gelişerek ortaya çıkması mümkündür. Dolayısıyla okuldaki

kollektif çalışma kültürü okulu değiştirebilecektir. Örgütün mükemmelliği için okul kadrosunun öncelikle paylaşılan ortak amaçlarının olması beklenir. Çalışanlar farklı sosyal düzey ve kültürlerden gelerek, farklı birikimlere ve görüşlere sahip kimseler olabilirler fakat birlikte çalışırken ortak düşünceleri paylaşabilmeli, sorunları birlikte çözebilmeleri ve uzlaşabilmeleri beklenir. Okulun öğrenci, veli, öğretmen, idareci ve çalışan gibi tüm paydaşlarında bu paylaşımın etkisinin kurumun kültürünü yansıttığı bilinen bir gerçektir.

Teknik alandaki gelişimler ve buna bağlı bilgilenmelerin artması bahsedilen değişikliklere bağlı bilgilendirme ve kabiliyetlerin verilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu amaçla bireylere verilecek meslek eğitimi; sürekli ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlayabilen öğrenen örgüt anlayışını kurumun kültürü edinen, çağın gereklerine uygun değişimi özümseyen meslek okullarında mümkün olacaktır. Milli eğitimin meslek eğitiminde günümüze kadar yaptığı yeniliklerle, aldığı kararlarla gerçekleştirmeye çalıştığı değişim hareketleri, çağın gelişen ve farklılaşan teknolojilerine uygun eğitim arayışında olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece küresel değişimlere uyumun temelini atan meslek eğitiminde değişimin kültür haline dönüşebilmesinin zorunluluğu daha açık anlaşılabilir. Bu açıdan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde görevli öğretmenler çalıştıkları okullarda eğitim verme işinin öncelikli olarak merkezinde yer aldıklarından, örgütün değişimini sağlayan temel uygulayıcılar olduğu da açıktır. Dolayısıyla okulda öğrenme kültürü, öğretmenlerin değişime açık tutum ve davranışları ile mümkün görüldüğünden öğrenen örgütün yaşayış şekline dönüşebilmesi ile ilgili algılarının ne düzeyde olduğu önem kazanmaktadır. Ayrıca öğrenmeyi kültür haline getiren okul olması için öğretmenlerin katkılarının ne düzeyde olabileceği, öğrenen okul kültürüne ilişkin algılarında yatan gizil güçlerinde varlığını koruduğu düşünülmektedir. Bu algıların açığa çıkması sonucunda öğretmenlerle ilgili gerçekleştirilecek her türlü çalışmanın etkileneceği açıktır. Örneğin gelişen teknolojileri sınıf ortamına taşımayı gereklilik gören bir öğretmenle bunun gerekli olmadığını düşünen öğretmen arasındaki fark, öğrenmeye açık okul kültürü oluşturmada öğretmenlerin ne yönde geliştirilmesi gerektiğine açıklık kazandırabilecektir. Aynı şekilde takım halinde çalışmaktan, bireysel gelişimini önemseyen programlara katılmaktan, liderlerin önemseddiği vizyona uygun davranışlar geliştirmekten vs. hoşlanan öğretmenlerin varlığı öğrenen örgüt kültürüne destek niteliğinde olup aksi durumun gelişmesi gerektiği anlayışıyla

öğretmenlerin öğrenen örgüt ve bu örgütün ortaya çıkmasını sağlayacak örgüt kültürü algılarının ne düzeyde olduğu saptanarak, ikisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekli görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki algılarının ortaya çıkması öğrenen okul kurma çabası içinde olan her okul için olduğu gibi, ortaöğretim bazında teknolojik değişimleri öğretmek sektöründe faaliyete geçmesine aracılık eden Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri için daha fazla önem kazanmaktadır. Ayrıca Türk Milli Eğitim Sistemi'nde son yıllarda yapılan vizyon değişimlerinin odak noktasında yer alan meslek eğitiminde çalışan öğretmenlerin, istenen bu değişimleri gerçekleştirebilme yönünde yapılacak çalışmalarda hangi bilgi beceri ve tutumlara ihtiyaçları olduğunun bilinmesine yol açacağı düşünülmektedir. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının niteliğine karar verebilme, açığa çıkacak bu bilgilerle mümkün olabilecektir. Bunun gibi öğrenen örgüt algısını okulun kültürüne dönüştürmek için gereken tüm maddi manevi değerlerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde eksik yönlerinin neler olduğu, var olanların da açığa çıkarılması için öğretmenlerin bu konulardaki algılarının tespit edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bilgiler, okul örgütlerine yön veren yöneticilerin öğrenen örgüt kurma yolunda alacakları kararlarda ve uygulamalarda ne tür prensipler belirleyebilecekleri hakkında ipuçları verecektir. Ayrıca meslek liseleri için yaygın olan 'akademik başarıda geri' düşüncesi öğretmenlerin gelişime açık tavırları ve bunu sağlamaya istekli yönetici programlarıyla değişebilecek ve oluşacak öğrenen örgüt yapısı içinde öğrencilerin başarılarının daha fazla arttığı görülebilecektir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2019-2020 Öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin "örgüt kültürü ölçeği" ve "öğrenen örgüt ölçeği"ne ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

*Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi*

2019-2020 öğretim yılı birinci yarıyılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

### *Öğretmen*

2019-2020 öğretim yılı birinci yarıyılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan branş ve meslek dersleri öğretmenleri.

### *Kültür*

Toplumların kendilerine özgü olan ve gelecek nesillere aktardıkları maddi veya manevi varlıklar olup, tarihin akışında üretilen anlam ve önem sistemi içinde bir grup insana ait toplu ve bireysel hayatlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları inançlar ve adetler sistemidir (Parekh, 2002).

### *Örgüt Kültürü*

Örgütlerde ifade edilmeden de anlaşılabilen ayırt edici ve kararlı bir yapıda olan sembolik, bütünleştirici, herkes tarafından kabul görerek örgütün üst yönetimini yansıtan yaşayış ve anlayış biçimi (Menteş ve diğerleri, 2017).

### *Öğrenen Örgüt*

Yeni bir örgüt modeli olmayıp, bir yönetim faaliyetini ifade eder. Tüm örgütün çalışanlarının çevrelerinden, geçmiş deneyimlerinden araştırma yolu ile yeni rekabet gücünü arttırmalarına dayanmaktadır (Barutçugil, 2002).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1.Öğrenme Kavramı

Öğrenme terimini her gün birçok kez kullanır ve duyarız. Bu nedenle de ne anlama geldiği ve nasıl bir süreç olduğu üzerinde durmaya gerek yok gibidir. Oysa öğrenme uzmanların çeşitli yönleri ile üzerinde durduğu, farklı kuramların geliştirilerek en yoğun deney ve araştırmaların yapıldığı bir alandır. Konunun önemini doğuran nedenlerin belki en öncesinde, insanın çok karmaşık bir çevre ve bunun sağladığı zengin kültür birikimine sahip olmasıdır. Bu durumun koşul ve gereklerine başarı ile uyabilmesi ve buna katkıda bulunabilmesi doğuştan başlayarak birçok bilgi, beceri, alışkanlıklar edinerek tavırlar geliştirmesine bağlıdır. Yeni doğan insan yavrusunun, bunlarla donatılması her tür ve düzeydeki eğitimin en önemli sorunu olmuştur. Öğretimin ve öğrenmenin zaman kaybetmeden ve enerji harcamadan nasıl gerçekleştirileceği ise, öğrenmenin çeşitlerini ve her birinin gerekleri ile öğrenmeye tesir eden etmenlerin neler olduğunu bilmekten geçer (Enç,1981). Öğrenme farklı eğitim felsefecileri tarafından “neyi nasıl öğretilim?” sorularına farklı cevaplar verilerek tanımlanmıştır. İnsanların çevreleri ile etkileşimleri sonucu eğitim yaşantıları da denen bazı bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazanmaları eylemidir. Öğrenmenin temelinde de bu yaşantılar vardır. Dolayısıyla öğrenme bireyde dışarıdan gelen etkilerden ortaya çıkan “kalıcı izli değişimler” dir (Şişman, 2015). Yapılan bilimsel tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenme zamana yayılan bir süreçtir. Yaşantılar ve tekrar yolu ile elde edilerek ortaya çıkan bir davranış olduğu görülmektedir.

#### 2.2. Öğrenme Kuramları

Bireylerin davranışlarını ve gelişim süreçlerini öğrenme yoluyla tamamladığı bilinmektedir. Öğrenme kuramları, öğrenmenin nasıl ortaya çıktığını gösteren yaklaşımlardır. Bu kuramlar aşağıda belirtilmiştir.

### **2.2.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı**

Davranışçılar, davranışın nedenlerini ve davranışın sonrasında uyarıcıları gözlemişler ve öğrenmeyi açıklamışlardır. Uyarıcı ve uyarıcıya verilen tepkileri inceledikten sonra, uyarıcı obje ile tepki arasında beyinde neler olduğunu açıklayamadıklarından dıştan verilen pekiştiricilerin öğrenmede önemli olduğunu savunmuşlardır. Öğrenmeye ait tüm olguların çevreden geldiğini iddia ederek, öğrenmeyi anlamanın yolunun çevrenin insan üzerindeki etkisinin incelenmesinden geçtiğini ifade ederler. Davranışçılara göre öğrenme, yaşantılar sonucu ortaya çıkan davranışlardaki kalıcı değişiktir (Selçuk, 2008: 128). Organizasyonlarda bireylerin gelişip, yeniliklere uyum sağlayabilmesi açısından örgütün tüm çalışanlarının uyum içinde olması birbirlerine davranış kazandırabileceğini düşündürmektedir.

### **2.2.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Bilişselciler, 1960'lı yıllarda çalışmalarını yoğunlaştırdıklarında davranışçıların öğrenme üzerine bulgularını reddederek, direkt gözlemlemek mümkün olmasa da öğrenmenin insanın zihinsel yapısındaki değişimle meydana geldiğini savunmuşlardır. Birey isterse öğrendiklerine uygun davranışları sergiler. Bilişselcilerin ilgilendikleri konuların temelinde, öğrenmeyi etkileyen içsel süreçlerin olduğu görülmektedir (Avcı, 2011: 122). Kişiler istekli olduklarında ve zihinsel bir çaba içine girdiklerinde öğrenebilirler.

### **2.2.3.Sosyal Öğrenme Kuramı**

Sosyal Öğrenme, ilk önce 1947 yılında Julian Rotter' le insanın hayatındaki deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçte olduğu görüşüyle ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda dış uyarıcılar ve pekiştiricilerin insan davranışlarını etkilediğini ifade eder. Günümüzde ise bu kuramı Albert Bandura temsil etmektedir. (Korkmaz, 2010: 219). Bandura' ya göre ise öğrenme gözlem yaparak gerçekleşir. Bireyler sosyal ortamlarında başkalarını gözlemleyerek davranışları nasıl yapabileceğini öğrenebilmektedir (Aydın, 2005).

### **2.2.4.Gestalt Kuramında Öğrenme**

Bir grup Alman psikolog davranışçı yaklaşıma tepki olarak kendilerini Gestalt psikologları olarak adlandırarak, insanların dünyayı bir bütün olarak algıladıklarını

savunmuşlardır. Bu kurama göre öğrenme uyarıcıların birbirinden ayrı değil, anlamlı bütün oluşturacak şekilde bir araya gelerek algılanması ile oluşur (Bilge, 2010: 259).

### **2.2.5.İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşımda Öğrenme**

Carl R. Rogers'ın öğrenme kuramına göre öğrenmenin gerçekleşmesinde göz önüne alması gereken ilkeler: 1.İnsanda doğal bir öğrenme isteği vardır. 2.Öğrenilen konu ihtiyaç ve amaçlarına uygun olarak algılandığında anlamlı öğrenme gerçekleşir. 3.Öğrenme sırasında tehdit ve hata yapma korkusu bulunmamalı özgür ve demokratik bir ortam sağlanmalıdır. 4.Öğrenme, bireyin kendisi tarafından başlatılmakla beraber hem bilişsel hem de duyuşsal yönlerini içererek anlamlı ve kapsamlı olmalıdır. 5. öğrenmeyi öğretmek önemlidir. Değişen dünyada kişinin ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenmeyi gerçekleştirmesi önemlidir (Bilge, 2010: 264).

### **2.3. Öğrenme Tipleri**

Marquardt birbirlerinden farklı ama birbirlerini tamamlayan özellikte üç farklı örgütsel öğrenmeden söz etmiştir. Bunlar (Marquardt, 2002; Akt: Tan, 2014);

#### **2.3.1. Geçmişten Ders Alarak Öğrenme**

Geçmişte yapılanların yorumlanarak ortaya çıkan koşulların öğrenmede aktif hale getirilmesi kullanılması durumudur. Rastgele bir düzeydeki (bireysel, takım veya örgüt) öğrenme faaliyetinde bu şekilde bir metot yürütülebilir. Geçmişin yanlışları dikkate alınır ve gelecekte gerçekleştirilebilecek etkinlikler farklı yapılandırılabilir veya ortaya çıkabilecek hatalara karşı tedbirler alınabilir.

#### **2.3.2. Sezgisel Öğrenme**

Üretkenliği daha fazla gerektiren sezgisel öğrenme, düşünerek kestirmeye bağlıdır. Önceden oluşabilecek hataları en aza indirmek gerektiğinde kullanılacak ideal bir yöntemdir. Yöneticilerin alınan kararların sonunda ortaya çıkabilecekleri tahmin edebilmeleri, öğretmenlerin ise öğrencilerin belli davranışlara yöneltmesi ile karşılaşılabilecek durumların neler olduğunun bilincinde olması sezgisel öğrenme kapsamında değerlendirilebilir.

#### **2.3.3. Yaşayarak Öğrenme**

Gerçek sorunların üzerinde deneyim kazanarak ve sorunlar hakkında çalışma yaparak geliştirilen öğrenmedir. Sağlam temellere ulaşmaya neden olan ve kalıcı öğrenmeyi

merkeze alan bu öğrenme şeklinde zorluklarla mücadele ederek kazanılan tecrübenin öğrenmeye katkısının oldukça yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Gerek bireysel gerek örgütsel düzeyde bu öğrenme metodunun etkili ve kalıcı olmasının yanında aynı zamanda hızlı gelişmeler karşısında daha çabuk uyum sağlayabilecek düzeyde tepkiler verebileceği fikri yaygındır. Eylemci öğrenme olarak da bilinen yaşayarak öğrenme, sorun-zorluk, proje-görev ikilemleri ile belirginleşmektedir. Doğru karar verilerek seçilen bir sorun yaşayarak öğrenme modelinde daha etkilidir. Çünkü öğrenme ve bilgi oluşumu için anlamlı ve ilgilenilmesi gereken gerçek bir sorun üzerinde çalışılmalıdır. Aynı şekilde yapılacak projelerin de uygun olanı seçildiğinde anlam kazanır. Örgütler çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelebilirler. Bu durumda; örgütün farklılığı, satışların artması, yönetimde değişiklikler, başlıklar altında olduğu varsayılmaktadır.

#### **2.4. Öğrenme Seviyeleri**

Öğrenmenin gerçekleşmesi farklı düzeylerde ve tanımlarla ifade edilmiştir. Buna göre;

##### **2.4.1. Bireysel Öğrenme**

Bireysel seviyede öğrenme insanın düşünme ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesiyle, bireyin yaşamında meydana gelen değişikliklerin farkındalığını ve bu değişikliklere uyumunu ifade eder (Akgün, Keskin ve Günsel 2009: 72). Böylece öğrendikçe bilinçli eylemlerle değişikliklere adapte olma ve daha fazla kişisel farkındalık ortaya çıkabilir. Sezgileri ve edindiği deneyimler zihninde bıraktığı izlerle gerek davranışlarına gerekse de diline yansıyabilir. Başka bir tanımda bireysel öğrenme ise, kişinin dışarıdan edindiği yeni bilgileri ve sezgileri zihinsel süreçler üzerinden elde etmesini, elde ettiği yeni bilgileri idrak ederek anlayabilmesini, anladığı bilgilerle de değerlendirmeler yaparken edindiği tecrübelilerle davranışlarına yön verebilmesidir (Koçel 2007: 435).

##### **2.4.2. Grup (Takım) Düzeyinde Öğrenme**

Grup düzeyinde öğrenme, bir takımın değişken koşulları göz önüne alarak kendini yenilemesidir. Bireysel ile örgütsel öğrenme arasında bir köprü görevi vardır. Örgütün bireysel düzeyde öğrenen üyeleri, öğrendiklerini grup içinde paylaşır ve bir grup anlayışına erişebilir. Sosyal öğrenme olarak da tanımlanabilen grup halinde öğrenme sayesinde, örgüt geneline öğrenme yayılmakta ve örgütsel öğrenme boyutuna ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Akgün, Keskin, ve Günsel, 2009:72). Örgüt içinde

bütünleşmiş üyeler, belirledikleri ortak bir anlayışla karşılıklı uyum halinde öğrenmeye açık hale gelebilirler. Örgütün sistemlerinin böylece etkileşimli bir şekilde çalışır duruma gelmesine neden olabilirler. Örgütsel öğrenmenin oluşması için bireysel öğrenme gereklidir. Ancak, bireysel öğrenme tek başına yeterli olmadığından grup düzeyinde öğrenme ihtiyaçtır. Bu şekilde örgütsel düzeyde öğrenmeyi mümkün kılacak olan birlikte öğrenme sağlanmış olur (Senge, 2000 ).

### **2.4.3.Örgütsel Öğrenme**

Örgütsel öğrenme, iş ortamına aktarılan bireylerin ve ekiplerin öğrendikleridir. Öğrenmenin oluşması için, bilginin yayılması, yorumlanması ve böylece depolanarak tekrar edinimi gerekmektedir. Temeli bireysel bir süreç olan öğrenme, değişen ekonomik koşullara ve küresel rekabete karşı, örgütlerin varlığını sürdürebilmesi örgüt düzeyinde bir öğrenme ile mümkündür (Akgün, Keskin, ve Günsel 2009:72). Değişen ve karmaşık hale gelen koşullarda organizasyonların daha fazla çaba göstermesi kaçınılmazdır. Kurumsal düzeyde kimlik sahibi olma, planlı, kurallı disiplinler edinerek gelişebilmenin yolu belki de öğrenen üyelerin dolayısıyla öğrenen bir örgütün varlığı ile mümkün olabilecektir. 1994 yılında Dixon, örgütsel öğrenmenin döngüsel özellik taşıyan dört aşaması olduğunu ifade etmiştir. Döngünün ilk aşamasında bilginin ortaya çıkışı, daha sonra örgüt bazında yayılması, üçüncü aşamada içselleşmesi ve son aşamada içselleşen bilginin kullanılmasıdır. Son aşamada elde edilen bilgi yolu ile üretim sağlanmalıdır (Yazıcı, 2001). Açık sistem olarak okulun ilgili tüm birimleri ve üyeleri arasında öncelikle bilgi akışı sağlanmalıdır. Elde edilen bilginin kullanılmasını beklemeden önce de bilgiye ait kabullenme davranışı gerekir. Eğitim ortamları olan okullarda öğrenmenin, diğer örgüt türlerinden farklı olarak yapısı gereği daha etkin olması bekleneceğinden, okulun bu döngü içinde sürekli öğrenen pozisyonlar alması gerektiği açıktır. Özellikle meslek liselerinin dünyada değişen teknolojilere ait bilgiye ulaşım daha sonra bu bilgi ile üretebilmek için verdiği uğraş adeta mesleğin gelişimi için bir zorunluluk olarak görülebilir. Meslek eğitiminin, içinde bulunduğu sisteme ait tüm unsurları ile gelişmelere uymak ve yenileşebilmek için bilginin transferine ve beraberinde öğrenmeye ihtiyaç duyması kaçınılmazdır.

### 2.4.3.1. Örgütsel Öğrenme Türleri

Yazıcı (2001) Örgütsel öğrenmeyi oluştığı şartlara göre uyum sağlayıcı ve yeniden yapılandırıcı öğrenme olarak gruplandırır. Buna göre;

**a) Uyum sağlayıcı (adaptive-learning) öğrenme :** Uyum sağlayıcı öğrenme, örgütler yaşanan bir problemi ya da olmak istedikleri ile oldukları yer arasındaki mesafeyi belirlediklerinde meydana gelir. Problemlerin çözümü için var olan varsayımlar , değer ve planlar dikkate alınır.

**b) Yeniden yapılandırıcı (generative-learning) öğrenme:** Yeniden yapılandırıcı öğrenmede örgütler varsayımlarını ve değerlerini incelediklerinde ve yeni varsayımlara dayalı uygulamalar geliştirdiğinde doğar. Örgüt olarak öğrenme, örgütteki bireylerin karşılaştıkları sorunları örgüt için çözmeye çalıştıklarında bekledikleri ve elde ettikleri sonuçlar arasında bir farklılık gördüklerinde bunu gidermek için başka fikir ve eylem biçimleri geliştirmeye başlarlar. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi kişilerin yaşayarak öğrendiklerinin örgüte mal edilmesine bağlıdır.

### 2.4.3.2. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Organizasyonlar zaman içinde çalışanların öğrendikleriyle şekillenen gelişmiş sisteme dönüşürler. Bu değişim sırasında edinilen bilgiler, beraberinde de davranışlar farklı şekillerde etkilenir. Dolayısıyla öğrenme süreci, farklı şekillerde gruplandırılır. Alan yazında en fazla kabul gören gruplama ise Argyris ve Schön'ün (1978); tek döngülü, çift döngülü ve ikincil öğrenme şeklindeki, üçlü sınıflandırmalarıdır (Akt: Mert, 2018). Sonraları ise sibernetik kavramının da kaynaklara girdiği görülmüştür.

**a) Tek - Döngülü Öğrenme (Single-Loop Learning):** Örgütsel öğrenme çeşidi olan tek döngülü öğrenme hataların bulunup düzeltilmesini sağlar. Böylece değişimlere tepkiyi çevrelerinden gördükleri etkilere göre gösterirken organizasyonun sahip olduğu normlarını korurlar, değiştirmezler. Bu öğrenme şekli sorgulayıcı olmak veya düşünerek davranmak konusunda destek vermez aksine var olan sorunların çözümü ile ilgilenirler (Kutaniş, 2002 : 268).

**b) Çift - Döngülü Öğrenme (Double-Loop Learning):** Sadece davranış olarak örgüte uyumlu sınırlı olmayan, zihinsel yapılarda da değişimi sağlayan bir süreçtir. Bazen sadece basit uyumlardan fazlasını gerektiren ilişki, kurum ve çevresi arasında

ortaya çıkan ilişkiler olabilmektedir. Böyle durumlarda, değişmeyecek gibi görünen örgüte ait norm ve değerler irdelenmeli ve önceliklere karar verilmelidir. Sonrasında da verilen kararlar değerlendirilmelidir. Bu durum yeni düşünce ve davranış biçimlerini oluşturur. Ayrıca elde edilen değer yargıları ve normlar, eleştirilerek tartışılabilir (Karabulut, 2010).

**c) İkincil Öğrenme (Deutero Learning):** Bir örgütün nasıl öğreneceğini, öğrenme yeteneğini ve bu işlemin devam ettirebilme kuvvetini gösterir. Çalışanlar, öğrenmenin nasıl kolaylaşacağını veya neyin engellediğini bulurlar. Hangi yöntemlerle öğrenmenin gerçekleşeceğini belirleyerek yorumlar yaparlar ve böylece keşfettiklerini geliştirirler (Kutaniş, 2002:269). Tek ve çift döngülü öğrenmeler, öğrenmeyi amaçlarımıza göre nasıl kullanacağımızı ve ne şekilde ortaya çıkacağını gösterirken, grup üyelerinin de yaratıcılığına etki ederek gelişimine fayda sağlar.

**d) Sibernetik, öğrenmeyi öğrenme:** İletişimin, kontrolün, enformasyonun (işlenmemiş bilginin) incelenmesini temel alan sibernetik, birkaç disiplinin bir arada olduğu yeni bir bilim çeşididir. Sistemlerin çevrelerini önemli yönleri ile algılayarak, takip etme ve denetleme kapasitesine sahip olmaları gerekir. Edindikleri bu işlenmemiş bilgi ile sistemin davranışına yön veren kriterleri arasında köprü kurabilirler. Bu yolla önemli değişiklikleri fark edebilirler. Sistemler, sadece bu durumda değil karşıt durumların ortaya çıkması halinde de düzeltme yoluna gidebilmelidirler .Sistem ile çevresi arasında aralıksız bir bilgi alışverişi için bu dört şartın yerine gelmesi gerekir. Bu şartların yerine gelmesiyle, sistem değişimleri izler ve akıllı ve kendi kendini düzenleyecek şekilde uygun tepkiler verebilir (Morgan, 1998:103-104). Batı kaynaklarında sibernetiğin kurucusu olarak Sibernetiği ismi ve sistematigi ile alana kazandırdığından Norbert Wiener bilinmektedir. Oysa Sibernetik alanını fizikçi, robot ve matris ustalığında en büyük deha olan El-Cezerî, Norbert Wiener'den önce bu alana hakim olduğundan "Sibernetik biliminin asıl kurucusu" veya "Sibernetiğin İlk Babası" dır (Korkutata ve Toprak, 2013).

## 2.5. Örgüt Kavramı

Örgütler, belirlenmiş amaçlar etrafında bir araya gelen insanların, müşterek hedeflere dönük çabalarını, karşılıklı iş birliği ve eşgüdüm içinde oluşan gruplar halinde gerçekleştirmeleri ile meydana gelmiş yapılardır. Örgütler, çeşitli şekillerde;

açık/kapalı, biçimsel/biçimsel olmayan, formal/ informal örgütler vb. şekillerde gruplara ayrılabilir (Aytaç, 2004).

Önceleri kurumların varlıklarını sürdürebilmelerinin temelinde çevresel rekabette teknik olarak üstün konuma gelme ve üretimi artırmaktı. Böylece kurumlar mekanik sistem olarak algılanmakta, insan kaynağı da bu mekanik kurumların bir parçası olarak düşünülmekteydi. Sonraki dönemlerde kurumların başarılarındaki asıl etkenin sahip oldukları insan kaynağı ile bu kaynağa verilen değerin olduğu anlaşıldı. Örgütteki insan kaynağına ait nitelikler, yönetim biçimi, örgütsel bağlılık, güven ve vatandaşlık kurumun başarısının temel etkenleri olup ekip olarak gerçekleşmesi ile örgütün başarısını artırabilir. Ekip olarak gelişme, örgütlerin bireysel düzeyde gelişime verdikleri önemle artar. Çalışanlar, yöneticilerin aldıkları kararlara da katıldıklarında kazandırdıkları bakış açıları ile farklılık oluşturabilirler. İnsani özelliklerin ön plana çıkarıldığı kurumlarda öğrenmeye açık bireylerin oluşması ileriye dönük faaliyetlerde daha gelişmiş bir örgüt ortaya çıkmasına neden olabilir. Günümüz dünyasının gelişen varyasyonlarında örgütte bireysel düşünceler yetersizdir. Örgütün bir bütün olarak öğrenmesi gerekir (Gürsel,1998: 85).

Örgütü tanımlamada kullanılan bazı mecazi ifadeler, esas itibariyle insan, toplum ve sosyal gerçek hakkındaki durumlara dayanmaktadır. Bu tür mecazlar karmaşık bir kavram olan örgüt kavramını basit bir şekilde ifade etmek içindir. Geçmişte mekanik-organik yaklaşım, önceleri doğa bilimleri, sonları sosyal bilimler için de yapılan sınıflamaya bağlı olarak yapılan sınıflandırılma ve örgütsel yapıyı kavrama çalışmasıdır. Bilimsel yönetim ve bürokrasi yaklaşımı modellerinin hareket noktası mekanik yaklaşımdır. Organik yaklaşım, örgütün sürekli değişen dünyada hayatta kalma çabası içinde mücadele veren canlı bir varlık gibi düşünülmektedir. Bu yaklaşım; insan ilişkileri kuramı, sistem kuramı, durumsallık kuramlarında ifade edilmiştir (Şişman,1995).

## **2.6. Örgüt Yaklaşımları**

Örgüt ve yönetim üzerine geliştirilen yaklaşımların alan yazın incelendiğinde sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalardan etkilendiği, böylece gelişen toplumların varsayım ve normlarıyla şekillendiği görülmektedir. 18.yy'da sosyal bilimler alanında aydınlanma felsefecileri ideal bir toplum oluşturmak amacıyla sürekli ve doğrusal anlayışı göstererek yola çıkmışlardır. Sanayi devriminin de sosyo-ekonomik hayata

yön vermesiyle beraber modern ve geleneksel kavramlarından söz edilmeye başlamıştır (Doğan, 2007). Modernizm, Ortaçağ'ın dağınık kurumlarından uzaklaşarak, akıl rehberliğinde siyasal ve ekonomik yapılanmayı ifade eden yeni toplumsal düzeni anlatan bir kavramdır (Zekâ, 1994: 13). Ortaçağ'ın geride bırakıldığı bu yıllar kapitalist sistemi beraberinde getirirken, örgüt ve yönetim kuramlarını da etkisi altına almıştır. Bu dönemin örgütsel yenilikleri o yıllarda modern kelimesinin anlamına uygun olarak tanımlanmaya çalışılsa da 1960-80'li yıllarda sistem ve durumsallık yaklaşımlarının ortaya çıkmasıyla modern kavramı evrimleşerek yerini yeni olan bu yaklaşımlara bırakmıştır. Böylece sanayi devriminden sonra modern olarak görülen örgüt kuram ve yaklaşımları artık klasik sonrasında da neo klasik yeni dönem ise modern olarak adlandırılmıştır. Modernizm, kavramsal içerik olarak geçmişe karşı tepkiyi anlatmasına rağmen 1990'lı yıllarda var olan modern kuramların sonrasında kullanılan işlem maliyeti, kaynak bağımlılığı, vekalet kuramı gibi yeni örgütsel yaklaşımlar için postmodern kavramı kullanılmıştır (Doğan, 2007). Geçmişte, sosyal ve yönetim bilimciler yaptıkları araştırmalarda dünyanın nesnel bir tutumla ele alınabileceğini ve böylece değerlerden bağımsız açıklanabileceğini kabul etmişlerdir. Ancak son zamanlarda, değerlerden bütünüyle bağımsız ne bilim adamının ne de kuramın olamayacağı görüşü hakimdir. İnsan, değer üreten ve kendi dünyasında ürettiği bu değerlere göre düzenleyerek yorumladığı davranışlarından oluşur. Örgütlerin nesnellikten farklılaşarak öznelleşmesi insan kaynağının varlığını kabul eden yaklaşımlarda söz konusudur (Şişman,1995).

Görüldüğü gibi Batı'da 18.yy'da başlayan sosyo-ekonomik yapıdan etkilenen örgütsel kuramların faydacılık, bireysellik, verimlilik konularında örgütlerin maddi değerlerle hayatta kalabileceklerine olan ortak inançları, son yıllarda beşeri ilişkilerin varlığının da gerekliliği ile daha fazla gündeme gelse de varsayım ve normlar çerçevesinde maddeci yaklaşımın çok değişmediği söylenebilir. Ülkemiz tarihinde ise 11-13.yy'da Ahi Evran Teşkilatlanması ile başlayan örgüt anlayışında meslek öğretiminin öncelikle doğruluk ve dürüstlük ölçütlerine uygun olması esası fütüvvet namerle yayınlanarak kanunlaşmıştır (MEB, 2019a). Batı'nın önceleri geleneksel diyerek öteleyip sonraları da örgüt yapılanmasında bir değer olarak gördüğü insani ilişkilerin Batı'dan çok önce hayata geçirildiği görülmektedir. Meslek eğitiminde önceliği olan bu teşkilat, bireysel öğrenmeye katkısından dolayı, örgütsel öğrenmenin de temellerini atmış sayılabilir. Günümüzde ise 1960' lı yıllardan beri batılı yönetim

bilimcilerin kuram ve yaklaşımları eğitim sisteminde okutulmaya ve örgüt işleyişlerinde dikkate alınmaya başlamıştır. 1970' de ve 1990' da yapılan müfredat değişikliklerinden etkilenmiş (Doğan, 2007), 2023 hedeflerini kapsayan planlamalarda, özellikle meslek eğitimini ilgilendiren sektörel yaklaşımlar değerleri öne çekerek en güncel halini almıştır (MEB. 2018).

### **2.6.1.Klasik Yaklaşımlar**

Klasik örgütlerde gelişen sanayileşmenin sonucu olarak daha fazla verimlilik ön plana çıkmış ve örgütün üretimini artırması için gerekli olan unsurun, biçim yapısının olduğu düşüncesi ile hareket edilmiştir. İnsan ve onunla ilişkili konular örgüt mekanizması dışında algılanmıştır. İnsanın pozisyonu her ne olursa olsun sadece çalışan ve üretime destek vermek zorunda olan biridir. İlgileri, özel durumları, beklentileri gibi ihtiyaç oluşturabilecek durumları dikkate alınmamıştır. Örgüt çalışanlarının toplumsal yaşamın içinde bir takım ihtiyaçları olması gerektiği fikrinden uzaklaşarak, yalnız kendilerine ait sorumlulukları yerine getiren makine gibi görülmesine neden olmuştur (Çetin, 2003).

#### **2.6.1.1.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı**

Frederick Winslow Taylor'un 1911 yılında yayınladığı "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" (The Principles of Scientific Management) diye adlandırılan eseri ile bir diğer adı Taylorculuk olarak bilinen bilimsel yönetim kuramı doğmuştur. Bu yaklaşımın temeli işverenler ve iş görenleri kapsayan üst düzey mutluluğu mümkün kılmaktır (Öztürk ve Demir, 2017). Bilimsel yönetimin öngördüğü ilkeler; sıradan çalışmalar olmayıp, bilime önem verme, düzensizlikten uzaklaşarak eşgüdüm içinde hareket etme, kişisel olmadan yardımlaşmaya önem verme, maksimum verime ulaşmak için herkese eğitim imkanı sağlamadır. Bu yaklaşım getirmiş olduğu prensiplerle verimliliği yüksek oranda artırmanın metotlarını belirtmiştir (Koçel, 1998 : 120 ).

#### **2.6.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı**

Fayol , yönetim süreci yaklaşımını tasarlamıştır. Tüm klasik kuramcılar gibi insanın psikolojisi, davranışı ve diğer insanlarla ilişkilerini önemsememiş, örgütün aktif ve üretken iş yapabilmesi hakkında yorumlar yapmıştır. Fayol çalışanların iten kaçan potansiyelleri olduğunu ve göreve karşı da bu nedenle isteksiz olduklarını gördüğünden yöneticilerin onlara güvenmemelerini, yapılacaklara bakmalarını ve kontrolden geçirmeden emin olmamalarını tavsiye etmiştir. Yine kuralların ve cezanın

da çalışanları motive etmek için birer araç olarak kullanılması gerektiğini savunmuştur (Eren, 1996 :21). Çalışanların ve yöneticilerin işbirliği içinde ortak çalışmalarının mümkün olmaması durumunda bilinen bütün teknik ve yönetim metotlarının geçerliliğini kaybedeceğini iddia eder. Bu nedenle çalışanlarla yöneticilerin çatışmalarına engel olunması ve bu durumların ortaya çıkmaması için yönetimde bazı düzenlemelere olan ihtiyaçları belirlemiştir (Topaloğlu, 2011: 254).

### **2.6.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı**

Weber'in kuram ifadesini benimsemediği, bir örgüt kuramı önermediği gibi bürokrasinin ne olduğunu tanımlamadığı görülmüştür. Bunların yerine toplumun bir parçası gördüğü örgütleri incelemiştir. Üretkenliği ve aktif hale gelmeyi artıracak durumları ortaya çıkararak "ideal tip" adıyla bürokrasiye ait durumları belirtmeyi uygun görmüştür (Öztaş, 2015:144). Örgütte insan ve yönetimin standardize edilen belli kurallar çerçevesinde hareket etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Uygulamaya koyduğu katı kurallarla verimliliğin artırılması ve çalışanların daha fazla üretime katkı sağlamasını hedeflemektedir. Kurduğu sistem, kişisel ilişkileri önemsemeyen, insani ilişkilerin dışında formal ilişkileri destekleyen ve bunlardan kaynaklanan objektif ve duyguların ağır bastığı ilişkilerin dikkate alınmaması çalışanlar için ait olma duygusunun gelişmemesine neden olmuştur. Bu da iş ortamlarında konsantrasyonlarının azalmasına neden olabilmektedir. Ayrıca bürokratik kurallar gereği alınan kararlar çok sayıda katılımı belgelendiğinden ve bu belgeler de atılmadığından çok sayıda belge ile uğraşmak gereği duyulmuştur (Eren, 2011: 30). Taylor'un bilimsel yönetim ilkeleri ile başlayan klasik yönetim anlayışı, önce insanı sadece verilen işi yapan bir makine gibi görmüş, daha sonra yöneticilerin nasıl davranması gerektiği ve hangi yönetsel kurallarla hareket edeceklerine dair yöntemler üreten Fayol ile devam etmiştir. Son olarak Weber'in bürokratik anlayışı ile çalışma ortamlarında duygusal insani boyutlar önemsenmemiş, kırtasiye işlerinin yoğunluk kazandığı görülmüştür. Örgütün mekanik bir yapı olarak görüldüğü klasik anlayışta insan unsurunun bir makine gibi algılandığı görülmektedir.

### **2.6.2. Neo-klasik Yaklaşımlar**

1930'lara kadar yöneticilerin insanın varlığını ihmal ettiği fikriyle doğan ve "insan ilişkileri yaklaşımı" şeklinde ifadesini bulan neoklasik yönetim yaklaşımı, klasikçilerden sonra yönetim prensipleriyle uğraşanların temel yaklaşım tarzıdır.

Klasiklerin ortaya attığı kavram ve ilkelerinden uzaklaşmadan aynı temeller üzerine kurulan neo-klasik tarz, onunklasik yaklaşımın doldurulması gereken boşluklarını tamamlamak ve düzensizliklerine çare olmak amacıyla geliştirilmiştir (Bolat ve diğerleri, 2009 : 36). Örgütte çalışanların davranışları ve nedenlerinin örgüt yapısı ile ilişkilerini açıkladığı bilinmektedir. Neo klasikler Örgütü sosyal bir kurum olarak gördüklerinden, insan faktörünü ön planda tutarlar. Performansın artırılması için iletişim, liderlik, motivasyon gibi sosyal ve psikolojik faktörlerin dikkate alınması gerektiğini savunurlar. Yöneticilerin çalışanları yönetim kararlarına katarak, ücretlerin iyileştirilmesi yoluna gitmesini öngörürler. İnsanlara yetki ve sorumluluk verilmesi anlayışını da ön plana çekmişlerdir (Aktan, 2003: 8).

### **2.6.3. Çağdaş Yaklaşımlar**

Çağdaş yönetimin dinamikleri 2000’li yıllarda dünyanın sosyal, politik, ekonomik dengelerindeki değişikliklerle ortaya çıkmıştır. 1900’lü yılların sonlarında ortaya çıkan rekabet olgusu ulusal düzeyden uzaklaşıp uluslararası düzeye ulaşmıştır. Dolayısıyla örgütler küresel gelişimlere uymak zorunda kalmışlardır. Teknolojinin hızlı değişimi iş gücünü geleneksel yapıda yer alan emek işçiliğinden bugünün bilgi işçiliğine taşımıştır. Böylece sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi başlatmıştır. Ülkelerin ekonomilerinin gelişmesini sağlayan stratejik kaynaklar azaldığından, alternatif enerji kaynakları arayışı başlamıştır. Japonların 2.Dünya Savaşı’ndan sonra ekonomilerini geliştirmek için uyguladıkları Z Teorisi onları Amerika’ya göre dört kat daha geliştirmiştir. Bu teoriye göre istihdam ömür boyu sağlanmış, terfi edebilmek için tecrübe amaçlı 8-10 yıl çalışma süresi getirilmiştir. Bu süre zarfında da bireylerin gelişiminin desteklenmesi ve yeterli olduğu birim ortaya çıkarılması için örgütün tüm departmanlarında çalışması sağlanmıştır. Kararlar ortak alındığından, beraberinde örtülü bir kontrol mekanizmasını oluşturan sorumluluklar da ortak hale gelmiştir. Ayrıca toplumsal hayatla çalışma hayatı bütünlük göstermiştir. Z teorisyenleri örgütte çalışanların gelişmelerini sağlayacak metotları önemsemekle kalmayıp takip ve değerlendirme yoluna da gitmiştir. Toplumun bir parçası gördükleri örgütü kültürel dokudan ayırmadan geliştirme yolunu seçmişlerdir. İnsan unsurunu çalıştığı ortamda yaşadığı toplumdan ve aile hayatından bağımsız görmeyerek informal kimlik de kazandırmışlardır (Genç, 2007). Bireylerin kendisini rahat hissettiği bu örgütlerde öğrenmenin ve gelişmenin de varlığından söz edilmektedir. Önümüzdeki yıllara başarılarıyla imza atabilecek kişi ve örgütler, öğrenme becerisi kolay ve hızlı

olanlardır. Mevcut olan bilgilerle ve tecrübelerle yetinmemeli, daha sonra gelecek günler için aynı bilgilerin işe yarayacağı beklenmemelidir. Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği, dünyada hız kazanmanın en önemli yolu öğrenme ihtiyacının ne olduğuna karar vermek ve sonrasında da çabuk ve tesirli bir şekilde öğrenmektir (Braham,1998).

### **2.6.3.1. Sistem Yaklaşımı**

1920’lerde ortaya çıkan bu görüş başta askeri ve sanayi alanında etkili olmuşken, 1950’li yıllarda sosyal bilimlere girmiştir. 1960’lı yıllarda ise siyasette, sosyolojide kendini göstermiştir. Olayları belli bir çevrede başka olaylarla ilişkilendirerek incelemeyi öngörür. Olaylara anlayış katma, yorum yapma ve denetleme açısından daha dokunaklı hale gelmesini sağlamaktadır. Sistem yaklaşımı, bir amacı gerçekleştirmek için belli parçaların bir bütünü oluşturmasında karşılıklı ve bağımlı olarak bir araya gelmesi olgusu olarak tanımlanabilmektedir. Sistemlerin çevresindeki çeşitli kaynaklar girdi, bunların işlenmesi süreç, ortaya çıkan mal ve hizmetler çıktı ve sonuçların değerlendirilmesi olan geri beslemeden oluşan bir yapıdır. Örgütün öteki sistemlerle kurduğu etkileşim sonucu mal, bilgi, materyal alışverişi gerçekleşiyorsa açık sistemdir. Bunun tersine kendi kendine yetebiliyorsa kapalı sistemi ifade eder (Öztürk, 2003).

Bir okul sistemi çevresinin sosyal, ekonomik ve politik ihtiyaçlarına göre farklı hedefler, bu hedeflere ışığında da değişen bilgi, yetenek ve tutumlar üretir. Ayrıca sürekli olarak değişen çevreye de uyum sağlamalıdır. Bu değişimleri takip edebilecek ve onlar için alt sistemlerde merkezler oluşturarak araştırma-geliştirme çalışmalarını geliştirmek gerekir. Kurulacak bu birimler sayesinde çevresel geri bildirimlerden gelen bilgilerden yararlanır. Okulun en önemli amaçlarından biri de, aldığı öğrenciyi çevresinden farklı bir noktaya ulaştırmaktır. Farklı çevrelerde bulunan okullar, farklılaştırmanın düzeyini de artıracaktır. Çevre ile okul arasında çatışma nedeni hem okulun hem de çevrenin geleneklerinin bir kısmının bu farklılaşmadan dolayı bozulmasıdır. Çevreyle uyumun zorunlu olduğu okul için, ne kadar değiştiğine yönelik basamakların ve seviyelerin iyi saptanması gerekmektedir. Başka bir yönden, değerle okula ait girdidir. Milli Eğitimin Eğitim amaçlarından, “Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini öğrenciye benimsetme, korutma ve geliştirme” anlayışının okulda hayat bulacağı açık olduğundan okul, bu anlayışa

uygun gelişimin sağlanmasında görevlidir. Bu açıdan farklılaştırma sorumluluğunun öğrencinin yalnız çevreden kaynaklanan yaşayışın etkisinden kurtulmasını sağlamak olmadığıdır (Yalçınkaya, 2002).

Okulun sistem yaklaşımına göre sahip olması gereken nitelikleri vardır. Bunlar (Taymaz, 2000 : 61);

- 1.Okulun tamamı, çevredeki sistemlerle etkileşim halinde açık sistem olmalıdır.
2. Eğitim ortamı alt sistemleri ile birlik içinde olmalı ve düzenli çalışmalıdır.
3. Okulun alt sistemlerini meydana getiren unsurlar ortak mesai anlayışında olmalıdır.
4. Sosyal çevresi ile olan bağı dinamik ve devamlı olmalıdır.
5. Çevredeki yenilik ve gelişmelerle gereken değişimleri oluşturabilmelidir.
6. Çevreden gelen girdileri doğru işleyip beklenen çıktılarını verebilmelidir.
7. Zarar veren çevre oluşumlarından korunabilmelidir.
- 8.Devamlı bir denetim ve değerlendirme sistemi amaçlara ulaşmayı sağlar.

#### **2.6.3.2. Durumsallık Yaklaşımı**

Klasik ve neo – klasik kuramlar, örgütlerin yapılarıyla ilgili bazı tavsiye ve esaslar öne sürmüşlerdir. Bu şekilde iyi bir örgüt ve idare şeklini belirlemeye çalışmışlardır. Modern kuram ise tarif edicidir ve ihtimalleri dikkate alarak içinde yer aldığı pozisyon ve şartlara dikkat eder. Bu koşullarda uyulması gereken esasların şeklini ve zamanını araştırır. Bu yaklaşıma göre bireyler ve pozisyonlar farklı olduğundan, klasikçilerin iddiada bulunduğu gibi zamanı ve yeri ne olursa olsun mükemmel yönetim modeli veya en mükemmel örgüt olanaksızdır. Mükemmel yönetim modelini tüm bireylere, farklı teknolojilere ve değişik çevresel koşullara göre değerlendirmek gerekir (Şahin, 2004).

Mesleki ve teknik eğitim durumsallık anlayışına göre incelendiğinde eğitim sistemi içinde kendine özgü bir yapısı olduğu görülür. Eğitim programları, planları, çalışılan yerleri, benzer fiziki ortamda çeşitli bölümlerin bulunması, öğretmen yetiştirmeledeki değişiklik, çevresel ilişkileri, özellikle öğrenimin bir kısmının sektörde uygulamadan ibaret olmasından doğan çevre ilişkileri, öğrencilerin, velilerin, çevrenin beklentileri genel ortaöğretim kurumlarıyla karşılaştırıldığında gerek örgüt bütünlüğü gerekse

eğitim modeli açısından çeşitlilik göstermektedir. Kendine özgü bir kurum kültürünün doğmasına bu farklı öğelerin neden olduğu söylenbilir (Sönmez, 2006).

## **2.7. Örgütlerin ğrenme Davranışına Göre Gelişim Aşamaları**

Neo-Klasik ve ağdaş yaklaşımların örgütün daha çok çevresi ve çalışanların ilişkilerini konu edindiği görülmektedir. Bundan dolayı örgütün yapısının ve çevreyle uyumunun gelişimini sağlayabilmek gerekmektedir. Örgütler bu süreçten geçerken öğrenme davranışlarındaki kimi özellikleri değiştiğinden; bilen, anlayan, düşünen ve öğrenen olarak dört farklı başlıklar altında değerlendirilmişlerdir.

### **2.7.1. Bilen Organizasyonlar (Knowing Organizations)**

Azalan bir öğrenme eğrisi olan bilen örgütler, bireylerin var olan kuvvetli yönleri ve gizil gleri çevresinde tasarlamak yerine, onları mekanik örgütlemeye uyum sağlayacak şekilde biçimlendirirler. Kişisel gelişimlerinden uzaklaşan çalışanlar, çoğu kez önemsemedikleri ve sevmedikleri meslekte her gün robot gibi saatlerce çalışabilirler (am, 2002:62). Klasikilerin benimsediği birey ögesini ikinci planda görme davranışı bu tür örgütlerde etkin olduğu görülmektedir.

### **2.7.2. Anlayan Organizasyonlar (Understanding Organization)**

Anlayan rgt insanların birlikteliği sağladığı kendini ait hissetme duygusunu kazandıracak ölçüler bütünü “rgt kültürü”nn oluşması için uğraşılır (zen Kutaniş, 2002 : 260). Bilen organizasyondan farklı olarak anlayan örgütler, bireylerin varlığına “Neo-Klasik” kuramcılar gibi yaklaşmaktadırlar (am, 2002:63). “Neo-Klasik“ yaklaşımın ilkelerinden insan ilişkilerine yoğunlaşır. Ekiplerle alışma takımlar arası ilişkileri ne çıkarma, güdülenme, liderlik gibi konularda da benzer özellikleri görülür.

### **2.7.3. Düşünen Organizasyonlar (Thinking Organizations)**

Düşünen rgtler, örgütle ilgili hızlı belirlenen problemlerin en kısa sürede analiz edilerek faaliyetin uygulanması durumuna ağırlıklı yönelir (Ertürk, 2000:274). Bu tip organizasyonlarda eksiklik, hızlı çözümlerle meşgul olarak asıl problemle uğraşmamasıdır. Örgüte ait problemlerin çözülebilmesi için tepkisel davranan bu kuramda, genellikle yönetimin bakışını kısıtlayan durum söz konusu olduğundan öğrenmeyi engeller (zgener, 2000 : 44).

**2.7.4. Öğrenen Organizasyonlar (Learning Organizations)**Öğrenen örgütler, örgütün başarısı için, üyelerin katılımı ile paylaşımını ve öğrenme motivasyonunu artırarak ödülle karşılık veren, iletişime açık ve yatay derecelendirmeye göre tasnif edilen tüm üyelerinin katıldığı, bilgiye ulaşabilen, endişeli anlarda önemli kararlara katkıda bulunabilen, geçmişteki yapılara göre değil, gelecekte yapılacaklarla ilgili değişebilen ve bu özelliklerini pratikte uygulayabilen organizasyonlar olarak tanımlanmaktadır (Çam, 2002:66). Sahip oldukları değerler ve örgüt yapısı içinde değişen diğer organizasyonların tersine öğrenen örgütler yemlenmeyi ve bu yenilikten bir şeyler öğrenmeyi amaçlar (Özen Kutaniş, 2002 : 263). Günümüzün başarılı organizasyonlarının bireysel yetenekleri takım ruhu ile birleştirerek, ortak düşünce etrafında çalışan insanlardan oluştuğu görülmektedir. Öğrenen organizasyon, bireyi kendisine odaklayarak, eksikliklerini farklı görevler arayışına girmeden düzene koyma çalışmasını, sistem içinde bulunduğu konumunu ve görevini gözden geçirmesini, yaşamının tüm boyutunda en doğrusu olmak için gereken çabayı göstermesini, geçmişteki bilgilerini yenileyerek devamlı gelişimi amaç edinmesini ve bilgi oluşturmaya faydada bulunmasını sağlayarak, gelişmesi için çeşitli ortamlar üreten örgüttür (Demirkol ve Türkay, 2004:35).

## **2.8. Öğrenen Örgütler**

Öğrenen organizasyonlar, çalışanların gerçekten arzuladıkları sonuçları ortaya çıkarabilmek için yeteneklerini kesintisiz artırdıkları, güncel ve heyecanlı fikir edinme tarzlarının içinde gelişerek devamlı büyüdüğü ortak hayallere karşı koyulmayan ve herkesin birlikte nasıl öğrenebileceğini devamlı öğrendiği organizasyonlardır (Senge, 2000). Bundan dolayı bireylerin yaptıkları işle ilgili heyecan duyarak ortaya koydukları düşüncelerine ve hayallerini şekillendiren isteklerine ket vurulmadığı zaman, içinde bulunduğu örgüte katkı sağlayarak örgütsel düzeyde öğrenme ve gelişme gerçekleşebilir. Emir ve yasaklarla dayatılarak öğretilmeye çalışılan hedefler yerine isteyerek hayata geçirilen eylemler daha etkin ve verimli olacaktır. Yöneticiden gelen emirlerin uygulamaya koyulması değil, kurumun tüm kademelerince işbirliği halinde ortak düşünmesi ve uygulamaya geçmesi öğrenen organizasyondur. Öğrenen durumdaki ekipleri ve sonuçta öğrenen örgütü kurumun tamamının öğrenmeye olan eğilimi ortaya çıkaracaktır (Mocan,1998:10).

Öğrenen örgütün başka bir açıdan tanımı ise, insanların yaptıkları işte gerçekten başarmak istediklerine ulaşmaları için geliştirilen, teşvik edilerek ürettikleri ortak hedeflerde ekip olarak ulaşabilmeleri için serbest bırakılan birlikte öğrenme yöntemlerini öğrendikleri örgüttür. Sürekli değişen koşulları dikkate alarak çevresine adapte olabilen, çalışanlarını geliştirici bir sistem ortaya çıkartarak kendini yenileyen dinamik bir örgüttür (Gürsel,1998). Örgütün gelişmesi çevreye uyumu ile söz konusu olacağından çalışanlarını yeniliklere karşı değişime açık hale getirmek durumunda olacaktır. Bireysel öğrenmenin bu yönü ile önem kazandığı görülmektedir. Örgütler için öğrenme, değişen çevre koşullarında ortaya çıkan teknoloji karşısında üretkenlik yarışına girme, yaratıcılık faaliyetlerini bilerek ve isteyerek geliştirip değiştirme çabasıdır. Öğrenen örgütler, öğrenmenin kendileri için temel bir değer olduğunu bilen, kurumsallaşmayı sağlayacağı örgütler halini alırken; iş görenlerin performansını, sonrasında da örgütün gücünü artırıcı özellik kazanmış olurlar (Özden, 1998). Günümüzde gelişmelerin daha çok teknolojik alanda olması, örgütsel öğrenmenin de bu alanlara ağırlık vererek gerçekleşmesini gündeme getirdiği görülmektedir. Özellikle meslek eğitimi veren liselerde sektörde ara eleman olarak yetişen gençlerin değişen teknolojilere paralel gelişerek iş sahasına girmeleri bu alanda aranan nitelikleri artıracığı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle meslek eğitimlerinin verildiği okullarda özellikle mesleğin öğreticisi konumunda bulunan öğretmenler olmak üzere gelişme ve değişime açık kararlar alan yöneticiler dahil sistemin içinde yer alan tüm çalışanların teknolojik değişim odaklı bir yenileşme hareketine adapte olabilmeleri, öğrenen örgüt olma yolunda atılacak önemli bir adım olabileceğini ortaya koymaktadır.

Kurumların kültüründe yer alan çalışanların birbiriyle uyumlarının ve gelişmelere adapte olarak öğrenme davranışının varlığı örgütsel öğrenmeyi mümkün kılabilir. Öğrenmenin, önce bireysel daha sonra ekip olarak gerçekleşebilmesi dinamik bir örgüt kültürü ile sağlanabilir. Örgütün işleyişini bozmadan çevredeki gelişmeler takip edilerek oluşan bir süreçtir. Bu anlayışla kurum kültürü haline gelen öğrenen organizasyon, sürekli olarak bilgi toplama hızlı ve toplu bir şekilde öğrenmeyi yönetebilme sonunda da bunu örgütün başarısına dönüştürmeye çalışan organizasyondur. Kurum içinde ve dışında yer alan herkes çalışırken öğrenmeye de istekli durumdadır (Arsoy, 2005:289). Çalışanlar ortaya attıkları fikirlerle yeni oluşumlara kapı araladıklarında, bundan doğan sorunların çözümüne ortak kararlarla

ulaşabilmelerini sağlayan rahat bir ortam bulduklarında kendi geleceklerine dair ortak planlamalar yapabilir ve uygulayabilirlerse kurumda bir öğrenme kültürü oluşabilir. Öğrenen organizasyonda bulunması gereken özellikler (Çam, 2002: 85);

- Öğrenme yaklaşımı ile strateji belirleme.
- Örgüt politikalarının belirlenmesinde katılımcı yaklaşım.
- Bilgi sistemleri.
- Yapıcı muhasebe ve kontrol.
- Örgüt içi tüm birimler birbirlerinden hem talepte bulunma hem de talebi karşılama.
- Ödüllendirmede esneklik.
- Özendirici yapılar.
- Örgüt dışı değerlendirme yapan çalışanlar.
- Karşılaştırma
- Öğrenme atmosferi (ilerleme ve gelişme).

Tüm çalışanların kendini geliştirme olanakları olduğu görülmektedir. Öğrenen organizasyon sürekli kendini geliştirerek yenileyebilen, teknoloji alanındaki yenilikleri kuruma yansıtma becerisine sahip bir örgüt yapısını ifade eder. Bundan dolayı öğrenen organizasyonların geleneksel organizasyonlardan farklı yönleri vardır.

**Tablo 2.1: Geleneksel ve Öğrenen Organizasyon Karşılaştırılması**

<b>ÖĞRENME ÖZELLİKLERİ</b>	<b>GELENEKSEL ORGANİZASYONLAR</b>	<b>ÖĞRENEN ORGANİZASYONLAR</b>
Öğrenen Kim?	Bir yerlere gönderilenler, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler, satış elemanları)	Herkes: Tüm çalışanlar, tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar
Öğreten Kim?	Kurum içinden eğitimci ya da dışarıdan gelen uzmanlar	İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler, uzmanlar
Sorumlu Kim?	Eğitim departmanı	Herkes
İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanır?	Dersler, iş sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formal eğitim, öğrenme planları	Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, kişisel çabalar, ikili çalışmalar

Çalışanlar ne zaman öğrenirler?	Zorunlu olduklarında, ilk birkaç ay, gerek olunca	Her zaman, uzun dönemli
Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler?	Teknik	Teknik, ticari, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler
Nerede öğrenirler?	Sınıflarda, iş yerlerinde	Sınıflarda, toplantılarda, iş yerlerinde ve dışarıda
Zamanlama	Bugünün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	Heyecansız	Coşkulu

**Kaynak:** Çam (2002:86-87).

Öğrenen Organizasyon çalışanların kapasitelerini geliştirerek uygulamaya geçmelerine fırsat sağlarken, potansiyellerinin açığa çıkması sırasında oluşabilecek engelleri de ortadan kaldırmaya yönelik bir ortam öne sürmektedir. Geleneksel örgütün ise öğrenme davranışını kısıtlayan sadece basit ihtiyaçları karşılayıp bireysel gelişime olanak sağlamayan bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır.

### **2.8.1. Öğrenen Örgüt Disiplinleri**

Öneren (2008), Senge'nin yaptığı çalışmalarla örgütlerin faaliyetlerini ve sonuçlarını inceleyerek birbirinden bağımsız olmayan bir sistemin parçası olduğu düşüncesinden hareketle öğrenen örgüt olmak için beş farklı unsurun bir araya gelmesi gerektiğini savunduğunu ifade eder. Bu unsurları şu şekilde açıklamıştır (Öneren, 2008):

#### **2.8.1.1. Sistem Düşüncesi**

İş dünyası ve bunun dışında kalan insani çabalar birer sistemdirler. Görünmeyen birbiriyle ilişkili eylemlerle birbirlerine bağlanmışlardır. Eylemlerin birbiri üzerinde tam etkisinin oluşması yıllar alabilir. Bunun nedeni de sistem denen işlemenin bir parçası olduğumuz ve burada gerçekleşen değişimi görmemizin çok kere daha zor olmasıdır. Örgütte çalışanlar, sistemin parçalarını birbirinden ayırt ederek anlık resimlerine odaklanırlar ve sorunlar genelde sistem içindeki unsurları ile değerlendirilmemiş olur. Geniş açıdan görülemeyen sorun bu haliyle de çözüm üretilemez bir hal alır. Dolayısıyla sistem olgusu kavramı ifade eden bir terim olup bilgi bütünüdür. Tüm olayı olduğu gibi gösteren bilgiyi açığa koyarken, çözümün olası parçalarını gösterir ve dokunaklı olarak değiştirerek yön vermemiz gerektiğine yardımcı olur.

### **2.8.1.2. Kişisel Hakimiyet**

Bu kavram bireylerin yetenek seviyesi olarak düşünülür. Bireysel ustalığı yüksek seviyedeki kişiler kendileri için en fazla önem taşıyanları dengeli bir şekilde bir araya getirme yeteneğine sahiptir. Hayatlarına bir sanatçı edasıyla öğrenme çabalarını artırarak yaklaşırlar. Manevi temellerden gelen düşünceleri ile baktıkları bakış açılarını sürekli derinlik katma, güçlerini toplama, sabır enerjilerini sürekli tutabilme ve gerçeklik algısını öznel olarak görme eğilimindedirler.

### **2.8.1.3. Zihnî Modeller**

Kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler zihnin derinlerinde yer etmiş olarak farkında olarak veya olmayarak dünyayı anlamayı ve eylemleri etkilerler. Öğrenen örgüt kurabilmenin temeli zihnî modellerin derinlerden çıkarılması ve değişimin sağlanmasıdır. Zihin modellerini açığa çıkarılarak, örgütsel öğrenmeyi sağlayan planlama ile değişim sağlanabilir.

### **2.8.1.4. Paylaşılan Görme Gücünün (Vizyon) Oluşturulması**

Örgütün tüm çalışanları tarafından amacın temelden paylaşılması, değer ve görev duygularını kapsayan vizyon, çoğu zaman liderin etrafında gelişir ve herkese kriz anlarında olduğu gibi geçici hareket verir. Fakat çalışanlar seçme şansı olduğunda bu anlık hedeflerin değil kendilerine ait olan amaç değer yada görevlerin peşinden gitmeyi tercih ederler. Dolayısıyla vizyonun, bireysel olmaktan daha öteye gidip paylaşılan vizyona dönüşecek bir disipline ihtiyacı vardır. Öğrenen örgüt olma çabalarında kurumun paylaştığı vizyon rehber uygulamalar ve ilkeleri içerir.

### **2.8.1.5. Takım Halinde Öğrenme**

Bu kavram “diyalog” un varlığı ile mümkündür. Kişilerin tüm varsayımları bekletilir. Gerçekten birlikte düşünme eylemi ortaya çıkar. Bu kapasite takım halinde öğrenme kapasitesidir. Bilinen örneklerle göre takımın zeka düzeyinin içinde yer alan kişilerin akıl yürütme seviyelerinin üzerinde ve ekiplerin koordineli olarak sıradışı kapasitelere ulaştığı durumlar yer alır. Böylece grup, bireysel olarak ulaşılamayan iç görümlere sahip olur. Ekipte öğrenmeyi sekteye uğratan karşılıklı iletişim şekillerinin tespit edilme becerisini bilmeyi de sağlar. Günümüz örgütlerinde öğrenmenin kökünde kişiler yerine ekipler vardır. Bu, arabanın tekerinin zeminle buluşması gibi ekipler de öğrendiğinde organizasyonların da öğreneceğini ifade eder.

## 2.9. Öğrenen Örgütlerle İlgili Kavramlar

Literatür tarandığında, günümüz örgütlerinden değişikliklere adapte olabilmesinin, bireysel gelişimi sağlayarak takım halinde öğrenme kabiliyetini hayata geçirebilmesinin beklendiği görülmektedir. Gelişen çevre koşullarına bağlı sistem yaklaşımı ile değerlendirilen bu kurumlarda gerek dış, gerekse iç koşulların değişime açık olmasını gerekli kılan bir konum aldığı gözlemlenmektedir. Tüm çalışanların katılımı ile mümkün olabilecek bu gereklilik, kurumda herkesin ortak düşünce, görüş istek ve anlayış gibi duygularla bir araya gelerek öğrenebileceğini göstermektedir. Bu noktadan hareketle örgütün öğrenmesinde öne çıkan bazı kavramları şunlardır:

### 2.9.1.Kültür

Örgütte kurum kültürünün gücü, iş görenlerin bilinen standart, kuralları ve ölçüleri öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca istenen başarılarla ulaşmada istikrarlı ve dengeli adımlar atabileceklerinden idarecilerle ahenkli ilişkiler kurabilirler.

Dolayısıyla örgüt kültürü, işin yapılmasıyla ilgili metot ve süreçlere bilinenleri tatbik ederek kurumsal üretkenliğin seviyesini yükseltir (Eren, 2000:152). Örgütün çalışanları farklı kültürel yapılardan gelebileceğinden kültürel kimliklerini “vestiyere asarak” terk etmelerini kimse beklememelidir. İnsanlar kendilerinin şekillendirilmeye çalışılmasını değil, farklılıkları ile önemsenmelerini isterler (İnce, 2005). Örgüt kültürünü oluşturma sadece yöneticilerin sorumluluğu olarak görülmemelidir. Aslında kültür, çok farklı boyutları olan bir süreçtir. Böyle bir sürecin meydana gelmesi tek bir nedene bağlanamayacağından, kültür hem bu etkileşimlerin ürünü hem de örgütün dışarıdan transfer ettiği bir değişkendir (Şişman, 2011). Örgüt liderlerinin kurumda çalışanların farklılıklarına karşı hoşgörü ortamı oluşturması, çalışanlar arasında saygı ve anlayışın hakim olmasını da beraberinde getireceği görülmektedir. Ayrıca örgütün içinde bulunduğu toplumdaki bireylerin etkileşimi kültürünün oluşumunda etken olarak görülmektedir. Çevresel faktörlerin de etkisiyle şekillenen örgüt kültürü tüm çalışanların dayanışma ve işbirliği ile ortaklaşa oluşturduğu bir yapı kurulmasına neden olabilir.

### 2.9.2.Vizyon ve Misyon

Var olan ölçütlerin bir anlamı ve geri dönüşü vardır. Aklımızda bunları kullanarak ortaya koyduğumuz resim vizyondur (Özden, 2000:39). Başka bir tanımla vizyonlar, bugün için düşünce düzeyinde ortaya çıkan aslında gelecekte olabilecek ya da

oluşturulabilecek durumlardır (Çelik, 2000: 166). Misyon ise organizasyonların ayakta kalabilmesi için gereklidir. Örgütün varlık sebebini belirleyen görevidir. Misyon, vizyona ulaşmak için kullanılan anahtardır. Vizyon, örgüte bir gelecek hayali olduğundan yöneticilerin uzun dönemli ve temel kararlarını ortaya koymasını sağlayarak, bazı kısıtlamalar getirerek ve örgütün başka hedeflere yönelmesinin önüne geçer. Vizyon, yöneticiler için hem motivasyon ve hem de ek sinerjidir. Misyon ise, vizyonun ve genel amaçların somut hale gelerek neler yapılacağını belirler. Kısaca örgütün hayallerini gerçekleştirebilmesinde vizyon somut bir görev alanı oluştururken, paylaşılan ortak bir değer olan misyon çalışanlar için hedefler ortaya koyarak herkesin ortaklaşa neler yapacağını gösterir (Dinçer, 1998: 27).

### **2.9.3.Değişim**

Genellikle yapılan tanımlarda olası durumların bir seviyeden başka bir seviyeye geçişidir (Koçel, 2005:477). Günümüz rekabet ortamlarının örgütlerin durmaksızın çevrelerindeki gelişmelere karşı duyarlı olmalarını gerekli kılmasının en önemlisi, farklılaşmanın başında konumlanarak, etkinlik yapılan konularda sonu olumlu olumsuz olsun yeni koşullar ortaya koyan bir yaklaşımla ilk sıralarda yer almak ve hayatta kalmak durumunda olmalarıdır (Atila, 2003:36). Örgütün bu anlamda değişimi, çalışanların yaptıkları işlerin, birbirleriyle olan ilişkilerinin, örgütün değer sistemlerinin, genel olarak değişimidir (Şaylan, 1998:61). Kurumsal değişikliğin sadece yönetici düzeyinde kalmayarak, sistemin tamamını etkisi altına aldığı görülmektedir. Çağımızın teknolojik alanındaki gelişmelerinin hızına yetişmesi gereken örgütlerin, hayatta kalmalarının bu değişime uyum sağlamasına bağlı olduğu görülmektedir. Bugünü şekillendiren ve bilim asrı olarak adlandırılan teknik alandaki yeniliklerin alt yapısı; bilgi, bilgisayar ve telekomünikasyon -iletişim arasında var olan ilişkidir (Bensghir,1996). Bilginin bilişim sistemleri ile bir araya gelmesi, örgütlerin bu duruma adapte olmasını da beraberinde getirerek değişimin boyutu hakkında da fikir verebilmektedir. Örgütler çevrelerine uyum sağlayabilmek için şu düzenlemelere ihtiyaç duyarlar (Fındıkçı,1996a:51):

- 1.Var olan pozisyon ve teknik gelişmeleri saptamak
2. İleriye dönük dokunaklı bir örgüt tasarımları oluşturmak.
- 3.Geleceğe bakan güçlü projelere odaklanmak.
- 4.Çalışanları hazır hale getirmek.

5.Yeni kurulan örgüt modelini tüm örgüte yaymak.

6.Etkili bir iletişim sistemi kurmak.

Woolis ve Galosy (1996), örgütlerin değişime uyum sağlayabilmelerinin yapılarında gerçekleştirecekleri dört yönlü farklılaşma ile mümkün olabileceğini düşünürler. Bunlar;

1. Değişim için zorlayıcı bir neden oluşturmak.

2. Düzeni kurmak ve takım kuruluş biçimini hayata geçirmek.

3. Kültürü değiştirerek, iş yönetimini değiştirmek. Yaygın olan geleneklere karşı koymak, yeni bir dil ortaya çıkarmak, yeni davranışı değerlendirmek, diyalogla yeni bildirimler almak.

4. Liderlik yoluyla öğrenmeyi geliştirerek, yeni yöneticilerin örgütlenmiş problemlerini çözüm yoluyla öğrendiklerini hatırdan çıkarmayarak, aynı yöntemleri kendi örgütünde de kullanmayı sağlamak. Ayrıca rekabet ortamı oluşturmak, öğrenme ve gelişimi teşvik etmek, çalışan ve örgütün gelişimi için fırsat oluşturmak, örgütün geleceği ile ilgili soru sormak ve düşünmek gibi fonksiyonları da gerçekleştirmesi gerekir (Akt:Uzun Çarşılı, Özdayı ve Uzunçarşılı, 1997: 31).

#### **2.9.4.Liderlik**

Öğrenen organizasyon liderlikte yeni bir anlayışı da beraberinde getirir. Geleneksel liderlik görüşünün temeli; insanların güçsüz oldukları, kişisel görüşe ve yenilikleri anlama yorumlama yeteneklerinin olmaması, bu kabiliyetin yalnızca bilinen az sayıda önemli lider kişilerde var olduğu anlayışını temel alır. Öğrenen organizasyonun doğuşu ile liderlik eskinin tersine liderin gelecek yapılandırma işini üstlenmesi ile ilgili detaylı ve ilk sıralarda gördüğü sorumluluklara odaklanır. Senge'ye göre karmaşıklık içinde geniş bir çevrede yaşamaktayız. Bu karışıklığı giderecek, onu anlamlandırarak görüşlerini açıklayabilecek lider, zihinsel modellerin ortaya çıkarıldığı öğrenen organizasyon kurmada da gereklidir (Senge, 2000). Liderler bu noktadan hareketle tasarımcılık, yöneticilik ve öğretmenlik görevlerini aşağıda açıklandığı şekilde üstlenirler (Ensari, 2013).

*Tasarımcı olarak liderler*; reformist değil, sürekli tasarlayandır. İnsanlar kendilerine gerektiğine inandıkları şeyleri öğrenmeye eğimli olduklarından başkalarının, öğrenmeleri gerekenlerle ilgilenmezler. Karar alma ve problem çözme kabiliyetleri

ile görevi üstlenen tecrübeli liderler öğrenme sürecini uygun şekilde kullanarak zihinsel becerileri açığa çıkarırlar.

*Yönetici olarak liderler* organizasyonun daha geniş amaçlara ulaşabilmesini sağlamak amacıyla sadece kendi vizyonları doğrultusunda değil başkalarının vizyonlarına da dikkatini verdikçe sistem içinde bütünün parçası olduğunu göreceklerdir. Bu sorumluluklarının kapsamını genişletecektir.

*Öğretmen olarak liderler* başkalarına vizyon oluşturmayı öğretecek anlamına gelmez. Bireylerin belirledikleri ileriye dönük görüşlerini ne şekilde yaratacaklarını anlatmaktır. Bireylerin bu görüşlerini kavramsallaştırıp görünebilir hale getirme becerisidir. Böylece tartışarak sorunların çözümünde herkesin rol almasını sağlayacaktır. Öğretmen olarak lider, organizasyonda bunu herkesin öğrenmesini sağladığında görevini başarmıştır.

### **2.9.5.İnovasyon**

İngilizce ‘innovation’ sözcüğünün karşılığı olarak bilinen toplumsal, kültürel ve idari alanlardaki yeni bulunan yöntemlerin kullanılması olarak Türkçe ’de ‘yenilik/yenilikçilik’ kavramı ile karşılık bulmaktadır. İnovasyon kavramında geçen yeniliğin değişim ve faydayı da içermesi gerekmektedir. Türkçe olarak ifade edildiğinde yenilik kavramı olarak kullanılırken değişim ve fayda vurgusunun çok fazla belirgin olmadığı görülmektedir (Uzkurt, 2008: 17). Tidd ve Bessant’a (2018:90) göre inovatif örgüt, bir organizasyon yapısından daha fazlasını ifade eder ve inovasyonun gelişmesini sağlayan bir çevrenin etkenlerinin bütünüdür. Bu konuda yapılan çalışmaların bazıları, inovatif bir örgütü, takım çalışması ile ya da esnek bir örgüt yapısı gibi tek bir bakış açısından değerlendirdiği için eleştirilmektedir. Çevre etkenleri örgütün başarısı için gerekli anahtar görülmektedir (Akt: Bilaloğlu, 2019).

### **2.10. Öğrenen Örgütlerde Öğrenme Konusunda Karşılaşılan Yetersizlikler Ve Engeller**

*Pozisyonum Neyse ben oyum:* Çalışanların alacağı sorumlulukla ilgilidir. Sadece kendi yaptıkları çalışmaya odaklanır ve oluşabilecek herhangi bir olumsuzluk ilgilendikleri çalışmanın dışında ise sorumluluk almaya karşı isteksizlik oluşur.

*Düşman dışarda:* Sorumluluk almayan çalışanlar, kendi sınırları dışında etki alanları olduğunu bilmediklerinden ortaya çıkan sorunların kaynağını da başkalarına yüklemek isterler.

*Sorumluluk üstlenme kuruntusu:* Daha çok işine hakim ve başarılı olanlarda sistemin bir parçası olduğunun farkına varmadan, kendi başına hareket etme düşüncesinin ortaya çıkması ve böylece sistemin dışında hareket etme eğilimi.

*Olaylara takılıp kalma:* Kısa vadeli olan olaylara takılarak enerjiyi bu yönde tüketme ve uzun vadeli değişimlerden uzak kalmak.

*Haşlanmış kurbağa meseli:* Ani gelişen olaylarda tehlike görülebilir fakat yavaş yavaş örgütü tehlikeye götüren durum yada olaylar fark edilmezse buna bağlı olarak bir gün karşılaşılabilecek sorun da görülmemiş olur. Bu durumlarda alınması gereken tedbirler gereksiz görülür yada sabırla uygulamaktan kaçınılır.

*Deneyimden öğrenme düşüncesi:* Örgütte ortaya çıkan problemlerin çözümünde sadece tecrübeyle çözüme ulaşabileceği algısı ve bu düşünce ile ileriye gormenin her zaman mümkün olmadığını görememe.

*Yönetici takım miti:* Yönetici takım, örgütte karar alır uygulamalara yön verir yapılacak değişiklikler de onların işidir. Diğerleri de onlara uymak durumundadır, hatta şüphelerini bile ortaya çıkarmak istemezler (Senge, 2000).

## **2.11. Öğrenen Okullar**

Eğitim örgütlerinde; öğretmenlerin yenilikçi, aldıkları eğitimler ile gelişmelere adaptasyonu, takımlara ve eğitime yön verebilen liderleri ile yönetici-öğretmen-öğrenci-veli-personel olarak tüm okulun aynı kültürel misyona ulaşmak için değişime açık olması öğrenen bir okul örgütü sürecini hızlandıracaktır. Öğrenen örgütler olarak çalışan okulların öne çıkan özellikleri üzerine bir çok araştırma yapılmış ve öğrenen okulların özelliği dört boyutta toplanmıştır (Korkmaz, 2008):

*Güven duyulan ve işbirlikçi iklim:* Okulun atmosferi ve yaşayışının okulun tüm paydaşları arasında beraber iş çıkarmaya dayanan, bilginin paylaşıldığı iletişimde açıklığın derecesini göstermektedir.

*Gözlenen ve paylaşılan misyon:* Okulda çalışanların karara katılmaları ve kontrol etmeleri, dengeli bir tarafta ortak kanaati paylaşma ve derin anlamda okul topluluğunu kabul etmede de okulun tüm fonksiyonlarına katılma derecesi

anlaşılmaktadır. Okulda alınan kararlar, özellikle meslek eğitimi veren öğretmenlerin katılımı ile okulun mevcut misyonuna daha fazla etkisinin olduğu düşünülebilir.

*Risk Alma/İnisiyatif Kullanma:* Okul liderlerini, okul yapısını, tecrübeleri destekleme ile öğretmenlerin çabalarının ödüllendirilmesi derecesini ifade eder. Okulda yapılan etkinlikler, projeler, öğrencilerin meslek seçiminden mesleki uygulamalara kadar verecekleri kararlarda onlara rehberlik edebilmek gibi detaylı çalışmaları gerektirebilir. Bu nedenle kimi lider ve öğretmenler katılım konusunda çekinceli davranabilirler. Bu noktada risk alabilmeleri ve üzerlerine düşen görevlerle inisiyatif kullanarak çözüm üretebilmeleri meslek eğitiminde aranan niteliğe destek olabilir.

*Mesleki Gelişme:* Çalışanların performansını sürekli olarak geliştirebilmek amacını karşılayabilecek olan bilgi ve kabiliyetlere ulaşabilme derecesini açıklar. Öğrenen bir okulda kurumun liderinden personeline kadar herkes sahip oldukları performansı sergileyebilirler. İhtiyaç ve isteklere göre bireysel katkı sağlayacak eğitimlerle söz konusu yeterlilik artırılarak performans geliştirilebilir. Meslek liseleri meslek eğitiminde her geçen yıl farklı uygulamalarla değişimin sürekli gerçekleştiği okullar olduğundan performans geliştirmeye daha fazla ihtiyaç duyabilir.

Bilginin yaygın hale geldiği toplumda, eğitimle ilgili amaçlar bilinenin dışına çıkmıştır. Önceden olduğu gibi belirlenen konuların ezber edilmesi ve ihtiyaç olduğunda tekrar edilmesi eğitim değildir. Günümüzde, öğrenmeyi nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen bireylerin yetişmesi eğitime dair temel amaçtır. Bilgi toplumunda eğitim sistemi öğrenmeyi öğretmeyi hedeflemeli, eğitim yönetimi ise, okulu öğrenen okula dönüştürebilmelidir. Bu yönden öğrenen okulların özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Amaçlar açıkca ortaya koyulur, bu amaçlar etrafında öğrenmeden beklenenler tanımlanır ve vizyon belirlenir.
2. Değişim yaşayış şekli halini alır.
3. Çalışanların gelişimine odaklıdır ve personelini destekler.
4. Sosyal değişimin devamlılığı içinde doğru hizmeti gerçekleştirir.
5. Çeşitli takımlarla işbirliğine açıktır ve kurumun sistemini yeniler.
6. Örgüt sürekli yenilenerek yanlışların düzeltilmesini, üretim sırasında ve üretimden gelen çıktılarından geri bildirim olarak gerçekleştirir (Başaran, 2000).

Okulların öğrenebilmesi dokunaklı bir değişim kültürü oluşturması ile mümkündür. Sürekli farklılaşan dünyaya öğrenme yoluyla uyum sağlamayı amaç edinen öğrenen okullar, değişme ve yenileşmeyi önemsemelidirler. Bundan dolayı öğrenen okullarda çalışanlar değişimle ilgili aşağıdaki hipotezleri değişim kültürünün meydana getirilebilmesi için bilmeli ve uygulamalıdır (Özdemir, 2000: 29):

1. Uygun vizyon ve misyon belirlenmiş olmalı ve değişimde öncelikler sıraya konmalıdır. Ayrıca bu değişikliklerin sırasıyla konu ile ilgili olanlara anlatılması gerekir.
2. Değişimi başlatanlar diğer katılımcıların da desteğini almalı ve katkı sağlamalarına fırsat vermelidirler.
3. Değişim anlık olmayıp, süreç dahilinde ortaya çıkan bir olay olduğu bilinmelidir.
4. Değişimin sorumluluğu, örgütün yalnız bir bölümüne değil tamamına verilmelidir.
5. Değişim için beklenen ve plânlanan sonuçlara ulaşılabilirdiği gibi değişimin her aşamasında planlananın aksine beklenmeyen ve tahminlerin dışında bir takım sonuçların da ortaya çıkabileceği bilinmelidir.

Okullarda verilen eğitim, sosyal hayatın ihtiyaçlarına uygun ve değişikliklere adapte olmayı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitim ve buna uygun değişim arasında çift yönlü bir etkileşim olduğundan, yenilenmesi sürekli olmalıdır. Sosyal alandaki değişimler eğitimi etkilediğinden, bu tür değişikliklere uyum açısından eğitim kendini yeniler. Böylece sosyal yaşantının da eğitimden etkilenerek yenileşmesine eğitim öncülük eder. Okul ve toplum ilişkisinde değişimin çift yönlü etkileşimi gerçekleşmiş olur (Özdemir, 2000: 8-9).

Öğrenen okul yapısının kurulmasında rehberlik amaçlı "Okulda Mücadele Etmeye Değerli Şey Nedir?" isimli davranış kılavuzunda yer alan ve okul yönetimlerine sunulan tavsiyeler şu başlıklar altındadır:

- Okulun kültürünü anlamak.
- Öğretmenlerin değerini bilmek (Profesyonel gelişimlerini ödüllendirmek gibi.)
- Değer verilenlerin miktarını arttırmak.
- Değer verilenleri doğru ifade etmek.
- İşbirliğine özendirme.

- Yönergeler yerine alternatif sunmak.
- Resmi prosedürleri sınırlandırmak yerine işleri kolaylaştırmak için kullanmak.
- Çevre ile bağlantıları genişletmek (Ensari, 2013).

## **2.12. Öğrenen Okullar Olarak Meslek Liseleri**

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nin geçmişten günümüze kadar yaşadığı değişimin ve buna bağlı uygulamaların ortaya nasıl çıktığının bilinmesi, teknolojik gelişmelerin öğrenilmesine zemin oluşturan meslek liselerinin öğrenen okul olma çabalarını yansıttığından önemli olduğu bir gerçektir. İlgili alan kaynakları taranarak bu süreç ve uygulamaların öğrenen okula dönüşüm aşamaları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

### **2.12.1. Mesleki Eğitim**

“Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1997:12). Tanım dikkatle incelendiğinde davranışların değiştirilebileceği ve yapılacak değişikliklerin de planlı olarak toplumun istediği beklentilere göre yaşantıları etkileyecek şekilde olmasıdır. Tüm bunlar ise zaman içinde bir sürece bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim genel olarak “1-Bilgi ve bilim dalında belirlenen bir konuda yetiştirme ve geliştirerek eğitime. 2- Toplum yaşayışında çocukların ve gençlerin yerlerini alabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma, terbiye” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2000). Bu tür işlevleri olduğundan; edinilen bilgi, beceri, anlayış sonucunda kişilik gelişimi ile birlikte bir hayat tarzının oluşum süreci karşımıza çıkar.

İnsanları önceden belirlenen amaçlara göre bilgi, beceri, tutum ve değerler yolu ile yetiştirirken kişiliğinin de değiştirildiği bir süreçtir. Okullar bu sürecin en önemli kısmını oluşturur. Okul dışındaki kurumlar da mesleki beceriler kazanılmasında etkin rol oynamaktadır. Ayrıca eğitim, sadece okullarla da sınırlı olmayıp evde, çalışma ortamında, askerlikte, ibadethanelerde ve kişilerin bir araya gelerek oluşturdukları farklı ekiplerde de bulunur. Böylece eğitim, sosyal düzen içinde "kültürleme" durumunun bir yönüdür. Toplum bireylerinin, kendi kültürünün istek ve beklentilerini yeni kuşaklara geçirip, etkileyerek değiştirmesine "kültürleme" denir. İradeli iradesiz öğrenme faaliyetleri bunun sonucunda edinilir ve bir amaç etrafında gerçekleşen

eğitimin bölümüdür. Daha çok formaldır. İnfomal şekli ise sosyal hayatın içinde doğal olarak oluşur. İster ailede, sokakta veya televizyonda isterse işyerinde, okulda olsun taklit ve gözlem yolu ile gerçekleşir. Bu yolla çocukların arkadaşları ile oynaması sırasında, gençlerin akran gruplarında beraber kurdukları etkileşimlerinde, yardımlaşmayı, dayanışmayı, iş birliğini, kurallara uymayı, grubun değerlerini benimsemeyi öğrenirler ve sosyalleşirler. Ayrıca okul resmi bir kurum iken yani amaçlı ve programlı eğitimden bahsedilirken kopya çekmek gibi zararlı bir alışkanlığın da öğrenildiği bir yer olarak informal eğitim de verebilmektedir. Derslerde öğretmenlerin yalnız matematik, coğrafya, biyoloji vb. değil farkında olmadan kendi düşünüş biçimlerini, değerlerini ve davranışlarını öğrencilerine aktarmaları da formal ve informal ikili etkileşimin başka bir örneğidir. Gerek aile, gerek çevre, gerekse iş yeri gittikçe değişen ve yaşam şekilleri farklılaşan bir dünyanın aktarılmasını başaramayabilir. Toplumsal sorumluluklarımızın yerine getirilmesi için gereken beceri, bilgi veya değerlerin herkese formal yada informal aynı şekilde verilmesi istenen bir sonuçtur. Bu durum okullaşmayı, beraberinde de uzmanlaşmayı getirir. Böylece bilgi ve becerinin aktarımında zorunlu olan uzmanlaşma okul ile kurumsal hale gelir (Fidan, 2012 ).

Bilgi, elektronik ve haberleşme çağımızın geçmişe nazaran daha dinamik olduğu bilinmektedir. Bireylerin tercihleri ile sosyal ve ekonomik hayatın istekleri aynı düzlemde bir araya gelmeyebilir. Bu riski düzenleyerek tehdidini ortadan kaldıracak daha dinamik ve esnek bir eğitim olan mesleki ve teknik eğitim sistemi, küresel düzeyde yenilik ve değişimlere açık, işgücü piyasasının gerektirdiği analizleri dikkate alan bireyleri istihdama sevk eden, yeterlilik odaklı hareketlilik tabanlı bir yapıya doğru ilerlemektedir. Mesleki ve teknik eğitim, iyi vatandaş yetiştirmeyi hedeflemekle beraber esnek bir yapıda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak genel kültürü müşterek bir anlayışla belirleyip üniversite eğitimine yada çalışma ortamına hazırlamaktadır. Farklı programlar uygulayan mesleki ve teknik liselerde, bireylerin ilgileri ve kabiliyetleri noktasında dönemin koşullarıyla uyumlu bilgi, yetenek ve yetkinlikler kazandırılarak; girişimci, ekip çalışmasına yatkın, karar verebilen, sorun çözebilen, ulusal ve uluslararası alanda gelişim sağlayabilen bireyler yetişmesi sağlanmaktadır. Toplumsal ve iktisadi şartlara değişimle uyum sağlayabilen, yaygın (halka açık ) ve örgün eğitim kurumlarında ihtiyaç duyan her bireyin ulaşabileceği eğitimidir (MEB, 2014). Mesleki ve teknik öğretim; kalkınmanın hız

kazanmasında, istihdam oranının ve ülkenin rekabet performansının artmasında kritik önem taşır. Bu önem, toplumun her kesimi tarafından kavranması gerekir. Teknoloji çağına uyum sağlayabilmenin gereği, Türkiyede'de MTE'e gereken özenin gösterilmesidir (Sezgin,1999:195-196).

### **2.12.2.Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihçesi**

İletişimin hız kazandığı bu dönemde ailenin, toplumsal hayatın, ve ekonominin değişmesi paralelinde eğitim sistemlerini de değiştirmiştir. Bundan dolayı günümüzde bilgi toplumu ön plana çıkmıştır. Gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun, tüm toplumların temelden farklılaşarak değişime başladığı bilinen bir gerçektir. Bu değişimin adının koyulması, tarihi süreçte daha önce yaşanmış başka köklü toplumsal değişikliklerle arasındaki farklı yönlerin ortaya çıkarılması üzerine yapılan tartışmalar ve bu değişimle gelen dönüşümün gelecekte hangi olası durumların bugünden kestirilmesi ile gerçekleşebilmektedir ( Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Mesleki eğitimin tarihsel süreçte geçirdiği değişimlerin, o döneme ait toplumsal yapı içindeki durumları ile değerlendirilmesi, günümüzde ve gelecekte yaşanabilecek toplumsal değişimlere uygun mesleklerin eğitim sistemi içinde öngörülmesine neden olabilecektir.

#### **2.12.2.1. İlk çağlardaki Uygulamalar**

Türk toplumu tarihin ilk devirlerinde hayvanlarla ilgilenen at üstünde göçerken cengaver bir hayat tarzını benimsemiş, hayvan ürünlerinin (et, süt, deri, yün...) değerlendirilmesi gibi yaşamlarını sürdürmek amaçlı faaliyetlerde bulunmuşlardır. Bu amaçla farklı ihtiyaç malzemeleri yapımını iş edinen ve usta-çırak etkileşiminde beceriler geliştirmişlerdir. En temel ihtiyaçların karşılanması için kazanılan beceriler arasında giyinme, barınma, beslenme, savunma konularına yönelik kürk, halı, madenî eşya ve silah imalatında önde oldukları dikkat çekmektedir. Sistemik olarak o günkü toplumun tamamında bu durumun ortaya çıkmış olduğunun bilinmesi devletin yaygın olarak eğitimle bu işi üstlendiğini düşündürmektedir. Toplumsal ve ahlâkî gerçekler felsefeden parçalar, şiir ve atasözünün bölümü niteliğindeki edebi eserler o devrin ahlâkî ve eğitsel anlayışını gösterir. Bunların içinde iyilik, cömertlik, bilgelik, yiğitlik gibi kavramların önemi ve kıymeti, yaşı fazla olana saygı vs. gibi halen daha hayatta kalan değerler olması toplum olarak devlet tarafından eğitildiklerinin başka bir

göstergesi sayılabilmektedir. Dolayısıyla mesleki becerilerin öğretilmesinde de başarılı oldukları bilinmektedir (Akyüz, 2012).

#### **2.12.2.2. 11 yy.'dan Tanzimat Dönemine Mesleki ve Teknik Eğitim (11.yy - 1839)**

Coğrafya, tabii kaynaklar ve nitelikli insan gücü ülkelerin gelişmesinde ilk sırada gelmektedir. İnsan gücünün yetiştirilmesi doğal kaynaklardan en iyi şekilde faydalanmayı beraberinde getirmektedir. Bu da belli bir amaç etrafında bir araya gelen eğitim kurumları ile mümkün olabilmektedir. Osmanlılarda ahilik, Samanoğulları ve ilk müslüman Türk devleti olan Karahanlılar devrinden başlar ve son dönemlerine kadar devam eder. Anadolu'da, 11. yüzyıldan 13. Yüzyıla kadar teşkilatlanmadan devam eden ahilik bu yüzyıldan sonra Kayseri de Ahi Evran tarafından islam ülkelerinde daha önce de bilinen fütüvvet namelerden ahlak kurallarını alarak yapılanmıştır. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde hızla yayılan ahiler sanat, ticaret ve ekonomi alanlarında yaklaşık 630 yıl meslek edinme işine yön verip ışık tutmuşlardır. III. Sultan Ahmet Dönemi'ne kadar uzanan teşkilatta meslek öğretiminin öncelikle doğruluk ve dürüstlük ölçütlerine uygun olması esası dikkate alınmıştır. Önceleri sadece Müslümanların yer aldığı bir yapı iken, İstanbul'un fethinden sonra Osmanlı Devletinde gayr-i müslim vatandaşların olması ve onların da bir araya gelerek ticaret yapma ihtiyaçlarının olmasından dolayı, 15. yüzyıldan itibaren teşkilata ilgi azalmaya başlamıştır. Bu sistemin yerini 1727'de esnaf için uygun görülen ayrıcalıkların yer aldığı Gedikler almıştır. Zamanla ekonomiye katkısının olmadığı anlaşıldığından 1861 yılında kanuni düzenleme ile lağvedilmiştir. Tören olmadan ve din ayırımı yapılmadan tüm esnafı bir araya getiren yerler lonca (Oda) adı ile kurulmuş, bu sisteme lonca teşkilatı denmiştir. 1860 yılına kadar Loncalar mesleki eğitime yaygın olarak yön vermişler fakat bu tarihten sonra örgün eğitimle devam ederek 1912 de çıkarılan kanunla kapatılmışlardır (MEB, 2019b).

#### **2.12.2.3. Tanzimat'tan Meşrutiyete Mesleki ve Teknik Eğitim (1839-1876)**

Avrupa'nın bilim ve teknikte sanayileştiği, dolayısıyla eğitilmiş insan arayışının 18. yy' da ortaya çıktığı bilinmektedir. Mevcut eğitim kurumlarının yetersizliği mesleki alanda gelişmiş insan gücü açığını da beraberinde getirdiği çağın gerçeklerindedir. Osmanlı Devleti de ister istemez değişen dünyaya ayak uydurmaya çalışmıştır. Tanzimat'la birlikte yapılan reformların meslek ve ihtisas okullarının açılmasında önemi büyüktür. Devlet önemli şehirlerde teknik okullar açarken, batıdaki teknik

üstünlüğe ulaşmayı amaçlamaktadır. Batı devletleri ile yapılan savaşlardan onların askeri alandaki teknik üstünlüğünden dolayı yenilgiyle çıkan Osmanlı Devleti yenilik adımlarına ilk olarak ordudaki ıslahatlarla başlamıştır. Askeri üstünlüğü elinde tutan batı devletleri ticari anlamda da hakimiyet kurmaya çalışmaktadır. Bu durumla mücadele etmek için kurulan ilk teknik okullarda batı tarzında ve Avrupa'dan gelen hocalarla eğitim verilmiştir. Bu eğitimlerle ordunun mühendis, topçu, mimar gibi teknik eleman ihtiyacının karşılanması düşünülmüştür. Açılan askeri teknik okullar, devletin sivil meslekî ve teknik okullar açmasında öncü olmuştur. Yapılan bu yeniliklere halkın ilgisi artmış, Osmanlı'nın çağı yakalamaya çalışmasında yardımcı olmuştur (Çınar, 2007).

#### **2.12.2.4. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Mesleki ve Teknik Eğitim (1876-1922)**

II. Abdülhamit meşrutiyeti ilan ettikten sonra Osmanlı Devletinin ilk meclisini kurarak ıslahanelerin ve sanayi mekteplerinin kurucusu olan Mithat Paşa'yı sadrazam olarak atamıştır. Osmanlı-Rus Savaşı nedeniyle ülke ağır şartlardan geçmiştir. Osmanlı'nın bu sırada dünyadaki endüstriyel yenilikleri izleyememesi, MTE'ne geç başlanmasına zemin oluşturmuştur. MTE'in meşrutiyet döneminde mahalli teşkilatlar düzeyinde, resmi eğitimden uzak kalması başarısını sınırlayarak gelişmesini geciktirmiştir (Gemici, 2010 ).

#### **2.12.2.5. Cumhuriyet Dönemi'nden Günümüze Mesleki Eğitim**

Cumhuriyet sonrası döneme kadar MTE' de ömrünü sürdürebilen eğitim kurumu ve öğrencinin çok az olduğu görülmektedir. Dr. Albert Kühne, John Dewey, Ömer Buyyise gibi konuyla ilgili uzmanların Atatürk'ün girişimleri ile ülke dışından çağrılarak görüşleri alınmış böylece çözüm üretilerek mesafe kat edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yurt dışına öğretmen, öğrenci ve uzmanlar gönderilmesi, yeni bina ve bölümler açılması da sağlanmıştır. 1923'den 1940'lara doğru mesleki eğitimi ağır ilerleyebilmiş plansız uygulamalarla istenilen seviyeye ulaşamamıştır. 1963 yılından sonra DPT'nin hazırladığı raporlarda mesleki eğitime yeni düzenlemeler getirilmiştir. Fakat mesleki eğitimin maliyetli olması ve o yıllarda maddi sıkıntıların yaşanması nedeniyle arzu edinilen seviyeye ulaşamamıştır. Çıkarılan kanun, yönetmelik ve tüzüklerle de mesleki eğitime nitelik kazandırılmaya çalışılmıştır (Gemici, 2010 ).

### 2.13. Günümüzde Mesleki Eğitim Amacı Ve Yapısı

Genel ve mesleki eğitim uzun yıllar birbirinden ayrı görülerek uygulamalara bu şekilde yön verilmiştir. Eğitim, insanların beyaz yakalı meslekleri öğrenmesi olarak planlanmıştır. Bundan dolayı mesleki eğitim; eğitim sisteminin dışında tutularak, ahi loca ve çıraklık örgütlerinde verilmeye çalışılmıştır. Fakat günümüzde örgün eğitim sisteminde genel ve mesleki eğitim birtakım tecrübe ve uygulamalar sonucu bir araya getirilerek verilmektedir. Böylece hem genel kültür hem de mesleki yeterliliklerin kazanımı sistem içinde eğitimle mümkün olmaktadır. 1978 den sonra önceki yıllara ait uygulamalara yeni düzenlemeler getirilmiştir. O yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi ile ortaklaşa yürüttüğü Okul-Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) çalışmaları bu düzenlemelerdendir (Doğan, 2019). Genel eğitimden sorumlu ortaöğretim kurumları, 1973 yılına kadar öğrencileri üniversiteye hazırlarken, mesleki ve teknik okullar mesleğe hazırladıklarından lise statüsünde olup, yüksek öğretime girişleri imkansızdı. Mesleki ve teknik okullara 1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile lise konumu verilerek öğrencilerin üniversiteye geçişleri sağlandı (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973:1739/31). 1986 yılında ise 3308 sayılı mesleki eğitim kanunu çıkarılarak mesleki teknik eğitimi veren okullardaki öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimi adıyla işyerinde uygulama yapmaları sağlandı (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986: 3308/18) Bu kanunda çıraklık, örgün ve yaygın MTE kurumlarında işgücünün mesleki eğitimini kapsayan üç farklı yaklaşımı gündeme gelmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Çıraklık eğitimi (İkili eğitim sistemi)
- 2- Tam ve yarı zamanlı okul sistemi
- 3- Yaygın Meslek Eğitimi (Meslek Kursları)

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile 2000 yılında "Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" (MEGEP) anlaşma metni imzalanmıştır. Mesleki eğitim programlarına alınan bu anlaşma maddeleri iş edinme beklentisini ve işgücü potansiyelini nitelikli duruma dönüştürmüştür. Dolayısıyla sektörün talebini karşılayacak duruma gelen yeni oluşum ile 2004-2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren meslek okullarındaki alanlarda modüler sistem uygulaması projesi uygulamaya koyulmuştur. MTE'in alanlarında değişikliklerin yapılmasının yanı sıra

MTE’de örgütsel ve kanuni düzeyde de farklılıklar getirilmiştir (Uçar ve Özerbaş,2013). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim; Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri, Mesleki Eğitim Merkezleri ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü haricinde ayrıca milli eğitim bünyesindeki diğer genel müdürlüklere bağlı ortaöğretim kurumlarında da yürütülmektedir (Özer, 2019).

### **2.13.1. Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmenin Özellikleri**

1973’te çıkarılan 1739 sayılı METK öğretmenlerin pedagojik formasyon bakımından sahip olmaları gereken niteliklerin tespit edilmesi görevini Milli Eğitim Bakanlığı’na yüklemiştir. 1999’da bu konuyla ilgili MEB ve üniversite akademisyenlerinin bir araya geldiği komisyon tarafından, “Eğitim Öğretim Yeterlilikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” başlıklarında belirlenen yeterlilikler 12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe konulmuştur. Öğretmen yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitime Genel Müdürlüğü eşgüdümünde hareket eden komisyonlar tarafından yeniden gözden geçirilip 6 ana yeterlilik alanı, gerekli bilgi beceri ve tutumların yer aldığı 31 alt yeterlilik ile gözlenebilen ölçülebilen davranışları gösteren 233 performans kriteri olarak güncellenmiştir. 2006’da hazırlanan bu yeterlilikler 2002’dekine göre daha somut ve değerlendirilebilir özelliktedir. Buna rağmen her öğretilerde aynı olmadığı bilinen becerilerin geliştirilmesi için verilecek hizmet içi eğitimlerin, tüm öğretmenleri kapsayamayacağından yeterliliğe dayalı performans kriterlerinin uygulanabilirliği tartışılmıştır. Bunun yerine günümüzde öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlığı ile hem bilgiye ulaşmada hem de bilginin aktarımında kullanılacak gerekli teknolojik altyapının kullanılmasında daha etkili sonuçlar doğuracağı fikri yaygındır (Seferoğlu, 2009). Ayrıca Öğretmenlerin adaylıkla birlikte uyum eğitim sürecinden hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim sistemine kadar mesleğe ve kuruma olan bağlılıklarını etkileyen süreçlerin öğretmen yeterlilikleriyle ilişkisinin kurulamaması, uygulamaların sistem bütünlüğü çerçevesinde birbiriyle ilişkilendirilememesinden kaynaklanmaktadır (MEB;2018). Sektörle işbirliğinin ve buna bağlı alan tecrübesinin meslek öğretmenleri için kaçınılmaz olduğu gerçeği, öğrencilerin gelişen teknolojilere adapte olması ve küresel bilgi akışında geride kalmamaları gereğinden kaçınılmaz olduğu açıktır. Öğretmen mesleği gereği eğitim programlarında yer alan içerikleri öğrencilerine temel öğrenme stratejileri ile sunarak onların daha önceden belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlamaya çalışır. Eğitim alanında gerçekleşen değişimler, öğretmenin de bu değişime entegre olmasını

gerektirmektedir. Değişikliklerin aktarımında ise vazgeçilmez bir unsur olduğu da bilinmektedir. Gelişen dünyada değişime açık olan mesleki eğitimde görev alan öğretmene düşen sorumluluklar giderek artmaktadır. Dolayısıyla günümüz mesleki ve teknik öğretmenlerin öğrencileri ile kuracakları eğitim ortamlarında daha nitelikli performans göstermeleri beklenmektedir. Bu açıdan meslek eğitimi veren öğretmenlerin, mesleki deneyimi olmalı ve bilgilerini aktarabilmelidir. Öğrencilerin planlama, tasarım yaratma, problem çözme ve kendi kendine ilerleyebilme yeteneklerini geliştirmeye azmetmeli proje dahil her konuda denetleyici değil, rehber olmalıdır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998). Görüldüğü gibi MTE öğretmenleri, mesleğe başlarken belli yeterliliklere sahip olmanın ötesinde teknolojiyi eğitim ortamında sunabilecek konumda ve öğrencilerini de bununla ilgili olarak teşvik edici pozisyonda olmaya istekli olmaları gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin staj iş ve işlemlerinin muhatabı olan meslek öğretmenleri, koordinatörlüğünü yaptıkları işletmelerden ilgili alan sektörünün piyasasına kadar gelişmeleri takip ederek edindikleri bilgileri öğrencileri ile eğitim ortamlarında teknik metot sosyal aktivite proje gibi farklı çalışma disiplinleri uygulayabilirler. Atölye ve laboratuvar eğitimlerini de imkanlar dahilinde gelişen teknolojilerle buluşturabilir ve böylece değişimi öğrenmenin merkezine çekebilir.

### **2.13.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Yönetici /Lider Özellikleri**

Okul yöneticisi okulun amaçlarını hayata geçirerek, yapısını yaşatabilecek ve olumlu okul kültürü ortaya koyarak koruyacak kişidir (Töremen ve Kolay, 2003). Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini geliştirmeyi, öğrencilerin de kapasitelerine göre başarılarını en üst düzeye çıkarmayı motive eden bir okul iklimi ve öğrenme-merkezli bir ortam oluşması için değişiklik ve yeniliklerin uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünü öncelikli görmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sağlıklı okul ortamları oluşturmada ve başarılı olmaları için gerekli bir diğer faktör kişisel özellikleridir. İnsanlara karşı hassas, öğretmen ve öğrencileri etkileme kabiliyeti olan, sağ duyu sahibi, farklı gurupları karar vermede cesaretlendirebilen ve bilgileri kullanabilen özellikte olması gerekir (Karip ve Koksal, 1996). Mesleki ve teknik ortaöğretimde görevlendirilecek müdürlerin, 9 Şubat 2019 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanan değişiklik ile MTE alan öğretmeni olma zorunluluğu getirilmiştir (Özer, 2019). Böylece mesleki eğitimin gereklerini daha yakından algılayabilen, meslek öğrenme amacıyla liselerde öğrenim

gören öğrencilerin okula kayıtlarından mezun olana dek yaşanan tüm süreçte maddi manevi kaynakları eğitimleri için yönlendirerek, sektörün nitelikli ara eleman ihtiyacına cevap verebilecek duruma getirme başarısını ortaya koyabilen liderler olabilirler. Mesleki ve teknik alan öğretmeni olan müdürler, bu özellikleri ile çalıştıkları eğitim örgütlerinde meslektaşları ile alacakları kararlarda daha fazla ortak amaç benimseyerek hoşgörü ve anlayış ekseninde okulda ortak bir öğrenme kültürü oluşturabilirler.

### **2.13.3. Şura Kararları Ve Mesleki Eğitim**

1957 yılında gerçekleşen 6.Milli Eğitim Şurası'nda MTE hakkında kararlar alınmıştır. Yaygın eğitim ve kızların eğitimleri ile teknik okulların amaçları dikkate alınarak ve gerekli düzenlemeler yapılarak durumları karara bağlanmış fakat uygulamaya sonraki yıllarda geçilmiştir. 1970'de yapılan 8.Şurada mesleki ve teknik eğitim okullarından üniversiteye geçiş aşamaları belirlenmiştir. 1981 de 10. Şura toplantısında çok programlı liselerin kararı alınarak mesleki ve teknik eğitime yeni bir sistem getirilmiştir. 1988'de 12. Milli eğitim şurasında alınan kararlarda Yüksek öğretimde bilinen uygulamaların o yıllarda öngörüldüğü anlaşılmaktadır. Öngörülen uygulamalar daha sonra hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Buna göre mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanları ile ilgili yapacakları tercihte avantajları olması gerektiği, bu öğrencilerin hem iş dünyasına eleman hem de yüksek öğrenime geçebilecek durumda oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca günümüz mesleki eğitimi ileri düzeye çıkarabilme çabalarının iş dünyasının önde gelen sektör elemanlarının mesleki ve teknik eğitimle yakından ilgili olması beklentisi de kararlar arasına alınmıştır. 1999' da düzenlenen 16. Şura toplantısında mesleki eğitim çalışmaları üzerinde durulurken, işletme ile okulların koordinasyonun gerekliliği konu edinerek alınması gereken tedbirler ve geliştirilmesi gerekenler hakkında kararlar alınmıştır (MEB, 2019c).

### **2.13.4. 2023 Vizyon Belgesinde Mesleki Eğitimin Durumu**

Özel sektörün MTE'deki katılımını artırmak için yeni bir işbirliği anlayışı olarak geliştirilen yaklaşımla MTAL'nin yönetim ve eğitimlerinin ilgili iş dünyasıyla müşterek yürütülmesi ve idaresini içermektedir. Eğitim müfredatının ilgili işverenle beraber yenilenmesini ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve stajlarını sektör tarafından sağlanacak uygulamalı iş yerlerinde yapmalarını, var olan öğretmenlerinin

işyerinde eğitilmelerinin ve mesleki gelişimlerinin ritmik sürelerde yinelenmesine işveren kanalıyla desteklenmesini içerir. İşbirliği halindeki okullarda görevlendirilecek yöneticiler sektörle birlikte belirlenerek öğrencilere burs desteği, mezun olanlara da istihdamda öncelik sunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde model oluşturabilecek okullar yaklaşımı ile de güçlü ve deneyimli bir kurumu (İTÜ MTAL gibi) arkasına alan ülkenin önceliklerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilen mesleki ve teknik eğitim okulları açmaktır. Bu şekilde sektörün yetişmiş insan gücü gereksiniminin giderilmesinin yanında MTE'in vasfının yükselmesine ve MTE ile ilgili düşüncelerin değişmesine faydası olacağı, başarılı öğrencilerin de mesleki ve teknik ortaöğretime ilgilerinin daha fazla olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca müfredat programlarında alan ve dal derslerine yönelik düzenlemeler ile yönetici belirleme esaslarında mevzuat değişikliği de yapılmıştır (Özer, 2019).

#### **2.14. Öğrenen Mesleki Ve Teknik Liselerde Zorlukla Mücadele Yolları**

(Senge, 2018: 81-92). organizasyonların zorluklarla mücadele ederken vermeleri gereken tepkiyi sistem düşüncesinden hareketle açıklamaya yardımcı olan 11 kural belirlemiştir. Mesleki ve teknik eğitim veren okulların zorluklarla mücadele ederken bu kurallar uyarlandığında tahmin edilen örnek çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

*Bugünün sorunları, dünin çözümlerinden kaynaklanır.*

Sorunlar çözülürken sistemin bir tarafından diğer tarafına aktarılmakla kalabilir. Dün çözüme kavuşturulduğu sırada bütünün içinde değerlendirilseydi bugün sorunla başka bir çözülmesi gereken problem olarak karşılaşılmayacaktı. Bir okulda matematik dersinden giderek daha fazla öğrencinin başarısız oluşu, kullanılmaya başlatılan daha karmaşık ve güç yeni ders kitabından kaynaklanabilir (Ensari,2013). Meslek eğitiminde yapılan alan tanıtımı faaliyetleri sonucunda mesleğe sadece ilgisi ve yeterli puanı ile yerleşen öğrenciler, ilk etapta arzu edilene uygun doğru hedefin belirlendiği sonucunu çağrıştırabilir fakat sonrasında alana dair yeterliliklerinin eksik kaldığının anlaşılması ile başlangıçta yaptıkları tercihlerinin sorun haline dönüştüğü görülebilir.

*Ne kadar sıkı yüklenirseniz sistem de o sıklıkta geri itecektir.*

Sistemde görünen soruna yapılan iyi niyetli müdahalelerin sonucu etkisiz olabilir. Hatta müdahaleden gelecek faydayı sıfırlar. Telafi edici geri bildirim (feedback) olarak tanımlanan bu durum başka sorunlara yol açabilir. Böylece ortaya çıkan her telafi edici

geri bildirim karşısında yeni çözümler aranması sisteme bir baskı oluşturur ve telafi ister. Meslek eğitiminde belli alanların daha fazla ilgi odağı haline getirilmesi sonucunda o alanda ortaya çıkacak yığılma diğer alanlarda boşluğa ve ilgi odağı haline gelen alanın da istihdam sırasında fazlalığına yol açabilir. Bu durum geri bildirim (feedback) olarak karşımıza işsizlik sorununa çözüm arayışı olarak çıkabilir.

*Davranış kötü sonuçlardan önce iyi sonuçlar doğurur.*

Telafi edici geri besleme kendini hemen göstermeyebilir. Alınan kararlar anlık iyi sonuçlar verir fakat zaman içinde bu kararların sonuçları sistemde başka bir sorun oluşturabilir yada kararı alan liderin daha güçlü olmasının nedeni olabilir. Örneğin meslek liselerinde alanla ilgili yeterlilik gözetilmeden puanın yüksek olması veya popüler alanın tercih edilmesi ile alana geçiş yapılabilmektedir. Bu şekilde öğrencinin mesleki yeterliliğine bakılmadan eğitime alınmasının sonrasında ilgi ve isteği azalabileceğinden meslek elemanlarında aranan niteliğin yetersiz kalması ve mezunların eğitim aldıkları işi yapmamaları ile sonuçlanan durum sektörde o alanda oluşacak açığa neden olabilecektir. Özsoy ve Uğur (2018)' a göre mesleki eğitimin sektörün beklentilerine ve ilgili alanın yeterlilik seviyesine uygun düzenlemeler içermesi, mezunların istihdamında ve sonrasında belirsizliklerin ve eksikliklerin oluşmasına engel olacaktır. Dolayısıyla ara eleman yetiştiren meslek liselerinin sektörün insan kaynakları ihtiyaçlarından bağımsız bir eğitim vermeleri düşünülemez. Aynı ilkedan hareketle yetersiz donanımla veya öğretmen açığı ile bölümler açmak ilgili alanın anlık gelişimlerine katkı sağlayabilir fakat sonrasında durumun kötüye gitmesi sonuçlarını doğurabilir.

*Bir sorundan kolay çıkış normal olarak o soruna tekrar geri götürür.*

Kök problemler duruyorken ve kötüleşiyorken bildik çözümlerde diretmek sistemsiz düşündürmektir. Buna “Burada daha büyük bir çekice ihtiyacımız var” belirtisi denir. Karşılaşılan bir sorun bilinen yöntemlerle çözülebilir. Başka sorunlar çıktığında da kolay geldiği için yine benzer çözüm yolları tercih edilirse sistematik olmayan bir metot izlenmiş olur. MTAL’de uygulanan modüler eğitim her bölgenin sektör ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile çeşitli dalları içerdiğinden uygulamada farklılıklar vardır. Tekstilin yaygın olduğu yerlerde bu alanda modüllerin okutulmasının mezunlara istihdam sağladığını gören başka bölge okul yönetimleri aynı bölümü kendi okullarına taşıdıklarında benzer uygulamanın aynı sonuçları ile karşılaşamayabilirler.

Meslek eğitiminin yeniden yapılandırılması ile ilgili hazırlanan raporda bu konu eğitim programlarının mesleki standartlara ulaşabilmesi için yerel ihtiyaçlar, iş hayatı ile toplumun taleplerine cevap verecek şekilde, modüler sistemde oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır (KB,2014).

*Tedavi, hastalıktan kötü olabilir.*

Basit veya ya da bildiğimiz çözümler bazen yalnızca tesirsiz değil, bağımlılık meydana getirerek zarar da verebilir. Plansız çözüm uygulamaları uzun süre sonra şekillenen ve görünmeyen aksi sonucu, zaman geçtikçe fazlasıyla çare aramaya gereksinim gösterir. Kolay olan ve sıradanlaşmış çözümler bağımlılık oluşturabileceğinden tehlikeli olabilir. Kısa dönemli iyileştirmelerin yükünü, bunu gerçekleştiren müdahaleciler üstlenmektedir. İş hayatında yükün danışmanlara veya başka yardımcılarına verilmesi sorun çözmekten uzaklaşmayı ve iktidarın bu müdahalecilere bırakılmasına neden olmaktadır. Bakanlığın MTAL’de öğrenim gören öğrencilerin istihdamını kolaylaştırmak düşüncesi ile ilgili sektörle işbirliği protokolleri imzalaması, bu okulların işleyişinde de söz sahibi olmalarını beraberinde getirmiştir (Özer,2019:7). Bundan dolayı ilerleyen dönemde sadece sektörün tüm işleyişte hakim, bakanlığın da ikinci otorite konumuna gelmesine, ayrıca mesleki eğitimin amaçlanan hedeflerinden uzaklaşma riskinin oluşmasına da neden olabilir. Bu riskin oluşmaması için alınan kararlar karşılıklı görüş ve önerilerin canlı tutulması rutinini terk etmemekle sağlanabilir.

*Daha hızlı olan daha yavaştır.*

Kaplumbağa yavaştır ama yarışı kazanır. Bu sistem ilkesi eylemsizlik gibi görülebilir. Ama problemleri çözmeye çalışırken, takip ettiğimiz sıradan yollara göre karşı koyucu ve ümit vericidir. Temeli henüz oluşmuş düşüncede ortaya çıkan yeni bir uygulamadır. Karışık sorunlara acil çözümler üretildiğinde genelde hep yanlış çıkar. Dersi aksatan bir öğrencinin sınıf dışına çıkarılması dersin düzenini sağlayabilir fakat öğrencinin okul içinde serbest kaldığı bu saatte olumsuz başka pozisyonlar oluşturmasına zemin hazırlayabilir. Dersten çıkarılmayıp ilgi alanına göre uygun çalışmalarla desteklenmesi gibi basit uygulamalar, zamanla bu davranışını kademeli olarak bırakmasına neden olabilecektir.

*Neden ve etki; zaman ve ortam boyutunda yakın ilişkili değildir.*

Kompleks sorunların çoğu zaman birden fazla nedene bağlı geliştiği görülür. Tüm tespit edilen nedenlerin içinde bulunan asıl kök nedenin bireyin dışında gelişen sosyal ortamlarda bulunabileceği ihtimali vardır. Herhangi bir alanda ortaya çıkan öğrenci başarısızlığının motivasyon eksikliği veya uygulamalarla çok az ilişkisinden söz edilebilirken bölgesel uygulanan modası geçmiş ders uygulamaları ya da öğrencinin çalışmasını zorlaştıran ev şartları bununla daha çok ilişki içinde olabilir (Ensari,2013).

*Küçük değişiklikler büyük sonuçlar üretebilir-ancak en çok kaldıraç gücüne sahip olanlar çoğu kez en az dikkat çekenlerdir.*

Olumlu durumlarda problemlere bulunan çareler faaliyetleri belli bir süre düzeltirken uzun süre sonra daha fazla bozulabilir. Bu durumun başka bir tarafı amacı doğru belirlenmiş faaliyetlerin sistem içinde yerleşik düzenlemeler ortaya çıkarabileceğini göstermesidir. Buna kaldıraç gücü denir. Zaman ve mekan olarak birbirlerinden bağımsız iyileştirmeye dönük değişiklikler zor bir zamanda iyi tespit edilmesi gerekir. Bir geminin dümen üstündeki dümeni “Denkleme ucu (trim tab)” olarak adlandırılır. Dümenin dönmesini kolaylaştırır. Gemi büyüdükçe dönme eyleminin daha zor olmasından dolayı *trim tab* önem kazanır. Anlık fotoğraflarla değil değişim süreci terimleriyle düşünmek gerekir. Zor bir sorunun çaresi en üst denge(ağırlık) noktasının keşfedilmesini kapsar ki o noktada çok az bir gayret ile doğru olana ulaşılabilecektir. Herhangi bir şekilde takip edene göre yaşanan durum belirgin değildir. Üzerinde durularak incelenmesine ihtiyaç duyulur. Bunun gibi meslek liselerinde alana geçiş tercihleri yapılırken mesleğe olan ilginin öğrencinin yeterlilik düzeyi ile ilişkili olup olmadığı bir takım trim tab sayılabilecek noktalarla tespit edilebilir. Örneğin; çocuklarla ilgilenmekten hoşlanmadığını ifade eden öğrenciye Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü tavsiye edilmez. Çocukları sevmek mesleğin trim tab noktası sayılırsa bu özelliği taşıyan öğrencilerin mesleki başarıyı her ne olursa olsun elde edebileceği düşünülebilir. Aynı şekilde diğer alanlar için de trim tab noktaları olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktaları tespit etmeye yarayan ve sadece akademik başarı ile kalmayan uygun değerlendirmeler yapıldığında ise öğrenciler nitelikli meslek elemanları olarak sektörün beklentisine daha olumlu düzeyde karşılık verebilirler.

*Pastanız sizindir ve onu yiyebilirsiniz- ancak hepsini birden değil.*

Bazen en kördüğüm ikilemler süreç düşünüşüyle değil anlık resim düşünüşüyle yaklaşılmca ortaya çıkarlar. Merkezi kontrole karşı mahalli kontrolün olmasındaki ikilem gibi. İki tercih arasında kaldığımızda amaç birini seçmek değil kaldıraç gücüyle ikisini birlikte kaldırabilmektir. Öğrencilerin meslek seçiminde aile ve sosyal çevre ile okulun liderleri veya kültürü tarafından varsayılan popüler alanın etkisi farklı nedenlere bağlı ortaya çıkabilir. Benzer şekilde sektörün desteklediği alanlar da tercih sırasında etkili olabilir. Bunlardan biri diğeri için etkileyici unsur olabilir. Bu durumda örneğin sadece sektör talepleri dikkate alınarak yapılan tercih, öğrencinin ilgisi olmadığı alanın seçimine ve sonrasında mesleğe ilgisizliği doğurabileceğinden verilen eğitimin ziyan olmasına neden olabilir. Aynı şekilde sadece aile yada okulun beklentilerine uygun tercihler yapılması da benzer sonuçları doğurabilir. Böyle bir durumda yaşanan ikilemlerde ortak noktalar bulunabilir veya oluşabilecek sorunlara seçim yapılmadan önce tercihler her yönüyle değerlendirilerek olabilecek en düşük seviyede kayma noktasına kadar dengeye oturtularak çözüme ulaşılabilir.

MEB tarafından 206 Endüstri Meslek Lisesi ve 73 Teknik lise öğrencisine uygulanan anket sonucunda okul ve bölüm tercihlerinde en çok etkili olanların ilk sırasında % 42,7 oranla öğrencilerin kendilerinin, ikinci sırada % 39,1 ile aile büyüklerinin olduğu görülmüştür. Arkadaşlarının, aynı okul mezunlarının ve öğretmenlerinin etkisiyle okul ve alanlarını tercih edenlerin oranı ise % 5'tir (EARGED Araştırma Raporu, 2008). Öğrencilerin kendi isteklerine göre tercih yapmaları buna karşılık öğretmen ve ilgili alan öğrencilerinin etkisinin çok az olması, eğitim alacakları alanın seçiminde nelere ağırlık verilmesi hakkında ipuçları vermektedir.

*Bir fili ikiye bölerseniz: ortaya iki küçük fil çıkmaz.*

Sistemler bütünlük içinde yer alır. Organizasyonların tasarımı insanları önemli etkileşimleri görmekten alıkoymasını uygulamayı zorlaştırır. Katı bölünmelerle sınırlar çekmek, kaldıraç gücüyle karmaşık sorunlardan ve sadece bir parçaya bakmaktan kurtarır. Sufi öyküsünde fil ve üç görmeyen adam anlatılırken, file ait farklı bölgelere dokunan görmezler file ait başka türlü bakış açılarına sahip olurlar. Filin nasıl bir şey olduğunu asla bu şekilde bilemezler. Meslek liselerinde eğitimin sistemin tamamından kopuk bir şekilde sadece okul sınırlarında kalması, sektör ve ilgili alanların bir araya getirilmemesi, eğitimin amacını yerine getirmediği gibi mesleğe verilecek desteğin

zayıflamasına ve istihdam sırasında aranan nitelikli eleman açığını da kapatmakta güçlük yaşanmasına neden olabilecektir. Sektör ve okulun ortak uygulamalarının öğrenciye ait öğrenme kapasitesini artırdığından, olabildiğince uzun süre bu eğitimin devamı gerekir. Sektör ve okul arasındaki işbirliği ve senkronizasyonun etkisiyle öğrenciler yeterli hale gelmektedirler (Koşan,2010).

*Kabahat yükleme diye bir şey yoktur.*

Sorunları kendi dışımızdaki koşullara yükleme eğilimi taşıdığımızda dışımız diye bir şey olmadığını göremeyiz. Kabahati kimin üzerinde görüyorsak sorunun o olduğunu söyler, çözümü ondan bekleriz Oysa kabahat yüklediklerimizle kurduğumuz ilişki sorunun çözüm noktasıdır. Sorunlarımızın nedenlerini açıklarken, diğerlerini ve dışarıdan kaynaklanan şartları suçlayıcı tavırlarımız her zaman daha fazla etkilidir. Bu duruma örnek olarak öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklanan hatalara mazeret olarak üst yönetimleri gösterip suçluyu sistem olarak adlandırmaları, üst yönetimin de geliştirdiği politikaların ve benzeri uygulamalarının sonucunda oluşan hatalarını öğretmenlere yüklemeye çalışması durumu söz konusu olabilir. Oysa sistem, tüm bunları hatta daha fazlası olarak paydaşları da içine alan bir bütün olduğundan doğası gereği hiç kimse yanlıştan bir başkasını sorumlu tutma eğiliminde olamayacaktır. Öğretmen yönetimle, yönetim de kabahatli bulduğu öğretmenle veya tüm sistem birbirine karşı iletişim metotlarını farklılaştırdığında istenmeyen durumların kimsenin suçlanmadan ortadan kalkmasına neden olabilecektir.

## **2.14. Örgüt Kültürü**

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için sistem içinde yer alan diğer örgütlerle aralarındaki uyumu, rekabet edebilecek düzeyde başarmak zorunda oldukları bilinmektedir. Bu noktadan hareketle ortak bir amaç etrafında aynı duygu düşüncelerle davranıldığı takdirde başarının bireysel olarak başlayıp tüm örgüte yayılabileceği anlaşılmaktadır. Örgüt çalışanları yaşadıkları toplumun içinden gelen bireylerden oluştuğundan benzer norm ve değerleri örgütün amaçlarıyla sentezleyerek oluşturdukları söylenebilir. Bu şekilde oluşan örgüte ait kültürün, çalışanlar arasında ortak bir dile dönüşebilen ve maddi manevi değerleri içeren faktörler olduğu açıktır.

### **2.15.1. Kültür**

Güvenç (2010), kültürü 'toplumun ya da toplumların yıllar içinde bir araya gelen medeniyeti, belli bir toplumun kendisi, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi ile bir insan

ve toplum kuramıdır.’ şeklinde tanımlamaktadır. Toplumların yıllar içinde edindiği davranış kalıplarının bugün ortaya çıkmış olan kültürel değerlerinin alt yapısını oluşturduğu söylenebilir. Eskiye ait uygarlıkların günümüze kadar uzanan, yaşantılarında uzun yıllara mal olmuş değerlerin bir sentezini görebiliriz.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde kültür; ‘1-Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin 2-Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü 3-Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi. Bireyin kazandığı bilgi.’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2000).

Hofstede kültürü “Bir grup insanın başkalarından farkını gösteren zihinsel programlama” olarak tanımlar. Bireysel anlamda zihinsel programlar, önce ailede sonra okulda, arkadaşlarla, çalışma ortamında ve içinde bulunduğu toplumda öğrenme sonucunda elde edilir. Linton ise kültürü, “öğrenilmiş davranışlar ile belirli bir topluluğun üyelerince birbirlerine aktarılan davranışların sonucudur.” şeklinde yorumlar. Böylece kültür öğrenme yolu ile bir geçiş olup geleneklerle hayatta kalan varlığının sürekliliği, bireylerin gruptan öğrenebilmesi yeteneğine dayanır. Herskovits kültürü, “insanın yaptığı her şeyin toplamı”, Geertz ise “ bir toplumun üyelerince paylaşılan anlamların tümüdür” şeklinde tanımlar. İnsanın yaşam biçimi olan kültür, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla hayatın içinde yer alan birçok sürecin kültürle etkileşim halinde olduğu söylenebilir. Her insan gibi bir arada yaşayan toplulukların da kendisine has bir takım özellikleri olduğundan hayat biçimleri ve ürünleri de farklılık gösterebilmektedir. Bu da örgütlerin kültürünü oluşturur (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Taylor (2016), kültüre neden ihtiyaç ve gereksinim duyulduğu, kültürlenmenin nedenlerinin ortaya konulmasında gördüğü açığı kapatmak amacıyla kültürü tanımlarken, topluma ait bir birey olan insanının genetik olarak değil, içinde bulunduğu toplumun geleneksel dokusuyla edindiği inanç ve davranışların kültürünü oluşturduğuna odaklanır. İnsanın kültürünü oluşturmada genetik yapıyı görmezden gelen Taylor, bireyin yaşadığı toplumun inanç, yasalar, sanat gibi aslında tüm topluma ait değerler bütününden oluştuğunu ifade eder. O’na göre kişinin yetenek ve

alışkanlıkları ile bir araya gelen bu değerler zamanla kültürünü oluşturur. Kültür, dört ayrı anlam içermektedir. İlki, uygarlığı ifade eden bilim alanındaki kültürdür. Toplumun ilmi sahadaki gelişmesi ile ortaya koydukları anlaşılmalıdır. Teknolojik gelişmelerin belli ülkelerde markalaşması o toplumların kültürüne ait olgularına yön vermiştir. İkincisi, sosyal alandaki kültürdür. Bireylerin davranışlarına yön veren, içinde var oldukları toplumda nasıl yaşayacaklarına dair kriterleri benimseten eğitim sürecinin ürünüdür. Kuşaktan kuşağa değerlerin aktarımına önce aileden başlanan eğitim, önemli bir faktördür. Üçüncüsü, estetik alandaki kültürdür. Çini, hat, Hacivat Karagöz gibi güzel sanatları kullanarak elde edilen ürünlerdir. Dördüncüsü de maddi ve biyolojik alandaki kültürdür. Üretme, tarımsal faaliyetler, ekin, çoğaltma ve yerleştirmeyi ifade eder (Güvenç, 1999: s.98).

Türkiye’de kültürü Ziya Gökalp düzenli olarak ilk defa yorumlarken; bir topluma ait sanat, din, gelenekler ve adetlerin kültürün tanımında yer aldığını ifade etmiş ve aynı zamanda ulusal bir değer olduğu fikrini öne çekmiştir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 27-28). Kültürü başka bir açıdan tanımlayan Koçel (2005), insanların yaşam amaçlarına odaklanmaktadır. Dünya görüşü, dil ve konuşma tarzı iyi- kötü anlayışı, tutum-davranış, inanç gibi özelliklerinin tümünü dikkate almaktadır. İnsan ilişkileri, iş yapma becerileri amaca ulaşmadaki stratejiler, otorite ve sorumluluk anlayışı, giyim-kuşam özellikleri, serbestlik, bağımlılık gibi konuları kültürün varlık sebebi gösterir. Ele aldığı bu kültür enstrümanlarını paylaştıkları değer, simge, sembollerin toplamı olarak değerlendirir. Kültürün nedeni ve nereden geldiğinden çok içeriğinde yer alan unsurlar önemlidir. Sosyal hayata, bireylerin dünya görüşünden doğan amaçlarına uygun düzen sağlayan ve bireylerin önemsedikleri değerleri simge ve sembollerle özümseyerek, iyi- kötü dengesinde geliştirdikleri tutum ve davranışlarla inançlarını gösteren bir kavramdır. Toplumların kültürlerinin oluşumunda simge ve sembollerin, değer yargılarına göre şekillendiği söylenebilir. İnanç tutum ve davranışlara yön veren logolar, amblemler gibi bu sembolik kavramların örgütlerde de varlığını hissettirdiği bilinmektedir.

### **2.15.2. Örgüt Kültürü**

İlgar (2000) örgütü, sosyal ihtiyaçların bir kısmını karşılayabilmek için, planlanan hedefleri ortaya çıkaracak faaliyetleri yapabilmek üzere kuvvetlerini koordine edebilen bireylerden meydana gelen sosyal açık bir düzen olarak ifade etmektedir.

Ortak amaç bireylerin güçlerini birleştirip ekip olarak çalışmalarını güçlendirecektir. Ayrıca gelişime açık bireylerin de ekip halinde çalışırken bu sinerjiyi bulunduğu konumda yayması muhtemeldir. Davranışların değerler bütününe yansıtılarak örgüt içinde doğru yanlış perspektifinde şekillenebilmesi ortak bir kurum kültürünün varlığı ile mümkündür. Örgüt kültürü, bireylerin kurumsal bir ortamdaki hareketlerini, düzenli bir şekilde araştıran kurumsal davranışın bir inceleme formudur (Aksu, 2002; Çelik, 2000). Çalışanların ortak kültürel davranışları örgüt için var olan değer, norm gibi tutum ve standartları gösterdiğinden çevrenin örgüte bakış açısını ortaya koymada belirleyici olabilmektedir. Kurum kültürü, örgütün çevresinde bilinmesini, kıymetini, toplumsal standartlarını, örgüt dışındaki kurum ve kişilerle etkileşimlerinin ve seviyelerinin iz düşümü olarak yorumlanabilir (Atak, 2001).

Örgüt kültürünün başka bir tanımında Eren, kurumların “*farklı kültür mozağine sahip bireylerden oluştuğunu*” belirtmiştir. Örgütün çalışanları, mesleki özellikleri ve buna bağlı sorumluluklarından ötürü bir aradadırlar. Bu beraberlik sonuc olarak, örgütten farklı ama kurum içi inanç ve değerlerde müşterektir. Bu paylaşımda oluşan düzen, örgütün içinde farklı tutum, düşünce, inanç ve ahlak anlayışının birliğini sağlamaktadır ve bu oluşuma ‘*kurum kültürü*’ adı verilmektedir (Eren, 2007: 135 ). Kültür, ortak bir yaşayışı ifade eder fakat kurum kültürünü farklı kültürlerden gelen bireylerin oluşturması, her biri için uygun olabilecek ortak bir noktanın seçilmesini gerektirmektedir. Bundan dolayı örgütte çalışan bireylerin kültür kavramı ile ilgili ortak amaçlarından doğan düşünceleri, örgüt kültürünün doğru algılanması ve ifade edilmesini de kolaylaştırabilir. Kurumda bireylerin ortak kültür etrafında şekillendirdikleri sistemlerinde uygulamaların daha etkin ve amacına uygun olacağı düşünülmektedir. Kültüre bakışın kurum bireyleri tarafından iyi algılanmış olması, doğru davranışların ortaya çıkmasına ve kurum kültürü tanımının da doğru gerçekleşmesine katkı sağlar (Özkalp ve Kırrel, 1998).

Örgüt kültürünün tanımları gibi özellikleri de farklı şekillerdedir. Üyelerin öğrenme davranışına göre “öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur” şeklinde ifade edilirken, çıkış noktalarına göre değerlendirildiğinde de “yazılı bir metin olmayıp, örgüt üyelerinin düşünce yapılarında, bilinç ve hafızalarında inanç ve değerler sistemi olarak yer alır” ifadesi kullanılmıştır. Bir diğer yönü ile örgütsel kültür, düzenli bir şekilde tekrarlanır, davranış kalıplarından oluşur ve grubun üyeleri arasında paylaşılr (Eren, 2000:122–123).

Örgütlerin tümünün kurumsal birlikteliği gerçekleştirmek amacıyla kurumdaki çalışanlarını herkes tarafından kabul görmüş bir kültür çerçevesinde bir daha toplumsallaştırması gerektiğinden kurum kültürü, örgütün çevresindeki toplumun kültüründen tamamen farklı olamaz. Toplumun kültür yapısına göre alt kültürlerden biri olarak nitelendirilebilen örgüt kültürü, kendi bünyesindeki alt kültürlerle göre de bir üst (baskın) kültür şeklinde nitelendirilir fakat örgütte meydana gelebilecek farklı alt kültürlerin (meslek grubu, iş grubu, birim vb.) üst üste bir toplamı olamaz. Bu alt kültürlerin tamamını sarar ve ortak noktalarda bütünleştirir. Herhangi bir örgüt, alt kültürlerden birisini baskın kültür pozisyonuna getirirse veya örgüt idaresi bu alt kültürlerden birinden tarafa tavır alırsa, örgütteki kimi çatışmalara da kaynaklık etmiş olur (Şişman, 2007 ).Kilman et aL' a göre; "Örgüt için kültür, birey için kişilik gibi, saklı ama birleştirici, anlam sağlayıcı, yön ve hareket verici bir temadır" (Yağmurlu,1997).

### 2.15.3. Pheysey'in Örgütsel Kültür Modeli

**Tablo 2.2: Freeman ve Cameron Örgüt Kültürü Türleri Modeli**

ORGANİK SÜREÇLER	
<p><b>KLAN</b></p> <p><b>Baskın Özellikler:</b> Bağlılık, katılım, takım çalışması, aile hissi</p> <p><b>Liderlik Tarzı:</b> Akıl hocası, kolaylaştırıcı, anne baba figürü</p> <p><b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Sadakat, gelenek, bireyler arası uyum</p> <p><b>Stratejik Vurgular:</b> İnsan kaynağını geliştirmeye, bağlılığa ve morale yönelik</p>	<p><b>ADHOKRASI</b></p> <p><b>Baskın Özellikler:</b> Yaratıcılık, girişimcilik, uyum yeteneği, dinamizm</p> <p><b>Liderlik Tarzı:</b> Girişimci, yenilikçi, risk üstlenici</p> <p><b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Girişimcilik, esneklik, risk</p> <p><b>Stratejik Vurgular:</b> Yeniliğe, büyümeye, yeni kaynaklara yönelik</p>
<p><b>İÇSEL DEVAMLILIK</b></p> <p><b>Baskın Özellikler:</b> Emir-komuta, kurallar, düzenlemeler, tekbiçimlilik, etkinlik</p> <p><b>Liderlik Tarzı:</b> Koordinatör, yönetici</p> <p><b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Kurallar, politika ve prosedürler, anlaşılır tanımlamalar</p> <p><b>Stratejik Vurgular:</b> İstikrara, tahmin edilebilirliğe, düzen içerisinde pürüzsüz yürüyen faaliyetlere yönelik</p>	<p><b>DIŞSAL KONUMLAMA</b></p> <p><b>Baskın Özellikler:</b> Rekabetçilik, amaçlara ulaşma, çevreyi değiştirme</p> <p><b>Liderlik Tarzı:</b> Kararlı, üretim ve başarı odaklı</p> <p><b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Amaç odaklılık, üretim, rekabet</p> <p><b>Stratejik Vurgular:</b> Rekabet avantajı ve pazar üstünlüğüne yönelik</p>
<p><b>HİYERARŞİ</b></p>	<p><b>MEKANİK SÜREÇLER</b></p>
	<p><b>PAZAR</b></p>

Kaynak: Cameron ve Freeman, (1991, s. 29; akt Aktan ve Aydın 2016:328-330)

*Hiyerarşi:* Şeklin sol alt çeyreğindeki hiyerarşi kültürü, dahili süreklilik ve mekanik süreçler üzerine kurulu resmî ve katı bir çalışma ortamını yansıtmaktadır. Resmî prosedürlerle çalışanların yapacaklarına yön verilir. Hiyerarşik olan bu tip örgütlerde

liderler iyi birer yönetici ve organizatördürler. Durağanlık ve verimlilik hakim, işler düzenli ve verimlidir. Örgüt bireyleri resmî kural ve politikalarla, bir arada tutulmaktadır.

*Pazar:* Şeklin sağ alt çeyreğinde yer alan pazar kültürü, dışsal konumlama ve mekanik süreçlere yönelikliği ifade etmektedir. Sonuçları dikkate alan bir çalışma ortamı yansıtılır. Liderler sağlam durabilir ve dikkatli çalışması sayesinde yaratıcı ve rekabetçidir. Kazanmaya verilen önem, örgütü bir arada tutar. Rekabetçi etkinlikler ve ulaşılması güç hedefler, zaman içinde örgüt prensiplerine girer. Başarının ölçütü rakipleri geçme ve pazar liderliğidir.

*Klan:* Şeklin sol üst çeyreği klan kültürü olarak adlandırılmaktadır. Değerlerin ve hedeflerin paylaşıldığı, bireyler arası bağlılığın ve katılımcılığın yer aldığı, takım çalışmasının ve biz olma duygusunun etkin olduğu klan örgütlerini tasvir eder. Ticari bir örgütten ziyade geniş bir aile algısı vardır. Örgüte duyulan vefa, klan türü kurumların kurumların temelidir. Örgütü bir arada sadakat ve gelenekler tutmakta olup, liderler, akıl hocası ve hatta anne- baba gibidirler. Bireysel gelişimden zaman içinde kazanmanın kaynağını, yüksek seviyede örgüte olan bağlılık ve moral, sağlar. Başarı, örgüt ikliminin içselleşmesi ve insan merkeze alması ile mümkündür. Klan örgütlerin temelinde grup çalışması, çalışanın katılımcılığı ve düşünce birliğidir.

*Adhokrasi:* Şeklin sağ üst çeyreğinde dışsal konumlama ve organik süreçler altındaki kültür türü de adhokrasidir. Adhokrasi kelimesi, geçici, özel amaçlı ve dinamiktir anlamı taşır. Bu örgütler, genellikle uzay, yazılım geliştirme, danışmanlık ve film yapıcılığı gibi çalışma alanlarında karşımıza çıkar. Üretken ve yeniliğe açık olmaya ve ortaya çıkan yeni fırsatlarla entegre olmaya çalışır. Çalışanlar, ellerini taşın altına koyabilir ve risk alabilirler. Liderler vizyon sahibidir ve risk odaklı yaratıcıdır. Örgütün beraberliğini sağlayan bağ, tecrübe ve yenilikçiliktir. Yeni bilgi, ürün ve hizmetlere sahip oldukları oranda lider olabilirler. Değişme ve bundan doğacak yeni zorluklara hazırdırlar (Akt; Aktan ve Aydıntan 2016:328-330).

#### **2.15.4. Örgüt Kültürünün Bozulmasını Oluşturan Şartlar**

Vries ve Miller, üst kademedeki görev alan yöneticilerin kişiliklerinin bozularak, örgütün yönetsel sorunları açısından sağlıksız hale gelen kurum kültürlerini beş grupta toplayarak oluşan bu kültürün çalışanlar için olası etkilerinin neler

olabileceğini belirtmeye çalışmışlardır. Bu şekilde ortaya çıkan kurum kültürü çeşitleri aşağıdaki gibidir (Berberoğlu, 1990).

*Paranoid Kültür:* Paranoid (kuşkucu) örgüt kültüründe, yöneticiler ast konumdaki çalışanlarını yeteneksiz, beceriksiz, bilgisiz, kasıtlı olarak iş yapmaz kişiler olarak algıladığından her iki tarafta da güvensizlik aşırı alınganlığa, uyanıklığa ve gizliliğe neden olmuştur. Bu durum örgütte kıskançlığın, kızgınlığın, düşmanlık ve yanlış algılamaların yaygınlaşmasını ortaya çıkarmıştır. Sıkı denetim, izleme hakim olduğu, bölümler ve birimler arasında düşmanlığın artmasına neden olan bu kurum kültüründe çalışanlar kimi zaman örgütten kaçmayı, kimi zaman umursamazlıkla kendilerini kurtarmayı ya da uyumsuzluğu geliştirmeyi öğrenirler.

*Depresif Kültür:* Depresif (kaçınma) örgüt kültüründe, üst ve orta kademedeki idareciler, olaylara yön vermede ümitsizlik içinde etkisiz, girişimden uzak, kendilerine karşı güvensiz, saygıları azalmış, iş yapmayan, kurumdaki sorunlarını çözmeyen, karar veremeyen insanlardır. Çalışanlar, sorumluluk almaz ve dışarıdan kendilerini koruyacak güçler arayarak onların istediği gibi davranırlar. Yıllarca aynı teknolojiyi kullanan, yenileşmeden uzak, rekabete girmeyen örgütlerdir. Çalışanları vurdumduymaz; sorumluluk almak istemeyen, karar veremeyen, tutucu, çevreye sırtını dönebilen uyumsuz bireyler olur.

*Karizmatik Kültür:* Karizmatik kültür, heyecanlı duyguların yaşandığı örgüt özelliğidir. Üst yöneticiler gösterişe düşkün, ilgi odağı olmak için, başarılarını, yeteneklerini abartırlar. Bu tür örgütlerde astlar, yöneticinin hakimiyetine kendi istekleri ile girerek, kusurlarını görmezden gelirler, ve üstten gelen övgülerle mutlu olup, yöneticiye karşı aşırı güvenin olmasından dolayı çok sıkı bağlanırlar. Örgütte sorular sorulmaz; emirler anında yerine getirilir. Gerçeğe göre değil, ilk izlenimlere göre alınan kararlara katılım, saygısızlık sayıldığından bağımsız düşünülemez. Çalışanların çok azının uyum sağladığı örgütte, kurallara uymayanlar yoğun biçimde cezalandırılır.

*Bürokratik Kültür:* Üst yöneticinin ortaya çıkardığı kültürdür. Söz geçirmek boyun eğdirmektir. Emrinde çalışanların karşı çıkmasından duyduğu korkuyla baş edebilmek için her davranışı veya yapılan her işlemi sözleşme altına alma çabasına girerler. Bu tip yöneticiler kendi üstlerine saygılıdır ama astlarını baskı altına alırlar. Her işin inceliklerine göre planlarlar. Bu tür örgütler kurallarla yönetilir ve yönetici ile

çalışanlar arasında güvensizlik baskındır. Girişimci olmayan fakat kurallara uymayı sevenler uyum sağlayabilirler.

*Politik kültür:* Üst yöneticilerin içe kapanık, kopmuş kişilik özellikleri geliştirdiği örgütlerinde oluşur. Bu özelliklerinden doğan nedenlerden dolayı yönetim alanı ast yöneticilere bıraktıklarından kurumun başsız kalması söz konusudur. Ast yöneticilerin, amaçları, görevleri, yetkileri, sorumlulukları bu durumdan dolayı belirsizlik içinde kalır.. Politik kurum kültüründe kurnazlık ve iki yüzlülüğü bilmeyen, rüzgara tutunamayan karakteri olan çalışanlar uyum sağlamakta zorluk çeker. Birçok çalışan ast yöneticiler arasında ortaya çıkan ve görünmeyen menfaat kapmaca ortamına dayanamaz. Politik kültürde, çoğu kez kamu kesiminde görülür. Örgütün işinden başka işlerle vakit geçirir ve yönetime zaman ayırmazlar. Görüldüğü gibi olumsuz kişilik özelliklerini örgütün işleyişine yansıtan yöneticiler, aynı zamanda kurumda kendi niteliklerine göre olumsuz kültür de oluşturmaktadırlar. Örgüt kültürünün her çeşidinde, üst ve alt kademede yer alan yöneticiler ve çalışanlar arasında gelişen olumsuz sayılabilecek yöntem ve ilişkiler bozulmaya neden olmaktadır.

## **2.16. Okul Kültürü**

Kurum kültürü örgütte çalışanların bir arada olmasını sağlayan örgüte özel yaşam biçimini oluşturur. Böylece sosyal hayata bağlayarak istenen davranışların şekillenmesini sağlayan bir kontrol sistemi görevini yerine getirir (Terzi 2000: 62). Açık sistem olan okullarda kültür, sadece okulun davranış kalıplarını yansıtmakla kalmaz aynı zamanda içinde bulunduğu topluma da bu yönüyle fayda sağlamış olur. Çelik (2002), İster yönetici ister öğretmen olsun, tavırlarını ve tutumlarını yönlendiren değerler ve anlamların tamamının okul kültürünü oluşturduğunu ifade etmiştir. Eğitim kademelerinin hepsinde oluşturulacak sağlam temellere dayanan kurum kültürünün okulların toplumsal hayatın her alanında bireylerin gelişmesini sağlaması açısından önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Okula ait amaçlardan toplumsal kültürün yeni nesillere aktarılması evrensel bir değer olduğundan, kişinin toplumsallaşmasını sağlaması ve arzu edilen bilgi, yetenek ve tutumlar kazandırabilmesi okullarda bu anlayışı destekleyen kurum kültürünün etkisiyle mümkündür (Terzi, 2000). Topluma yön veren eğitim sisteminin varlığı, sosyal değerler ve normlar bütünlüğünde önce bireylerin eğitilmesini gerekli kılmaktadır. Örgüt kültürü, eğitim

sisteminin en foksiyonel parçası olduğundan okullarda çalışanları etkisi altına aldığı gibi okulun üzerinde bir sistem olan toplumu da aynı şekilde etkilemektedir. Okulun açık sistem mantığı baz alındığında ilk sıradaki özelliği, toplumdan gelen ve topluma giden insanı hammadde olarak adlandırmasıdır. Böylece, okuldaki insanın kapsamı kurum kapsamından daha etkili, toplumsal yönünü oluşturan informal yanı okuldaki resmi olan formal yanından ise daha etkili olup, kazandığı bu etki alanı ile de yetkilendiği alanlardan öndedir (Bursalıoğlu, 2000).

Okul kültürünü belirleyen faktörler okulun yapısı ile ilgili olarak; fiziksel imkanları, resmi yada özel olması, yaşı, tarihî gelişim süreci, amacı ve hedefleri, kırsal ve kentsel alanlarda kurulmuş olması, sosyo-ekonomik ve coğrafi çevresine ait özellikleridir. Öğrencilerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik seviyeleri, okula yapılan tesisler, eğitimde kullanılan teknoloji, yönetici öğretmen öğrenci ve velilere ait beklentiler, eğitim örgütlerinin kuruluş prensipleri ve merkeziyetçi olup olmaması bu özelliklerdendir (Özdemir, 2006). Sanayileşmeden doğan küresel değişimlere paralel gelişen teknolojiler ve stratejilerin etkisi mesleki eğitimi farklılaştırır da günümüzde mesleğin öğretilmesini kaçınılmaz kılan ve geçmişten gelen kimi normların hakimiyetini kaybetmemiş olduğu düşünülmektedir. Türklerin yüzyıllar öncesinde kurdukları ahilik sistemindeki usta- çırak ilişkisinin, meslek eğitiminde bir öğretim metodu olarak varlığını bugün de halen sürdürdüğü görülmektedir. Usta-çırak ilişkisi, ister kişisel ahlaki eğitim, isterse mesleki eğitim olsun mutlaka ahilik anlayışından yola çıkarak elde edilen prensiplerle kurulmuştur. Bu sistemle birlikte nitelikli bir eğitim ve düzenin sürekliliği sağlanarak içdenetim sistemi güçlendirilmiştir. Bir ustanın gördüğü bir yanlıştan ötürü çırağının işine son vermesi sonrasında geri döndüğünde başka bir yerde çalışacak olsa dahi yine aynı ustanın onu affetmesine bağlanarak, bir bağlılık kültürü oluşturulmuştur. Yine çırak olmadığı halde sermaye sahibi olsa bile kişilerin iş yeri açması ve ortak olmasına izin verilmeyerek tecrübe kültürü meslek eğitiminde hayata geçirilmiştir (Karagül ve Masca, 2017).

Mesleki ve teknik eğitimin diğer ortaöğretim kurumlarından farklılık gösterdiği bilinmektedir. Programları, planları, çalışma ortamları, aynı fiziki ortamda farklı bölümlerin tasarlanmış olması, öğretmenlerinin yetiştirmelerindeki farklılıkları, eğitimlerin bir kısmını mesleği ilgilendiren örgütlerde uygulama veya staj sırasında kurdukları çevresel etkileşimleri ile farklılıklar oluşturur. Öğrenci, veli ve çevre beklentileri de mesleki eğitimi farklı kılan unsurlardandır. Bu farklılıklar tamamında

kendine özel bir kurum kültürünü oluşturduğu ifade edilebilir (Sönmez, 2006). Mesleki yeterliliklerin kazandırıldığı ortamlar olması açısından meslek liselerinde okul kültürünün diğer liselere göre daha önemli olduğu düşünülmektedir. Mesleğe dair bilgi ve becerinin, ekonomik ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek tutum, davranış ve yaklaşımları içeren düşüncelere sahip olarak verilmesi kurumun kültürünün oluşumunda ön sırada dikkate alınması gerektiği algısını oluşturmaktadır. Kaliteli işgücü ihtiyacının karşılanması, ekonominin ve teknik gelişmelerin gereksinimine ve gelişmesine uyum sağlayabilmek için zorunlu olduğundan MTE de bu değişimlere uyum sağlamak durumundadır (Gümüş, 1995). Mesleki eğitimde yeterliliklere dayalı beceri ve davranışlar, öğrenciler iş dünyasına henüz girmeden verilmelidir. Bilinmesi ve uygulanması gereken etik kurallar çerçevesinde örgüt kültürünün tüm çalışanları ile ortak bir yaklaşımla verilebilir. Öğrencilerin ilgi, istek ve kabiliyetlerine göre belirlenecek mesleki tercihlerin seçilen mesleğin yeterlilikleri ile uyumlu olmasının sonucunda, verilecek mesleki eğitimin kalitesinin artacağı açıktır. Meslek eğitimi veren okullarda örgütün bu anlayışı kültür edinmesi, başta öğrenci, veli, öğretmen olmak üzere endüstriye ait unsurları da içine alan tüm sistemi olumlu yönde etkileyecektir. Ahi teşkilatında olduğu gibi gerekli istek, ilgi ve yeterliliklerle seçilmiş meslek elemanlarına okullarda verilecek eğitim, toplumsal normları da içeren değer yargıları ile bütünleştiği noktada sorumluluk sahibi, değerlerine bağlı bireylerin oluşmasını sağlayacaktır. Meslek eğitiminin ülkemizde temelini oluşturan ahilik örgüt yapısında çıraklar ustalarına, mesleklerine ve örgütün kurallarına güçlü bir sadakatla bağlıydılar. Çıraklara verilen bu eğitim, sadece bir mesleki eğitim olmayıp, onların sosyal yapı içindeki tavır ve tutumlarını, mesleğine olduğu kadar ailesi ve ülkesine karşı olan görevlerini de öğrenmesi gerektiğini içerir (Ekinci, 1991, 28).

Okullarda güçlü ve pozitif bir kültürün oluşması veya olumsuz kültürün olumluya çevrilmesinde öncelikle okul lideri görevlidir. Liderler, okul kültürünü oluşturan bileşenler olan öğretmenler, öğrenciler, çalışanlar hatta ailelerle bu başarıyı sağlayabilirler. Güçlü ve pozitif okul kültürlerini oluşturmak, sürdürmek için önce okula ait temel değerlerin belirlenmesi, sonrasında da değerleri taşıyacak sembollerin oluşturulması gerekir. Bu süreçte üyelerin okula yönelik aidiyet ve bağlılığını pekiştirmelerine neden olacak ve akademik başarı düzeylerini arttıracak iletişim ve işbirliği olmak zorundadır. Bu yolla yaratılan güçlü ve pozitif okul kültürü hem

çalışanlar (lider, öğretmen, memur) hem de öğrenciler açısından fayda sağlayarak, kazanan kurumlar olmaktadır (Alemdar ve Köker 2013).

Okullarda oluşturulacak kültür, belli uygulamalarla desteklendiğinde daha verimli gelişip yerleşerek, içinde bulunduğu çevreye kurumun yapısı hakkında bilgi aktarımında kolaylık sağlayacaktır. Aytaç (2002), okulun kültürünü yansıtabilecek uygulamaları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Okulun sembol veya amblemi,
2. Okulun şarkısı, marşı veya sloganı,
3. Okulla veya okulda yaşanan bir olayla ilgili hikâyenin olması,
4. Okulun geçmişi ile geleceği arasında köprü oluşturacak yazılı bir arşivle okul tarihinin oluşturulması,
5. Öğrencilerin doğum günleri belirlenerek, birlikte kutlamalar yapılması,
6. Okul içi etkileşimi sağlamak ve çevreyi etkileme gücünü yükseltmek için yıl dönümleri, yemek, çay partileri, piknik, pilav günleri, mezunlar derneği günü gibi toplantılar yapılması,
7. Öğrenci velileri okul kültürünü tanıdıkları ölçüde okula sahip çıkacaklarından, okul yönetimi ve öğretmenlerin, velilerin evlerini ziyaret etmesi.

Gruenert (2000), kültürel normları okulun kültüründe yer alması gereken şekliyle aşağıdaki gibi gruplamıştır (akt. Tanrıverdi, 2007);

- Amaç Birliği: Okula ait ortak amaçlarda öğretmenlerin ne derece beraberlik içinde olduğunu gösterir.
- İş Birliğine Dayalı Liderlik: Okul liderinin okuldaki çalışanlarla işbirlikçi etkileşimi kurabilme ve yürütebilme derecesidir.
- Mesleki Gelişim: Mesleki ve okul çapında gelişimin devamlılığına öğretmenlerin değer verme derecesidir.
- Meslektaş Desteği: Çalışırken öğretmenlerarası işbirliğin derecesini ifade eder.
- Öğretmen İşbirliği: Okulun güncel öğretim vizyonunun gelişimine yapıcı ilişkilerle katkıda bulunma derecesidir.

- Ortak Öğrenme: Öğretmen, öğrenci ve ailelerin, öğrencilerin başarısını yükseltmek amacıyla işbirliği içinde ortaya koydukları çabanın derecesidir.

### **2.16.1. Okul Kültürünün Öğeleri**

Kültürün örgütte ortaya çıkmasını sağlayan, örgütle ilgili değerleri normları belirleyerek ilişkileri düzenleyen sembollerden oluşmasıdır. Bunlar fiziksel ve davranışsal semboller olmak üzere iki ana başlıkta toplanmaktadır.

#### **2.16.1.1.Fiziksel semboller**

Fiziksel semboller gözle görebildiğimiz nesnelere ve üyeler için özel anlamlar taşır. Örgütün mimari yapısı, çalışma yerlerinde bulunan eşyalar ve araç- gereçler, arabalar, kullanılan teknoloji ve kıyafetler, etiket, logo, amblem, rozet, poster, afiş gibi görsellerdir (Şişman, 2002a:97). Meslek Liselerinde kullanılan atölye donanım malzemeleri, verilen eğitimde kullanılan bilişim teknolojileri, okulun pano düzenlemeleri okulların fiziksel sembollerine örnek verilebilir.

#### **2.16.1.2.Davranışsal Semboller**

Örgüt Dili, kurumun genel imajını yansıtan cezaevi, aile; yönetici hakkındaki komutan, abla, baba gibi benzetmeler örgütün yapısı ile ilgili bazı durumları açıklayıcı metaforlardır (Şişman 2002:97).

*Hikâyeler ve Mitler*, örgüt üyeleri tarafından genellikle paylaşılarak derinlerde yaşanan kültürel kalıpların ve değerlerin yeni katılan üyelere de aktarıldığı, kurumun geçmişinde yaşanmış gerçek olaylardır (Terzi 2000: 50). Mesleki teknik eğitimde gerek bölgesel gerek yerel olarak sıkça düzenlenen proje yarışmalarında derece yapabilmiş öğrenci, öğretmeni ve katıldığı projesinin niteliği ile okullarda uzun yıllar konuşulabilmektedir. Kazanılan başarı ne kadar zorluklar aşılarak gerçekleşti ise o kadar kıymet kazanmakta ve mit halini alabilmektedir. Verilen örnekte olduğu gibi, mesleki ve teknik eğitimde öğretilen bir beceri olması okullarda köklü bir kültür oluşturabilecek birçok faaliyetin gerçekleşmesinin mümkün olduğunu da çağrıştırmaktadır. Kurumun önemseydiği bir değer kurumda çalışan kişi yada kişilerin örnek davranışıyla eyleme dönüşmesi sonucu beğenilen bu eylem mitleşir (Güçlü, 2003:153). Mitler çalışanlar tarafından genel olarak kritik edilmez, tartışılmaz. Tecrübe edilmeden olduğu gibi kabul edilen inançlar bütünüdür. Mit,

yanlış bir inançtan ziyade, bir örgütün ayırt edici tarihini, efsanelerini, hatıralarını oluşturur.

*Törenler:* Kurumun kültürü, geleneksel hale gelen etkinlikler olan törenler yoluyla da okul çalışanlarına aktarılabilir. Okullarda yapılabilecek ayrılma törenleri, tanışma amaçlı toplantılar, eğlenceli veya kültürel yarışmalar gibi (Çelik, 2000).

## **2.17. Öğrenen Okullar Ve Kurum Kültürü Özellikleri**

Bilindiği gibi sanayileşme tüm örgütlerin olduğu gibi eğitim örgütleri olan okulların da değişimini zorunlu kılmıştır. Günümüzün bilgi toplumu olması, bu değişimin daha hızlı gerçekleşmek zorunda olduğunu ve bilgiye ulaşma kanallarını uygulayan organizasyonların öğrenen örgütler olabileceğini göstermektedir. Okulun bilgiye ulaşılan yer olduğu bilinen bir gerçektir. Bilgi toplumunun gerektirdiği okullar “öğreten okul” izlenimi yerine “öğrenen okul” görünümünü benimsemelidirler (Fındıkçı, 1996b: 151).

Kofman (1994), Öğrenen bir örgütün oluşturulabilmesi için üç temele dayanmak zorunda olduğunu ifade eder. Bunlar;

- İnsanlık, sevgi, merak, yardım gibi insana önem veren ölçütleri ilke edinen bir kültür.
- Karşılıklı iletişim ve ortaklaşa faaliyet uygulamaları.
- Hayatın akış şeklini bir düzen olarak algılamak ve çalışmayı elden bırakmamak.

Bu üç temel, geleneksel örgütlerden farklı olarak daha uyumlu ve yaratıcı öğrenen örgütleri meydana getirmektedir. Çalışanlar gerek dinamik gerekse durağan hallerde bile kendilerini güvende hissederler. Liderler ise öğrenme sürecini, değişen tavır ve tutumlarla davranışları, iş süreçlerini gözetirler (akt; Gürsel, 2018:39). Karşılıklı insani ilişkilerin örgüt içinde olumlu iletişim sağlayarak saygı ve sevgi çerçevesinde gelişmesinin öğrenen organizasyonlarda kaçınılmaz olduğu anlaşılmaktadır. Yaşamın akışını kurumda sistematığe dönüştürebilmek kurum kültürü olarak benimsenebilecek bir tarz olabilir. Takım halinde çalışmanın, günümüz organizasyonlarını başarıya götürmede anahtar bir rol oynadığı artık herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Mesleki ve teknik eğitim okullarında kültür haline getirilebilecek bu anlayış sayesinde eğitim verilen mesleğin güncel gelişmelere uyum sağlaması mümkün olabilir. Olumlu

insani iletişimle kurulan ve mekanik ilişkilerden uzak takım halinde yapılacak çalışmalarla değişik projeler ve etkinlikler ortaya çıkabilir. Bu şekilde kurulan örgüt kültüründe öğrencilerin girişimci olmasına da olanak sağlanabilir. Arslantaş (2005)'a göre öğrenen bir örgütteki örgüt kültürünün özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğrenen örgütlerde öğrenme ve yenilik teşvik edilerek ödüllendirilir. Orjinal düşüncelerin örgütte kıymeti büyük olduğundan bu türden düşüncelerin üretilmesine destek vermek amacıyla çalışan üyeler cesaretlendirilir ve orijinal düşünceleriyle başarıya ulaşabilenler ödüllendirilir.
- Risk alma, sinama, karşılıklı iletişim ve araştırma özendirilir.
- Hatalar paylaşılarak öğrenme için birer fırsat olarak görülmesine izin verilir.
- Tüm çalışanların mutluluk ve refahını önemlidir. Kurumda çalışanların hayata farklı bakış açıları ve değer yargıları olabilir. Bu farklılıklar değişik fikirlerin üretilmesine fırsat sağlayacağından saygıyla karşılanır ve takdir edilir.

Garvin, Senge gibi öğrenen örgütler kavramında çalışmalar yapmış, öğrenen örgüt kurmanın yollarını araştırdığı çalışmasında bu tür örgütlerin beş temel çalışma disiplininde gelişmesinin gerekli olduğunu vurgular. Bu faaliyetler; sistematik sorun çözme, yeni yaklaşımların denenmesi, geçmiş deneyimlerden yararlanarak öğrenme, başkalarından öğrenme ve bilginin transferidir (Öneren, 2008).

### **2.17.1.Sistematik Sorun Çözme**

Özellikle içerdiği fikirler; problemin teşhisinde tahminlerden çok bilimsel yöntemlere dayanması, karar verirken tecrübenin değil istatistiksel araçların kullanıldığı verilerin dikkate alınmasıdır. Örgütler sorun çözerken kolaycı bir yol olduğundan adetlere uygun uygulamalardan ve kullanışlı örneklerden yararlanmayı tercih ederler. Çalışanlar fikirlerini değiştirerek, düşünce dünyalarını disipline etmeli ve ayrıntıları algılamada daha detaycı olmalıdırlar. Devamlı “Bir şeyin doğru olduğunu nasıl anlarım?” sorusunu sormalı ve ortak bir dili öğrenme boyunca üretmelidirler (Öneren,2008). Öğrenen okulda problemler erkenden görülür ve çözümünde takım çalışmasıyla hızlı ve etkili davranışlar gerçekleştirilir. Yöneticisi ise çalışanlarla iyi bir iletişim içindedir (Ünal, 1999:24). Problemlerin görünen yüzünün arka planında kalan gerçek nedenlerin ortaya çıkması öğrenmeyi kolaylaştıracağından çözüme bütüncül yaklaşılmalıdır (Pinar, 1999:47). Öğrenen okullar sistem düşüncesine sahip

olmalıdır. Okul sisteminin tüm ögeleri eşgüdüm ve denge ile çalışmalıdır (Başaran,2000:57).

### **2.17.2.Yeni Yaklaşımların Denenmesi**

Güncel bilgilerin değerlendirilmesi ve düzenli olarak incelenmesini içerir. Sistematik sorun çözme düşüncesi ile bir paralelliği vardır ve bilimsel yöntemi kullanır. Sorun çözmeden farklı olarak yeni yaklaşımların denenmesi anlayışında tecrübe, gün içinde yaşanan yeni güçlükler sonucunda değil, derinleşmiş ufuklar ve fırsatlar sayesinde doğar. Bunun yanında, tecrübelerin yorumlanması ve uygulanabilmesi için ihtiyaç olan beceriler, sayısal metotlar, alternatifleri karşı karşıya getirme yetenekleri, iş bağlantılarının tekrar güncellenmesi vb. bilgileri dikkate alan yöneticilerle mümkündür. Yaşananların “nasıl”ını ve “niçin”ini ince ayrıntılarıyla kavramaya neden olan sığ bir anlayıştan ayrıntılı kavrayış kazanmaya ulaştırır (Öneren,2008). Öğrenen örgütler risk alma, denemeler yapma, karşılıklı iletişime geçme ve araştırma konularında teşvik edici konumdadırlar (Arıkan, 1999:23). Özellikle MTAL’de eğitimi verilen alanlarda yeni çalışmaların iyi araştırılarak yapılması olumsuz riskleri aza indirebilir. Bu tip çalışmalarla yapılan denemeler sonucunda oluşan atmosfer okullarda öğrenmeyi teşvik edici kültür haline dönüşebilir. MEB’in son yıllarda MTAL’de başlattığı proje okulu uygulaması, hem yönetim hem de eğitim süreçlerinin sektör ile ortak yürütülmesi ve yönetilmesini kapsamaktadır. Bu amaçla yapılan uygulamalar; sektörün eğitimcilerle bir arada müfredat konularının yenilenmesini, öğrencilerin beceri eğitimlerini ve stajlarını gerçek iş ortamlarında yapmalarını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini içermektedir (Özer, 2019). Bu durum sektörün gelişen teknolojilere uygun iş beklentilerini karşılayabilecek kalite ve donanımda eğitim modeli ve işgücünü gerektirmektedir. Okullarda istenen bu düzeye ulaşmak için öğrencilerin de içinde bulunduğu, risk göze alarak yapılacak inovatif çalışmaları gerçekleştirecek proje ekiplerinin desteklenerek oluşturulması, hizmet içi eğitimler, seminerler vb. teşvik edici öğrenme kültürünün varlığını göstermektedir. Öğrenen bir okulda gerek öğretmenlerin gerek yöneticilerin öğrenen birey olmaları ön plandadır. “Öğrenmeyi öğrenme” anlayışının egemen olması beklenir (Fındıkcı, 1996c10-11).

Öğrenen okulda öğretmenin öğrenci için rehber olma ve öğrenmeyi öğretme davranışını prensip edinmesi gerekir (Aytaç,1999:78). 2023 vizyonu kapsamında

uygulanan mesleki eğitimi iyileştirme çalışmaları mesleki ve teknik okulların da vizyonu olduğu görülmektedir. Okulların merkezi yönetim ve sektör tarafından da desteklenmesi sürekli öğrenerek yenileşme hareketini vizyon olarak benimsemeye çalışan okul kültürüne dönüşmesinde etkili olduğu düşünülürse, öğrenen örgütler olmasını da sağlamaktadır denilebilir. Çünkü vizyon ve misyonlar öğrenen örgütler için örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinin temelidir (Aytaç, 1999: 77-78).

### **2.17.3.Geçmiş Deneyimlerden Yararlanarak Öğrenme**

Örgütte çalışanların ve yöneticilerin geçmişten gelen deneyimlerden yararlanmak, öğrenme stratejilerini kullanabilmenin bir yoludur. Örgütte çalışanların ders alıp yeni sonuçlar ortaya çıkarabilecekleri bir ortam, diğer çalışanların yaşadıkları farklı tecrübeler veya hatalar paylaşıldığında olasıdır. Örgüt üyelerinin düzenli sorun çözme becerileri, yeni ve farklı yaklaşımlardan yararlanmalarına imkan doğuracaktır. Böylece örgütün ortamı, yeni bilgilerin düzenli arayışına ve değerlendirilmesine çalışanları teşvik edecek ve çeşitli deneyimleri tecrübe edebileceklerdir (Yazıcı, 2001: 117). Mesleki ve teknik eğitim veren liselerde günümüz koşullarında eğitim bütüncül olarak verildiğinden problem çözümleri ve hatalara yaklaşım tarzı da bütünün parçaları arasında bölüşüldüğü bir ortam düşündürebilir. Okulun sektörle işbirliği içinde eğitimi yönetimle birlikte yürütmesi problemlerin çözümlerinde yaşanan tecrübelerin daha kapsamlı uygulamaya konabilmesini sağlayabilir. Ayrıca sektörün eğitimi verilen meslekle ilgili piyasanın içinde olması, okullar için problem çözümünde ihtiyaç duyulan tecrübelerin çaba sarf etmeden kısa yoldan ulaşılabilmesine olanak sağlayabilir. Bu yolla aktarılabilecek tecrübelerde başarısızlıkların da var olması yaşanacak benzer durumlarda tüm okul ekibi için ders verici öğrenmeyi gerçekleştirir. Sevgi ve saygı çerçevesinde birilerini suçlamadan hoşgörüyü yaklaşıp hatalardan ve başarısızlıklardan ders çıkararak öğrenme, kurumda kültüre dönüşebilir.

### **2.17.4.Başkalarından Öğrenme**

Kıyaslama (Benchmarking), bir örgütün daha iyiye gitmesi için, ürettiği hizmet, ürün ve iş süreci alanında kaliteli uygulamalarıyla tanınmış diğer örgütlerin bu faaliyetlerini yorumlayarak tecrübe edilmiş bilgileri öğrenmek amacıyla düzenli ve planlı kullanılan bir süreçtir (Yazıcı, 2001: 117-123). Örgütlerin en iyi uygulamalarının açığa çıkarılarak, analizler yapılması ve böylece benimsenip

uygulandığı araştırma ve öğrenme deneyimleri kıyaslanarak adlandırılır (Çam, 2002: 114). Açık sistem olan okullar, çevrelerinden bağımsız düşünülmediğinden, içinde buldukları sistemde yer alan ve kendi alanlarında eğitim veren diğer okullardan öğrendikleri farklı uygulamalarla eğitim modelleri oluşturabilir ve sorunlarına çözüm üretebilirler. Mesleki ve teknik alanda eğitim faaliyeti yürüten okullarda özellikle yönetimin çevredeki diğer meslek liseleri ile uyumlu ilişkileri okulun teknolojik, sosyo-kültürel alandaki değişimlerin farkındalığını ve bu değişimlerin eğitimlerine yansımalarını sağlayabilir. Çevrede gelişen ve değişen durumlara sürekli adapte olmaya çalışan okulda, değişimin tüm çalışanlar tarafından kültür olarak benimsenmesi öğrenen örgüte dönüşmede atılacak başka bir adım sayılabilir. Öğrenen örgütler, müşterilerin ihtiyaçlarına uygun çözümler üretmedeki başarılarını yine müşterilerden edindikleri bilgilerle sağlayabilmektedirler (Pınar, 1999: 62). Mesleki ve teknik liselerde öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, başka okulların ve işbirliği yapılan sektör liderlerinin okulda verilen eğitimle ilgili geri dönüşleri memnuniyet gösterdiğinde başarıdan bahsedilebileceğinden, okulun öğrenme davranışında bu kitleden gelen bilgiler ve ihtiyaçlarına uygun çözümler yer alması gerekmektedir. Böylece okul öğrenen bir örgüt olurken, kurumun kültürünü de bu düzlemde tesis edebileceği düşünülebilir.

#### **2.17.5. Bilginin Transferi**

21.yüzyılda bilgi çağı olarak her alanda değişim ve gelişim çok hızlı yaşandığından insanların bilgiye ulaşmada da hız kesmeden çaba göstermesi gerekmektedir. Bireylerin yeni bilgiyi keşfetme ve kullanma yetisine sahip olması, çevresel koşullara uyum sağlayabilmesini ve yaşam boyu başarılı olabilmelerini sağlamaktadır. Bilginin ve çevresel şartların hızlı ve sürekli bir değişim halinde olması sebebiyle eğitim kurumlarında bireylere öğretilen bilgilerin içerikte ne öğretilmesi gerektiği düşüncesini gündeme getirmektedir. Öğrencilere verilen bilgiler, mezuniyetlerinden kısa süre sonra güncelliğini yitirerek yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle çağımızın okulları, öğrenciye bilgiyi öğretmek yerine öğrenmeyi öğretmek düşüncesinden hareketle yola çıkmaktadır. Öğrencinin kendi imkanları ile öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, bilgiyi anlamlandırabilmesi, eski bilgisini yeni bilgilerle zihninde örgütlemesine yönelik öğrenme ortamları önem kazanmıştır (Zengin ve Gündüz, 2018).

İletişim becerilerini kullanılarak karşılıklı etkileşimle paylaşılanların daha kolay öğrenildiği ve sinerjik bir etki ürettiği açıktır. Böylece daha kolay ve daha çok öğrenmeye fırsat sağlarlar. Bu şekilde öğrenme, örgütün bir kısmındaki çalışanlar arasında oluşabileceği gibi farklı fonksiyonları işleten departmanlarında da yerine getiren kısımlar ve bundan başka farklı örgütlerle ilişkiler sırasında da gerçekleşebilir. Yöneticilerle birlikte tüm bölümlerde görev yapanların arasında bilginin yayılmasını böylece etkili olarak çalışılabilmesini kolaylaştırır, hataların tekrarını engeller (Yazıcı, 2001: 117-123). Okullarda bilginin yönetimden başlayarak tüm çalışanlar arasında paylaşılması gerektiği anlaşılmaktadır. Okul kurul ve öğretmen zümre toplantıları, zümreler arası işbirliğine dayalı paylaşımlar, veli toplantıları, okul panoları gibi öğrenci duyuru sistemleri, okul dergileri, okulun resmi internet sitelerinde ve sosyal medya ağlarında yapılan yayınlar sırasında paylaşılan bilgilerin okulun kültürünü oluşturmada farklı bir yol olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

### **2.18. Öğrenen Örgütler İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki**

Çağımızın hızlı değişimi rekabet ve beraberinde belirsizliklerle başa çıkmayı getirmiştir. Günümüz işletmelerinde asıl sermayenin insan ve bilgi olduğu düşünüldüğünde öğrenen örgütlerin önemi daha net anlaşılmaktadır. Öğrenen örgütlerde yapıyı kurabilmek ve sürdürebilmek, örgüt kültürünün öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya engelleyici özellik taşıyan varlığı ile ilgilidir. Örgütün öğrenmesine destek sağlayan kültürel öğelerin örgütte barındırılıp engelleyici olanların ise örgütün yapısından uzaklaştırılarak öğrenen örgüt olma yolunda rehber adımlar atılmasını sağlar. Normlar, inançlar ve alışkanlıkların herhangi bir örgütteki kişi ve takımların davranışlarına yön vermesine neden olan kurum kültürü, örgütün yapısı ile ilgili işleyişin ne olduğunu anlamaya yardım eden bir kavramdır. Ayrıca kişilerin örgütte kendilerini rahat hissetmelerini sağlayan uyum düzeylerini de gösterir (Yücel, 2015).

Öğrenen organizasyonlar, çevrelerine uyum ve örgüt içi bütünleşme sonucunda öğrendiklerinin olumlu yönlerini dikkate alıp böylece kendilerini yenileyebilen örgütlerdir. Bu organizasyonların temelini ise, güçlü ve çevreye uyumlu örgüt kültürü oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenen organizasyonda eşitlik kavramı örgütün yapı taşı oluşturulan kültürel değerlerden biridir. Öğrenen örgütlerde var olan kültür; çevre ve iç unsurlarla bütünleşmeyi sağlayan katılımcı yönetimi büyük ölçüde destekleyen aidiyet, birlik, karşılıklı ilgi gösterme gibi duyguların ortaya çıkmasını sağlar. Örgüt

içinde gerçekleşecek uyum ve destek bütünleşmeyi kolaylaştırarak bütünleştirici kültürün engellerini ortadan kaldırabilir. Böylece her bireyin değerli olduğu organizasyonlar, bireylerin bir bütünlük içerisinde, ait olduğu yerde kendilerini geliştirme olanağı bulunduğu ve statü farklılıklarının olmadığı bir ilişkiler ağı konumundadır. İşbirliği, yardımlaşma, etkileşme ve birlikte var olma değerleri, öğrenen organizasyonlarda örgüt içi bütünleşmenin sağlandığı bir ortak yaşam kültürü ve felsefesi halini alarak, zamanla çalışanlar için yol gösterici nitelik kazanmasını sağlar. Varsayımların sürekli olarak sorgulandığı öğrenen örgüt kültüründe, yaratıcılık ve geliştirme faaliyetleri için gerekli ortamlara ulaşılabilir. Ortaya çıkan yeni fikirler, ürün ve iş süreci takdir edilir ve kişiler ödüllendirilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için risk almanın önemli olduğunu vurgulayabilmek, hataların hoşgörülü bir şekilde karşılanması ile mümkün görülmektedir. Bundan dolayı risk almanın, gelişimin ve değişimin değerli olduğu öğrenen organizasyon kültürü belirginleşir. Gerek bireysel gerek grup olarak öğrenmenin gerçekleştiği bu örgütlerde üretmek ve değişime adapte olmak önem kazanmaktadır (Arslantaş, 2005).

“Değişim, maliyetleri azaltmak, gelirleri iyileştirmek, sorunları çözmek, fırsatları değerlendirmek, iş ve stratejiyi düzenlemek veya kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırmak gibi, bir şekilde organizasyonu iyileştirme hedefidir” (Tarhan, 2019)

Organizasyonun iyileştirme başarısı değişimin kurumun tamamında aktif hale gelmesiyle gerçekleşebileceği açıktır. Bunun için örgütün tüm çalışanları dahil nesnelerin yerini değiştirmek, kişisel bilgi ve yetenekleri var olan durumdan farklı bir konuma getirmek gerekmektedir. Özellikle günümüz organizasyonları için değişim kaçınılmazdır ve sıradanlaşan bir süreçte işlemektedir. Değişimden kaçınan örgütler rakiplerine karşı rekabet avantajlarını kaybedeceklerdir. Örgütsel değişim, öğrenen örgütlerde öğrendiklerinin sonucunu organizasyonel değişim olarak yaşamaya başladıkları zaman ortaya çıkmaktadır ve örgütlerin hayatta kalmada kullandıkları önemli bir enstrümandır. Değişimde öğrenme, öğrenilenleri uygulama, uygulama sonucu olarak meydana gelen farklılığın oluşmasıyla birlikte organizasyon içerisinde her seviyede direnç, eleştiri ya da en azından değişime kayıtsız kalma şeklinde bir tepkiyle karşılaşılabılır (Ercan, 2014). Bu süreci öğrenen örgütlerin sorunsuz çözebilmesi kurumun geneline yayılan öğrenme kültürü ile mümkün olabileceği anlaşılmaktadır. Çevrelerinde aralıksız değişimi gerçekleştirerek etkinlik göstermeye çalışan örgütlere uyum sağlayabilmek, problemlerin başında olduğu

günümüz organizasyonlarında, değişim yönetiminin de bu uyumun bilinçli, planlı ve yöntemli bir biçimde gerçekleştirilmesinde önem kazandığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışanların örgütsel değişim sürecine katılmalarının kültüre dönüştüğü organizasyonlarda, bireylerin görüşlerinin alınması ve alınacak kararlarda onlara etkili olmalarında yardımcı olacak fırsatlar verilmesi, yapılacak değişimle ilgili bilgilendirilmeler ve değişim sürecinin iyi anlatılması değişime bakış açılarını değiştirebilir onların durumu sahiplenmelerine yol açabilir. Böylece öğrenen örgüt kurma çabalarında değişime gösterilen dirençler hafifletebilir ya da tamamen ortadan kaldırabilir. Çalışanlara verilen değer ve güven etkin bir iletişim sistemi ile kurumun kültüründe yer alınca değişim de gerçekleşebilir (Tunçer,2013).

Dünyada değişimin özellikle teknolojik gelişmelerle örgütlerin ürettikleri ürün veya hizmetlerde yenileşme şeklinde varlığını gösterdiği bilinmektedir. Yenilik yapabilmek örgütün çalışanları arasındaki işbirliği ve takım çalışmasıyla mümkün olabileceği alan yazında sıklıkla geçtiği görülmektedir. Son yıllarda inovasyaon adıyla yapılan yeniliklerin öğrenen örgütler için rekabet ortamında üst sıralarda yer alabilme nedeni olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrenen örgütlerin inovatif yeniliklerine olumlu etki eden ve inovasyon kültürü de denilen örgüt kültürü özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Örgüt kültürünün adhokrasi kültür tipinde (yenilikçiliğin, vizyonun, yeni kaynakların önemsendiği, yaratıcılık odaklı),
- 2.Örgütsel öğrenmenin hayata geçirilmesi,
- 3.Katılımcı karar verme sürecinin sağlanması,
- 4.Yöneticilerin açık görüşlü davranması,
- 5.Lider tarafından vizyonunun rahatça ifadesi,
- 6.Riske girmenin ve belirsizliği kabul ettirilmesi,
- 7.Rekabete girebilen ve performans geliştirmeye odaklı bir kültürün oluşturulması,
- 8.Grup ve takım çalışmasının önemsenmesi,
- 9.Müşteriye odaklanma
- 10.Başarısızlıktan ders çıkarabilme,
- 11.Değişme

- 12.Stratejik yönelimde inovasyon odaklılık,
13. işletmeye ait amaçların, hedeflerin, misyonun ve vizyonunun inovasyon odaklı olması,
- 14.Ödüllendirme
- 15.Çalışanlar için bireysel destek
- 16.Çalışanların bireysellik ve bağımsızlıklarına destek verilmesi,
- 17.İç ve dış iletişimin önemsilmesi,
- 18.Örgütsel güvene önem verilmesi (Yiğit, 2014).

Örgütlerin günümüzde sürekli değişen koşullara uyumu, bireysel çabadan başlayarak tüm organizasyonun aktif olarak sürece dahil olması ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı bireysel gelişimin örgüt liderleri tarafından özendirildiği, örgütün tüm çalışanlarının gelişimi zorunluluktan öte ihtiyaç algıladığı bir örgüt kültürü ile yenileşme sağlanabileceği gibi bahsedilen değişime uyum sürecinde ortaya çıkabilecek direncin kırılmasına da zemin hazırlayabileceği açıktır. Örgüt çalışanları arasında kurulacak sağlıklı iletişimin de öğrenmeye ve gelişime katkısının olacağı düşünüldüğünde bu şekilde ortaya koyulacak sağlam bir örgüt iradesi, liderlerin doğru yönetim metotları ile bir araya geldiğinde öğrenen bir örgüt olma yolundaki engellerin çoğunun aşılabildiği araştırma sonuçlarından anlaşılabilir gibi çalışma ortamlarında da tecrübe edilebilmektedir. Örgütü öğrenmeye açık hale getiren kültürün yapısı gereği oluşan gelişime ve değişime açık bireylerin varlığı, hem organizasyonun toplumsal değişime uyumunu hem de küresel değişim karşısında ülkenin kalkınmasını sağlayacağı açıktır. Günümüzdeki değişimlerin teknoloji alanında gerçekleşmesi, değişime uyum sağlamak isteyen örgütlerde teknolojik araçların kullanımları ve iş hayatına entegre edilmesini zorunlu kılmıştır. Bundan dolayı eğitimin önem kazandığı ve sürece adaptasyonu hızlandıran bir etki ortaya koyduğu eğitim örgütleri olan okullarda, son yıllarda gelişen teknolojilerin kullanıldığı ve yeniliklerin de yolunun açıldığı görülmektedir. Diğer eğitim örgütlerinin yanında özellikle meslek eğitiminin verildiği okullarda yenilik üretebilen inovatif katkı sağlayabilen bireylerin varlığı önem kazanmaktadır. Türk Milli Eğitim Sisteminin 2023 vizyonunda teknolojiye uyumu sağlayabilmek için Mesleki ve Teknik Eğitim veren liselerden beklentilerinin bu yönde olduğundan daha

önce bahsedilirken, Meslek Liselerinin okul kültürü olarak öğrenmeye ve değişime açık olması gerektiği de vurgulanmıştır. Sistem içinde yalnız olmayıp sektörle bağlantısı öğrencilerin staj işlemleri ve sonrasında istihdamlarıyla zorunlu hale gelen meslek liselerinde, diğer okullardan farklı olarak sadece eğitim sırasında değil, sonrasında da ulusal ve küresel teknoloji hareketliliğinin yakından takip edilmesi gerektiği açıktır. Dolayısıyla öğrencilerin ilerleyen yıllarda iş hayatlarını belirleyecek mesleki eğitimlerin verildiği bu okullarda her türlü değişimi sonuçlandıracak öğrenme kültürünün liderler tarafından doğru bir şekilde aktarılarak yönetilmesi, tüm üyeler tarafından da kabullenerek uygulamaya koyulmasının neden önemli olduğu bu şekilde daha net anlaşılabilir.

## **2.19. Yurtiçi Ve Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar**

Literatür incelendiğinde örgütsel çalışmalarda önceleri örgütlerin etkililiği üzerinde durulurken, son yıllarda yapılan araştırma ve kuramlar, örgütün insan kaynaklarını ve buna bağlı değişkenleri ön plana çektiklerini göstermektedir. Dolayısıyla örgütlerin sosyal yapısı gereği içinde buldukları toplumun kültürel değerlerini yansıttıkları düşüncesinden hareketle yurt dışında ve yurt içinde konuyla ilgili yapılan farklı çalışmaların, örgütün merkezine insanı koyan bir yaklaşımla gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre öğrenen örgüt kavramının oluşabilmesinde örgüt çalışanlarının bireysel gelişiminden başlayan ve kişilerarası ilişkileri de içine alan gelişim ve aralarında ortak bir amaç etrafında edinilen bilginin akışı gibi konularının yer alması sonucu insan unsuru odaklı örgüt oluşturma zorunluluğunu beraberinde getirdiğini düşündürmektedir. Bunun gibi örgütte çalışanların yaşayış şeklinin de örgütün performansına etkileri olacağı varsayımından hareketle örgüt kültürü kavramının araştırmacılar tarafından geliştirildiği görülmektedir. Okulların da örgüt olduğu ve öğrenmenin bu kurumlarda gerçekleştiği bilinen bir gerçek olduğundan öğrenen örgüt kavramı da okullar için öncelikli bir yaklaşım tarzı olmuş ve okulların öğrenme yatkınlığı ve geliştirdikleri kültürlerin varlığı konularında çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde kurum kültürü ve öğrenen örgütler ile ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılan çalışmalara değinilmiştir.

### **2.19.1 Örgüt kültürü İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Hill (2000), Missouri'de bulunan 100 ilköğretim okulu müdürü ile araştırma yapmış, okul müdürlerinin okul kültürüne ve öğrenci başarısına etkilerinin neler olduğunu

incelemiştir. Araştırmada okul müdürlerinin okul kültürü üzerinde gözle görünür etkileri olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrenci başarısında sadece öğrenmeye katılım faktörü anlamlı etki göstermiş, örgüt kültürüne liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, örgütsel amacın özgünlüğü, mesleki destek başlıkları altındaki diğer faktörlerde bu konuda anlamlı bir fark bulunmamıştır (Akt: Tümkan,2008).

Elizabeth (2004) kültürü okullarda geçerli olacak şekilde tanımladığı makalesinde okul kültürünün öğretmenler ve okullar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Okul kültürünün yaygın ancak tanımlanması zor olan bir unsur olduğunu, onu anlamının ise, okullardaki herhangi bir değişimde önemli bir faktör olduğunu vurgulayarak, yapılmak istenen her türlü değişikliğin genellikle direnişle karşılanabildiğini ve bu direnişin asıl nedeninin reformun okulun kültürüne karşı gelmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Rochester Üniversitesi'nden Dr. Emory Cowen'ın posta kutusuna anonim olarak bırakılan hikaye üzerinden bilgili at eğitimcileri tarafından üretilen “Eğer atladığımız at ölürse, inin” atasözü ile okul kültürünün önemini açıklamıştır. Eğitimde değişimi ve gelişmeyi sağlayacak basit tavsiyelere uymak yerine, genellikle bir dizi alternatif arasından seçimler yapıldığını bu atasözünün mecazi karşılaştırmaları ile ortaya koymuştur. Bunlar; 1. Daha güçlü bir kırbaç satın almak. 2. Yeni dizgin denemek. 3. Sürücülerini değiştirmek. 4. Atın yeni bir yere taşınmasını sağlamak. 5. Uzun süre ata binmek. 6. “Bu ata her zaman bindik” gibi şeyler söylemek. 7. Atları incelemek üzere bir komite atamak. 8. Ölü atları verimli bir şekilde sürdükleri diğer yerleri ziyaret etmek. 9. Ölü ata binmek için standartların artırılması. 10. Sürüş kabiliyetimizi ölçmek için bir test oluşturmak. 11. Şu anda nasıl sürdüğümüzü 10 veya 20 yıl önce nasıl yaptığımızla karşılaştırmak. 12. Bugünlerde atların durumu hakkında şikayet etmek. 13. Yeni sürüş stillerinin gelişimini beklemek. 14. Atın ebeveynlerini suçlamak. Sorun üremede.15. Çeneyi sıkmak.

Bu at hikayesi, birçok insanın okullardaki reform çabaları hakkında ne düşündüğünü ve hissettiğini içermektedir. Sıralanan bu alternatifler genel olarak binicilik ve atların yüzeysel yönlerini incelemeye ve değiştirmeye yönelik olmasına rağmen at ölüdür. Bunun gibi okullardaki reform çabası yüzeysel kaldığında okul kültürünün temeli olan değerlerin, inançların, davranışların, kuralların, ürünlerin, işaretlerin ve sembollerin, göz ardı edildiğini ortaya koymuştur.

Atlı (2005) Türkiye’deki belirli sektörlerde kurum kültürünün varlığını ortaya koymak ve sosyolojik analizini yapmak amacıyla hazırladığı çalışmada sağlıklı ve güçlü kurum kültürünün şirketlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve kişilik kazanabilmeleri açısından etkisinin neler olduğunu incelemiştir. Capital dergisinin 2004 yılının en beğenilen şirketler sıralamasında ve CEO rating sıralamasında ilk üçte yer alan şirketlerden ve ayrıca kurum kültürü açısından güçlü görülen diğer bazı şirketler arasından toplam 13 sektörden seçilen 2 şirketle gerçekleştirilen çalışmada, Edgar Schein’in kültür katmanları ayırımına göre durum değerlendirmesi yapmıştır. Buna göre özellikle fiziksel oluşumlar kapsamında logo ve markanın, iç ve dış bina görsellerinin, şirket tarafından kutsal atfedilebilecek çeşitli ikonların başarılı şekilde kullanıldığını gözlemlemiştir. Sözel oluşumlar kısmında ise bir çok şirketin değerleri ile bağlantılı bir sloganının olduğu, şirketin tarihine, kurucularına ve onların yaşam hikayelerine önem verilerek mite dönüştürüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Araştırmacının değerler yönüyle yaptığı incelemede ise araştırma kapsamına giren tüm şirketlerin kendilerine ait değerlerinin olduğunu, aynı şirketlerin değerleri ve oluşumları yönü ile ortaya çıkan izlenimlerden varsayımlarının neler olabileceği izleniminin oluştuğunu ifade eder. Ayrıca geleneksel Türk kültüründe yer alan Ahilik sisteminde paranın amaç değil, araç kabul edilmesinin piyasa ekonomisinin varoluş nedeni ile çeliştiğinden günümüz modern işletmelerinde Ahilik kurumunun öz değerleri ile bağlantılı bir yaklaşımın bulunmadığı, kültürel göstergelerin daha çok folklorik bir öğe ya da ritüel olarak yer aldığı görüşünü belirtmiştir. Bu durumu piyasa ekonomisini benimseyen işletmelerin acımasız rekabet içinde var olabilmek ve gelişimlerini sağlayabilmek açısından piyasa ekonomisinin maddi temellerinin ağır basmasından dolayı kültürün elle tutulur gözle görülür fiziksel unsurlarına manevi kültür unsurlarından daha çok önem verildiği ve her gün biraz daha lüks sanayi malları kullanımının artmasıyla beraber insanların tek yönlü olarak maddeci kültür istikametine yöneldikleri şeklinde yorumlamıştır.

Terzi (2005) Giresun İli merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 520 öğretmenle yaptığı çalışmada bu okullarda görev yönelimli bir okul kültürünün varlığını ve idarecilerin sorumluluklarına dönük hareket etmeleriyle birlikte güce karşı yönelimlerinin de ortaya koyduklarını tespit etmiştir. Aynı şekilde Balcı (1998) Özcan(1996) İpek (1999) ve Terzi’nin (1999) de liselerde gerçekleştirdikleri incelemelerde liselerde bulunan idarecilerin yüksek düzeyde göreve yönelik davranış

ortaya koyduklarını ve okulların güç kültürüne sahip olduğunu ifade eden Terzi, yapmış olduğu araştırma ile bu tezleri de desteklediğini belirtmiştir. Görev yönelimlilik iş görenlerde doğal olarak örgüt içerisinde yaptığı işin üstesinden gelebilme güdüsünü eyleme dönüştüreceğinden kişisel bir nitelik taşıdığını, ayrıca kurumsal düzeyde arzu edilen başarıyla sonuçlanması açısından da örgütün bir özelliği olarak ifade edilebilecek bu durumun da okul dışı kesintisiz farklılaşmanın okulun üzerinde bıraktığı etkileri ile ortaya çıktığı yorumunu yapmıştır. Araştırmada bürokratik kültürün amaç yöneliminden sonra gelmesi ilköğretim okullarında yönetici davranışlarındaki değişimlerden kaynaklanabileceği ve bürokratik faaliyetlerin varlığından özellikle öğretmenler açısından daha az söz edilebileceğini, yöneticilerin de öğretmenleri hedef alan baskıcı ve kuralcı bir yönetim anlayışına sahip olduklarını savunmuştur. Kadın öğretmenlerin çalıştıkları okulların görev ve bürokratik kültür yönelimli olduğunu, on yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise okullarını daha çok görev yönelimli algıladıklarını araştırma bulgularından elde etmiştir. En son sırada ise destek kültürünün olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Narsap (2006) yaptığı araştırmada genel ve meslekî liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmış ve bu doğrultuda öneriler getirmiştir. İstanbul ili, Kadıköy, Maltepe, Üsküdar, Kartal, Beşiktaş, Zeytinburnu ilçeleri orta öğretim kurumlarında (Genel Lise, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Lisesi) görev yapan 91 yönetici ve 611 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre Meslek liseleri; okulda çalışanlarla ve yönetimle öğretmenlerin arasındaki ilişkiler, problemlerin çözümü, öğretmenin yönetimden gördüğü destek ve ödül, öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin eğitimi ve beceri edinimine verilen önem, okula yeni gelenin uyum sağlaması bakımından üst sıralarda yer alırken, onu ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri, Anadolu liseleri ve genel liseler takip ederken, turizm ve otelcilik meslek liseleri bu alanlarda en alt sırada yer almıştır. Genel liselerde görev yapan öğretmenler görüşlerini yönetime daha rahat ifade ettiklerini belirtirken, yönetimin de okulu dışarıdan gelen baskılara karşı koruması hususunda en yüksek değerlendirme endüstri meslek liselerindedir. Genel liselerde öğrenci başarısına ilişkin öğretmenlerin beklentileri daha yüksektir. Öğretmenler en yüksek ortalamayla, insanın paraya ihtiyacı olmadığıda da çalışması ve mesleki gelişim için fırsatlar

verilmesi gerektiğini, okulda önemli kararların alınmasına öğretmenlerin de katıldığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin okulun kültürüne ilişkin algılarının ve verdikleri yanıtların öğretmenlere oranla çok daha yüksek olması, okulda var olan durumu olduğundan daha olumlu anlama eğiliminde olduklarını, aynı okulda kıdemli öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre okulun kültürünü daha yüksek algılama ve yorumlama eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre daha işbirlikçi, yönetime düşüncelerini daha rahat ifade edebildikleri, çatışmaların çözümünde daha uzlaşmacı ve okulda bu konuda var olan durumu daha pozitif algıladıkları sonuçlarına varılmıştır. Yönetimin örgüt kültürünün meydana gelmesi ve yaşam biçimi haline gelmesinde ilk sıralarda etkisinin olduğu, tüm yönetici ve öğretmenlere iletişim, liderlik, kamuda kurum kültürü, takım çalışması konularında eğitimler verilmesi gerektiği, hizmetçi eğitimlere katılımın ve yüksek lisans, doktora yapmaları için öğretmenlerin özendirilmesini kıdemli öğretmenlerin, okula yeni katılan öğretmenlere olumlu örnek olması, yönetimin çalışanlarla açık ve etkili iletişim, katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi konusunda çaba sarf etmesi, okulun hedeflerinin herkesçe bilinmesinin sağlanması ve ortak hedeflere ulaşmak için çalışılması, olumlu çabaların ödüllendirilmesi, yönetimin okulda var olan durumu ve uygulamalarına ilişkin düşünceleri tespit etmek üzere sık sık geri bildirim alması ( anketler, sohbetler gibi ) konularında yönetici ve öğretmenlere bu öneriler getirilmiştir.

Deniz (2007) ‘Mesleki ve teknik liselerde meslek dersi öğretmenleri ile genel bilgi kültür ders öğretmenlerinin kurum kültürünü benimseme düzeylerinin mukayeseli incelenmesi’ adlı araştırmasında mesleki ve teknik liselerde görev yapan bu iki farklı grup öğretmenlerin örgüt kültürünü benimseme seviyelerinin genel anlamda yakın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özellikle “Sosyal ve Özlük Hakları ile Yasal Statü” değişkeninde olduğu gibi bazı faktörlerde öğretmenlerin arasındaki farklı algılamaların çok net görüldüğü, genel bilgi – kültür dersleri öğretmenlerinin kendi pozisyonlarını, meslek dersleri öğretmenlerine göre çok yetersiz görmekte olduklarını ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise meslek derslerine giren bayan öğretmenlerin erkeklere göre kurum kültürünü daha çok kabullendikleri görülmüştür. Mesleki kıdem ve okul kıdemi açısından yapılan analizde ise kıdem artmasıyla okul kültürünü kabul etme seviyesinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan

fakülte, branş ve çalışılmakta olan okul türüne göre de gruplar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Korkut (2008) İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin kurumlarındaki kültürle ilgili algılarının saptanması amacıyla “Okul Kültürü Ölçeği”nden yararlanmıştır. İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde görevli 30 yönetici ve 331 öğretmenle yaptığı araştırmada kurum kültürünü algılama seviyeleri yöneticilerin öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Aydın (2011) araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin liderlik rollerini sergileme düzeylerinin kurum kültürüyle ilişkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. 2009–2010 öğretim yılında Uşak il merkezine bağlı 40 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 1001 öğretmen arasından seçilen 290 öğretmene, müdürlerinin yönetsel tarzları hakkındaki algılarını ve yönetsel tarzların kurum kültürü ile ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Uyguladığı 2 farklı ölçme aracı ile verileri toplamıştır. Elde ettiği bulgularda, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel tarzlarının insan odaklılık ve iş odaklılık olarak ayırmadıklarını, bunların bir bütün olarak algılandığını tespit etmiştir. Etkin liderlerin iş ve insan odaklı olarak tanımlandığını görmüştür. Okul müdürünün etkin lider (iş-insan odaklı) olmasının kurumda klan(aile) kültürünün hâkim olduğu sonucuna ulaştığı araştırmasında iş–insan odaklı liderlik tarzıyla klan kültürü arasında pozitif korelasyon tespit etmiştir. Bu sonuca göre liderin iş- insan odaklılığı arttıkça kurumdaki klan kültürü düzeyi de artmaktadır.

Okullarda örgüt kültürü yapılarını tespit etmek ve yöneticilerin okul kültürü meydana getirmede yeterlilik seviyelerini ölçmek amacıyla Adıyaman’da araştırma yapılmıştır. 320 öğretmene “Okul kültürü ölçeği” nin uygulandığı çalışmada öğretmenlerin okulun kurumsal amaçlarının farkında olduklarını, kendilerine bireysel olarak saygı duyulduğunu, bilgi ve yeteneklerine güvenildiğini, kendilerini de okula ait olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmenin ise örgütteki arkadaşlarıyla düşük seviyede çatışmalarının olduğunu, ödüllendirilmenin de öğretmenlerin başarısı ve üretkenliği dikkate alınarak yapılmadığını, ayrıca herkesin gereken ilgiyi aynı anda göremediklerini ortaya koymuşlardır. Okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmenleri kaynaştırmada, törenler düzenlemede, öğretmenler arasında sosyal ve mesleki dayanışma oluşturmada yetersiz fakat ekip ruhu geliştirmede, öğretmenleri meslektaş olarak görmede, okulun kural ve değerlerini yorumlamada,

okula ait ortak parola oluşturmada yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Sertpolat, 2013).

Sağol (2013) Antalya ili Muratpařa ilçesi Hacı Hafize Saygan İlkokulu ve Ortaokulu'nda kurum kùltürünü, kùltür analizi (etnografya, ethnography) deseninde çalıştığı yüksek lisans tezinde yöneticilerin ve öğretmenlerin okuldaki kùltürel durumdan genel anlamda memnun oldukları sonucunu bulmuştur. Okullarda araştırmanın yapıldığı tarihten önce görev yapmış ve araştırmanın yapıldığı sırada halen okulda görev yapan toplam 5 yönetici ve 12 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur.

Arafat (2017) hazırladığı doktora tezinde, günümüzde değişimin sadece teknolojik anlamda değil sosyal ve kurumsal yaşamın her seviyesinde yaşandığını ve bu değişimin başarılı olabilmesi için kurumların yapılanmış bir yönetim tarzına ve kùltüre ihtiyaç duyduğu bilgisini ortaya koymuştur. Kurum kùltürünün bir kurumu diğerlerinden farklılaştıracadığını dolayısıyla iç bütünleşme ve dış çevreye uyumu sağlayarak en alttan en üste kadar tüm çalışanların felsefesini yansıtaçadığını ifade eder. Kurum kùltürünün inovasyonla ilişkilendirildiği çalışmaları dayanak gösterdiği araştırmasında dönüşümcü liderliği, inovasyon ve kurum kùltürü ile ilişkisini dikkate alarak incelemiştir.

Turhan (2019) doktora tezinde yenilikçi kurum kùltürünü, kurumsal duygusal yetenekler ile ürün ve süreç yenilikçiliği arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlerin firma performansını üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Alt boyutları cesaretlendirme, ifade, oyun, duygusal deneyimleme, uzlaşma ve tanımlama olan anket uygulayarak kurumsal duygusal yeteneklerin bazı alt boyutları ile ürün ve süreç yenilikçiliğini olumlu yönde etkilediği, ürün ve süreç yenilikçiliğinin ise firma performansını arttırdığı yönünde bulgulara erişmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde, İstanbul ve Ankara başta olmak üzere çeşitli sektörlerde faaliyette bulunan 93 işletmede 200 yöneticiye anketleri uygulamış, anketle elde edilen verilerin analizi sonucunda firmalarda yenilikçi kùltürün varlığının kurumsal duygusal yeteneklerin ve firma performansının etkisinde geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Aktaş (2019) İstanbul İli Gaziosmanpařa İlçesi'nde bulunan 25 resmi, 9 özel ilkokulda görev yapan toplam 276 öğretmene "Örgütsel Kùltür" ölçeği uygulamış öğretmenlerin okul kùltürüne yönelik algılarının cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, yaş değişkenlerine

göre incelenmesi sonucunda anlamlı farklılıklar bulamamıştır. Öğretmenlerin işlerinden memnuniyet durumları ile örgüt kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde sadece “Destek Kültürü” alt boyutunda işinden memnun olan öğretmenlerin memnun olmayanlara göre daha alt seviyede örgüt kültürü anlayışını benimsediklerini görmüştür. “Güç Kültürü” alt boyutunda bekar öğretmenlerin evli olan öğretmenlerden daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sendika üyelikleri olan öğretmenlerin okul kültürü algıları sendika üyelikleri olmayan öğretmenlerden bütün alt boyutlarda yüksekken, sadece “Destek Kültürü” alt boyutunda sendika üyesi olmayan öğretmenlerin okul kültürü algıları daha yüksek çıkmıştır.

### **2.19.2 Öğrenen Örgütler ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Öğrenen örgüt olma sürecinin eğitim kurumlarından özellikle Milli Eğitim ve Yüksek Öğretim 'den başlayarak uygun olan diğer kamu kurumlarına yayılması gerektiğini ileri süren Bayraktaroğlu ve Özen Kutanis (2002) kamu örgütlerinin bu tip örgütlenme ile daha verimli olacağını vurgulamaya çalışmışlardır. Kamuda örgütlenmenin ilk olarak eğitim kurumlarında başlamasının kamu örgütlerinde öğrenen örgütün rastgele yürütülmesine engel olacağını belirtmişlerdir. Kamu kurumlarında öğrenen örgüt olma sırasında tek yönlü (merkez-taşra ekseninde) bakışın yanlış olduğunu, merkezden taşraya doğru olabileceği düşünülen bu sürecin aynı anda mahalli yönetimlerden merkezi yönetime doğru da olabileceğini savunmuşlardır. Kamu örgütlerinin öğrenen örgüte dönüştürülmesinin ilk olarak siyasetçilere sonra da kamu çalışanlarına ve halka bağlı olduğunu ifade ederken, kamu yönetimi geleneğinin köklü olduğu yerlerde, kriz ve olağan üstü dönemlerde dönüşümün zor olacağı üzerinde durulmuştur. Öğrenen örgüt olma sürecindeki bu zorlukların ve başarısızlıkların ise dönüşümün hızını ve yönünü belirleyeceğini, bu amaçla iktidarların ekonomideki rolleri, kültür, yönetim gibi konularda öğrenen örgüt olma gibi yeni yaklaşımların ortaya konması ile gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi sadece kamuda çalışanların değil, sistem düşüncesinden hareketle örgütlerin çevresinin de bu dönüşümü kabullenmesi ve öğrenmeye bütüncül bakmak gerektiği açıktır.

Özus (2005) Konya ilindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları ve değişen çevre koşullarına uyum sağlayıp sağlayamadıklarını incelediği araştırmasında Konya il ve ilçelerinde bulunan Çok Programlı Liseler ve Mesleki Teknik Orta Öğretim Kurumlarında görevli 31 yönetici ve 53 öğretmenine ulaşmıştır. Tarama modeli ile yaptığı çalışmada kendi geliştirdiği anket formunu kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumları'nın öğrenen örgütler konumuna gelemedikleri, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirdiklerini ve öğrenme davranışının sonu olmadığını düşündüklerini. Çevre koşullarının sürekli değişmesinden dolayı kendilerini yenileyebilmek, bilgi ve teknolojiyi nitelikli kullanabilmek için bireysel ve örgütsel çalışmalara yönelmeleri gerektiği verilerine ulaşmıştır.

Güleş (2007) İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan, 25 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 58 yönetici ve 240 öğretmen olmak üzere toplam 298 kişi ile yaptığı araştırmasını, ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin (öğrenen organizasyonun beş disiplini boyutunda), yönetici ve öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın sonucunda elde ettiği veriler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ İlköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin, yönetici algılarına göre “yüksek”, öğretmen algılarına göre ise “orta” düzeydedir.
- ✓ Algıların, tüm disiplinlerde idareciler yönünde farklılaşmaktadır.
- ✓ İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin genellikle kendi gelişimleri için mevcut olanakları yetersiz bulduklarıdır.
- ✓ Ekip faaliyetlerine yönetici ve öğretmenlerin katılmaya istekli ve yapılan takım çalışmalarından memnun olduklarıdır.
- ✓ Yöneticilerde ve öğretmenlerde sorunların kaynağını dışarıda görme eğilimindedirler.
- ✓ Erkekler bayanlara göre daha olumlu düzeyde okulda ortak bir vizyonun olduğunu düşünmekte ve sistem düşüncesine daha hakim ayrıca takım çalışmalarına daha yatkındırlar.
- ✓ Algılar, tüm disiplinlerde yaşça büyük ve mesleki kıdemi fazla olan yönetici

ve öğretmenler lehine farklılık göstermekte olup, yöneticilerin çoğunluğunun eğitim yönetimi konusunda eğitim almamış veya yetersiz bir eğitim almışlardır. Güleş

(2007) araştırmasının sonuçlarına göre; okullarda öğrenmeye dayalı bir örgüt kültürü oluşturulmasını, hizmet içi eğitimlerin katılanların ihtiyaçlarını karşılayacak ve ilgi çekecek hale getirilerek sık yapılmasını, öğretmenler arasında takım çalışmasına uygun ortamlar oluşturularak bunun için teşvik edilmesi gerektiğini, okullarda paylaşılan bir vizyon geliştirebilmek için alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmesinin önemli olduğunu önerilerinde ifade etmiştir.

Küreselleşen dünyada yaşanan değişimler sonucu iç ve dış rakipleriyle yarışmak zorunda olan örgütlerin iş yaşamındaki sürekliliklerini sürdürebilmeleri için kişisel ve örgütsel öğrenmeye olan gereksinimlerinin ortaya çıkartılması amacıyla Türkiye’de ve Balkanlarda özel ve kamuda faaliyet gösteren farklı işletmelerden oluşan 72 firmayla çalışılarak Göztepe (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde TKY, işletmelerin yeniliğe açık davranışları ve işletme performansı ilişkisi birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda işletmeler çalışanların memnuniyetini ve çevreye uyumunu sağlayabilmek için inovasyon yeteneği yüksek, toplam kalite yönetim felsefesini özümsemiş, örgütte bilgi edinme ve paylaşım sistemini yerleştirmiş öğrenen örgütlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenen organizasyonun; sistem düşüncesine uygun bir vizyon etrafında çalışan katılımının sağlanması, yenilikçi, bireysel yaratıcılığın ekip halinde öğrenilmesi, toplam kalite yönetimini açıklayan müşteriye odaklanma, ekiple öğrenme, devamlı iyileştirme, düzenin yöneticiler kanalıyla uygulanması ve motive edilmesi gibi dinamiklerin örgüt kültürü haline getirilmesiyle sağlanabileceği sonuçlarına da ulaşmıştır.

Yalçın ve Ay (2011) öğrenen örgüt -stratejik liderlik bağlamını inceledikleri çalışmalarında örgütlerin bilgi toplumunun örgütsel karakteristiği olan öğrenen örgütlere dönüşümünün bir mecburiyet olduğunu ve bu dönüşümde liderin önemi, rolü ve sürükleyici yönlendirici gücünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bilgi toplumu sürecinde rekabette sağlanabilecek üstünlüğün öğrenen örgütlere dönüşümle mümkün olabileceği ve dönüşümün başarısı açısından ise stratejik liderlerin varlığının önemini vurgulamaya çalışmışlardır.

Hamzah, Yakop, Nordin and Rahman (2011) Okul müdürleri tarafından dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okulların 'öğrenme organizasyonlarına' dönüşümüne yönelik öğretmen faaliyetleri arasındaki ilişkiyi öğretmen bakış açılarına göre incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında anket yöntemi ile nicel bir araştırma yapmışlardır.

Tabakalı ortaöğretim okullarında 285 öğretmenlerden toplanan veriler sonucunda bu okullardaki müdürlerin dönüşümcü liderlik düzeyinin ve öğretmenlerin öğrenme-organizasyon faaliyetlerinin miktarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlikleri ile öğretmenlerin öğrenen organizasyona uygun uygulamaları arasında anlamlı, ılımlı, pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgulara dayanarak, iki kavram hakkında kapsamlı bilgi ve anlayış elde edilmesinin okul mükemmelliğine katkıda bulunabileceğinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut dönüşümsel liderlik örnekleri ve öğrenme organizasyonuna uygun uygulamalar, okulların öğrenme kurumu olarak sürdürülebilirliğini sağlamak için, sürekli iyileştirilmeleri gerektiğini dolayısıyla bu okulların eğitimde yapılacak değişikliklerle başa çıkmalarını ve mükemmelliğe ulaşmalarını sağlayacak düzeye geleceklere görüşünü bildirmişlerdir.

(Ensari, 2013) “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul” adlı makalesinde okulların öğrenen organizasyona dönüşmeleri için yapılması gerekenleri sıralamıştır. Okullarda liderden çalışanlara kadar gelişime uyum sağlamanın gerekliliğini ve bunun öğrenen okullara katacağı faydaları ifade etmiştir. Buna göre okulun etkililiğinin öğrenen organizasyon / okul olmaya bağlı olduğunun ve değişimin başta öğretmen olmak üzere personelin geliştirilmesi ile mümkün görüldüğünün üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrenen okulların öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkilerinin onların merkeze çekilmesi ile mümkün görüldüğünü de vurgular. Öğrenen örgüt ile ilgili otoritelerin görüşlerini okulların yapısına uyarlayarak, öğrenen okul için gerekli yol haritasını belirlemeye çalışmıştır. Buna göre okulun kültürünü anlamaya çalışmayı ve geliştirmeyi ön koşul olarak ilk sıraya koyarken lider tutumlarının değişime uyum sağlayabilecek şekilde sürekli öğrenmeyi hedeflemesinin önemini ve okulda ekip anlayışının hakim olmasının gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenen okul ölçeği geliştirmek ve öğrenen örgüt sisteminin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerce hangi düzeyde algılandığı sonucuna ulaşmak için Subaş ve Çetin (2014) tarafından yapılan araştırmada kıdem ile mezuniyet derecesinin öğretmen algılarına etkisi incelenmiştir. Tarama modeli ile nicel yöntemle yapılan çalışmada İstanbul’da görevli ilköğretim öğretmenleri araştırmanın evreni, örnekleme ise evrenden seçkisiz örnekleme ile seçilen 265 öğretmendir. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğrenen Okul Ölçeği” geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre mezuniyet değişkeni, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin (zihni modeller alt boyutu

hariç) algılarını negatif yönde etkilemektedir. Mezuniyet düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin öğrenen okulla ilgili tutumlarının olumsuz yönde değişmesi ise öğretmenlere ait farkındalık düzeylerinin mezuniyetle birlikte yükseldiğini, farkındalık düzeylerinin yükselmesi de bireysel ve kurumsal eksiklikleri tespit etmede daha ileri görüşlü olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mezuniyet dereceleri arttıkça öğrenen okula ilişkin algıları düşmektedir. Öğretmenlerin kişisel hâkimiyetlerini geliştirmelerini sağlayacak öğrenme ortamları sağlanabileceği önerilmiştir. Yine öğretmenlerin zihni modelleri, öğrenme önünde engel oluşturması halinde okullarda “öğrenen okul” yaklaşımının hayata geçirilmekte zorluk yaşanacağını, bundan dolayı öğretmenlerin zihni modellerini açık hale getirecek okul uygulamalarının geliştirilip uygulanmasını tavsiye etmişlerdir. Yapılan araştırmanın fark testlerinde ve regresyon analiz sonuçlarına göre kıdemin, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin görüşlerini pozitif yönde etkileyen bir faktör olduğu yorumu yapılmıştır. Öğretmenlerin paylaştıkları vizyona hizmet etmedeki gönüllülük ve verimlilikleri düşük olduğundan tutum ve performanslarının yükseltilmesi amacıyla kurum vizyonuna ulaşmada öğretmenler tarafından belirlenen bir vizyonun kurumca kabul edilmesi önerilmiştir. Diğer örgütler gibi okullarda da “takım halinde öğrenme”, okulu öğrenen okul amaçlarına ulaştırmada en etkili yollardan birisi olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarının artırılması için, öğrenen okul vizyonunun öğretmenlere doğru şekilde aktarılması, bu yaklaşıma ilişkin kuramsal temellerin uygun şekilde kavratılması, bu konuda yaşanmış iyi modellerin öğretmenlerin paylaşımına sunulması önerilmiştir.

Kools and Stoll (2016), “Bir okulun öğrenme organizasyonu olarak özellikleri nelerdir?” sorusuna cevap niteliği taşıyan OECD Education Working Papers’da yayınladıkları makalede eğitimciler, politikacılar, ebeveynler ve diğerleri gibi ilgili tüm tarafların öğrenme organizasyonu kavramının okulda ortak bir anlayışa yönelik bir girişimle oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Literatür incelemesi yapılan makalede, okulun, kapsayıcı “eyleme yönelik” yedi boyuttan oluşan entegre bir modelde okulun öğrenme organizasyonu olarak özellikleri tanımlanmıştır. Buna göre 1) tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir vizyonun geliştirilmesi ve paylaşılması; 2) tüm personel için sürekli öğrenme fırsatları yaratmak ve desteklemek; 3) ekip öğrenme ve personel arasında işbirliğini teşvik etmek; 4) bir araştırma, yenilik ve keşif kültürü oluşturmak; 5) bilgi ve öğrenme toplamak ve paylaşmak için gömülü

sistemler oluşturmak; 6) dış çevre ve daha büyük öğrenme sistemiyle ve dış ortamdan öğrenme; ve 7) öğrenme liderliğinin modellenmesi ve büyümesi. Bu özelliklerle, okulların kendilerini bir öğrenme organizasyonuna nasıl dönüştürebilecekleri ve sonuç olarak öğrencileri nasıl geliştirebilecekleri konusunda pratik rehberlik sağlamayı amaçlamışlardır.

Gil, Carrillo ve Pedrero (2018) öğrenme organizasyonunun, öğrenme, öğrenme yapısı, öğrenme fırsatları ve öğrenme kültürüne liderlik boyutlarını okul organizasyonu bağlamında incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada nicel yöntemle ortaokul ve lise öğretmenlerine anket uygulamışlardır. Uyguladıkları anket ortaokul ve liselerde öğrenen organizasyonun okullara uyarlanabileceği bir ölçek niteliğinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak farklı okul türlerinde uygulanabilecek hale dönüştürülmüştür.

### **2.19.3. Kurum Kültürü ve Öğrenen Örgütler ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Martins ve Terblanche (2003) Örgütsel kültürün yaratıcılığı ve yeniliği etkileyen belirleyicilerini sunmak amacıyla bir model oluşturmuşlardır. Açık sistem teorisine ve Schein'in kültür katmanlarına dayanan bu modelin, örgüt kültürünü tanımlamakta bütüncül bir yaklaşım sunabileceğini tespit etmişlerdir. Yaratıcılık, yenilikçilik ve kültür arasındaki ilişki bu bağlamda ele alınmıştır. Oluşturdukları modelin arka planında örgütsel kültürün belirleyicilerinden strateji, yapı, destek mekanizmaları, yeniliği teşvik eden davranışlar ve açık iletişim yer almıştır. Belirleyicilerin her birinin yaratıcılık ve yenilik üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Örgütsel yaratıcılık ve inovasyonda söz konusu olan değerler, normlar ve inançlar, bireysel ve grup davranışlarını etkileme düzeylerine göre yaratıcılığı ve inovasyonu destekleyen yada engelleyen olarak rol oynadığı görülmüştür.

Nayır (2010) 150 anketi İstanbul'daki çeşitli firmalara mail yoluyla gönderdiği çalışmada, çalışanların örgüt kültürünü algılama düzeylerinin arttıkça örgütsel öğrenme düzeylerinde de yüksek bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışanların algılarında örgütsel öğrenme ile en güçlü ilişki alt boyutu gelişim odaklı kültür olan örgüt kültürü olduğu tespit edilmiştir.

132 ortaokul öğretmenin eğitim öğretim hizmetlerini kullanımlarını, okuldan duydukları memnuniyetin gerekçelerini, okul kültürü oluşturma ve geliştirme aşamasında öğrenen örgütün rolünü incelemek amacıyla İzmir ili Gaziemir ilçesinde

Kahve (2014) tarafından araştırma yapılmış, önce okulların öğrenen bir organizasyon niteliği taşıyıp taşımadığı daha sonra da kazanılmış bir okul kültürü olup olmadığı tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlere anket uygulayarak yapılan çalışma sonucunda öğrenen organizasyonların okul kültürü üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu varsayımı kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okullarındaki kültüre yönelik görüşleri ile öğrenen örgüt niteliğine yönelik görüşlerinde ve ikisi arasındaki ilişkilerde pozitif yönlü bir etkileşim olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okullarda takım çalışması ve işbirliği düzeyinin ve okulun politikaları ve kaynaklarının öğretmenlerin okul kültürü üzerindeki düşüncelerini olumlu yönde etkilediği, sonucuna ulaşmıştır.

Kantaş Sarıoğlu (2014) işletmelere önemli bir rehberlik aracı olmasını hedeflediği çalışmasında öğrenen örgüt ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hofstede'nin ölçeğinden yararlanarak örgüt kültürü boyutlarını tek tek irdelemiş ve Watkins ve Marsick tarafından ortaya konan "Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ)" isimli ölçekten yararlanarak öğrenen organizasyon boyutlarını değerlendirmiştir, Hofstede'nin örgüt kültürü ile öğrenen organizasyonu karşılaştırdığı ilişkinin incelediği işletmelerde zayıf olduğunu belirlemiştir. Buna göre belirsizlikten kaçınma seviyesinin arttığı işletmelerde takım halinde öğrenme seviyesinin de arttığı, bu ortamda düşük risk alarak rekabetten uzak çalışıldığını, dolayısıyla bireysel öğrenmeye ilginin her şey kurallara uygun işlediğinden az olduğunu tespit etmiştir. Çalışanların uzun dönem yönelimlerinin artmasıyla takım halinde öğrenme isteği ve oluşturdukları diyaloglar azaldığını görmüş ve işbirliği kurabilen insanlarla çalışma isteği ne kadar önemli ise diyalog ve takım halinde öğrenme skorlarının da o kadar yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Kayseri ve Konya'da faaliyet gösteren, 20 ve üzeri çalışanı olan Küçük ve Orta Ölçekli işletmelerde (Kobi) örgütlerin öğrenen örgüt, örgüt kültürü ve örgütlerin sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için araştırma yapan Yücel (2015) veri ve bilgilerin toplanmasında yüz yüze anket yöntemini kullanmıştır. Örgüt kültürünün öğrenen örgüt üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaştığı araştırmasında; öğrenen örgüt olmak isteyen işletmelerin çalışanlarına değer verdiğini, herkesin aynı vizyonu paylaştığı, yeni bilgilerin ortaya koyularak aktarıldığı ve bu doğrultuda davranışların değiştiği, çalışanların öğrenme konusunda sürekli teşvik edildiği, yapılan hataların öğrenmede birer fırsat sayıldığı, değişime kolaylıkla

uyum sağlayabilen, risk alabilen, ve işbirliği içinde ekip çalışmasını önemseyen bir kurum kültürü oluşturmaları gerektiğini tespit etmiştir.

Teknolojik gelişmelerin küresel anlamda ülkelerin ekonomilerini etkisi altına aldığı günümüzde, örgütlerin tüm değerlerini yenileyerek bu değişime uyum sağlamak zorunda oldukları yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Son yıllarda sistem yaklaşımı hareket noktası kabul edilerek yapılması ön görülen bu değişikliklerin, örgütün içinde bulunduğu çevresini dikkate alarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Değişim ise, tüm üyeleri ile öğrenmeye açık bir örgüt yapısı söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Örgütsel değişimin kaçınılmaz olması, beraberinde örgütsel öğrenmenin önemini ve öğrenen organizasyon kavramının doğmasını sağlamıştır. Bu kavram, Senge' nin sistem yaklaşımı dahilinde örgütlerin değişimi ve gelişmeyi hayata geçirebilecekleri yöntemleri belirlediği stratejilerinde ele aldığı bir yenilik hareketi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. İlgile karşılanan ve sonrasında geliştirilerek örgütlerin yapısal reformlarında yerini alan öğrenen organizasyon kavramının yıllar içinde küresel anlamda uygulamaya koyulduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Önceleri ticari amaçlı faaliyet gösteren örgütlerde uygulanan öğrenen organizasyon kriterleri zaman içinde eğitim örgütlerini de etkisi altına alarak, gelişen teknolojiler karşısında eğitimin de içinde bulunması gereken değişimlerin hayata geçirilmesine katkı sağlamaya başlamıştır.

Uluslararası düzeyde her alanda farklılaşmanın olduğu ve yaşanan bu değişimlere ulusal çıkarlar için uyum sağlamanın önem kazandığı günümüzde, ticari faaliyetleri yürüten örgütler kadar eğitim örgütlerinin de görevleri olduğu açıktır. Öğrenen organizasyon başlığında öğrenme kavramı gündeme geleceğinden tüm örgüt türlerinde çalışanları içine alan bir öğrenme hareketinden bahsedilmesi gerektiği görülmektedir. Öğrenen organizasyonla ilgili yapılan alan çalışmalarında türü ne olursa olsun eğitimle ilişkilendirilmeyen her örgütün öğrenmeden ve gelişimden uzak kalacağı algısı ortaya koyulmuştur. Örgütlerin değişime uyum sağlamasında eğitimin ve öğrenmenin öne geçmesi, okullara düşen görevlerin ve sorumlulukların boyutunu hatıra getirmektedir. Eğitim örgütlerinin bu sorumlulukları yerine getirmeleri, bireylerin daha farklı yetişmelerine, sonrasında da istihdam edildikleri tüm örgütlerde yapısal değişimlerin bundan dolayı üstesinden gelinebileceğine dair zemin hazırlayabileceği çağrışımını yapmaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığında öğrenen organizasyon kavramının okullar için önemi anlaşılmakta ve ulusal kalkınmada eğitim örgütlerinin öğrenen veya öğreten

okullar olarak adlandırılarak değişim hareketine öncülük ettiği hem araştırma sonuçlarında hem de uygulamalarda karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yer alan geleceğe dönük vizyon çalışmalarını ve buna bağlı uygulamalar bu değişim hareketlerinin öncülüğünü üstlendiğini ortaya koymaktadır. Yaşanan küresel sorun olan Pandemi sürecinde, Meslek Liselerinin ülke genelinde sağlık alanına yaptığı maske ve dezenfektan üretiminin önemi bilinmektedir (MEB,2020b). Böylece eğitim örgütlerinin teknolojiye katkısı son gelişmelerle daha net anlaşılır hale gelmiştir. Mesleki eğitiminin teknolojik gelişmelerde yetiştirdiği meslek elemanları açısından var olan görünümü, ulusal kalkınmanın şifrelerini de yansıttığı algısını oluşturmaktadır.

Eğitimde öğrenen organizasyonun özellikle meslek liselerinde uygulanmasının katkıları yapılan araştırmalar ve model uygulamaların sonuçlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalar incelenerek daha farklı bakış açıları kazandıracak yönlerin neler olabileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca uygulamaların içinde yer alarak eksiklikler ve olması gerekenler hakkında fikir üretmek gereği hissedilmiştir. Yıllar içinde meslek eğitiminin öğrenmeye açık ve değişen dünyada gelişime uyum sağlayabilen örgütler olmasının ülke için öneminin yeniden vurgulanması ihtiyacı doğduğu düşüncesinden hareketle meslek liselerinde eğitim kriterlerinin uygulayıcısı öğretmenlerin, öğrenen örgüt olma yolundaki algılarının neler olduğu üzerinde araştırma yapmak gereği duyulmuştur.

Araştırma sonuçları öğrenen örgütlerin başarıya ulaşmalarında örgütün sahip olduğu kültürün önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Kurumda çalışanların bireysel gelişme ihtiyacını hissettiren, liderlerin teşvik ettiği ortak bir vizyon etrafında takım çalışmasını yaygın hale getirerek değişime direnç göstermeden ulusal çıkarları hedefleyen örgütler, edindikleri bu kültürel yaşantı ile öğrenen örgüt olabileceklerdir. Eğitimde yaşanan değişimlere uyum sağlamak amacıyla öncelikle okula ait kültürün bu değişimlere müsait olup olmadığı fikrinin açıklığa kavuşması gerektiği düşünölmüş, öğretmenlerin de kurumun işleyişinde temeli oluşturmalarından dolayı okulun kültürünü nasıl algıladıklarının araştırılması gerektiğine kanaat edilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin öğrenen organizasyon ve örgüt kültürü algılarının neler olduğu araştırılarak, öğrenen örgüt kriterlerine göre olumlu olumsuz yönlerin ortaya çıkmasına ve buna bağlı önerilerde bulunularak özellikle mesleki eğitimde yapılacak bu alandaki faaliyetlere katkı sağlanmasına çalışılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Meslek liselerinde görevli öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesini sağlar. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma evrenini 2019-2020 öğretim yılı birinci yarısında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan toplam 290 öğretmen görev yapmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılabileceği için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 2019-2020 öğretim yılı birinci yarısında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin hepsine tek tek gidilmiş ve tüm öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır. Büyükçekmece ilçesinde bulunan 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinden 200 öğretmenden ölçek geri dönmüştür. Bu ölçeklerden de 5 tanesi eksik ve boş doldurma nedeni ile elenmiş geriye kalan 195 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri**

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Erkek	71	36,4	Meslek Dersleri Öğretmeni	80	41,0
Kadın	124	63,6	Kültür Dersleri Öğretmeni	115	59,0

  

<b>Yaş</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
30'dan Az Yaş	30	15,4	5'dan Az Yıl	40	20,5
30-39 Yaş	91	46,7	5-12 Yıl	71	36,4
40-49 Yaş	56	28,7	13-20 Yıl	49	25,1
50 ve üstü Yaş	18	9,2	21 ve üstü Yıl	35	17,9
<b>TOPLAM</b>	<b>195</b>	<b>100</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>195</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1'de öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Öğretmenlerin %63,6'sı “kadın” ve %36,4'ü “erkek” öğretmendir. Öğretmenlerden %46,7'si “30-39 yaş” aralığındadır. Yaş değişkenine göre en az yığılma %9,2 ile “50 ve üstü yaş” seçeneğinde olmuştur. Öğretmenlerde mesleki kıdem değişkenine göre yığılma %69,4 ile “5-12 yıl” seçeneğinde olmuştur. Bu seçeneği %25,1 ile “13-20 yıl” seçeneği izlemiştir. Mesleki kıdem değişkeninde “21 yıl ve üstü” seçeneği %17,9 ile en az yığılmanın olduğu seçenek olmuştur. Öğretmenlerin %59'u “Kültür dersleri öğretmeni” ve %41,i “Meslek dersleri öğretmeni” dir.

### 3.3. Verilerin Toplama Araçları

Araştırmada veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Physey'in (1993) örgüt kültürü kuramı temel alınarak Semiha Şahin tarafından İngilizce hazırlanmış ve Türkçeye uyarlanan ( Şahin, 2011) örgüt kültürü ölçeği ve Bowen, v.d. (2007) tarafından geliştirilerek Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ) ile toplanmıştır. Öncelikle literatür taraması yapılmış araştırmada kullanılacak olan ölçeklere karar verilmiştir. Ölçeklerin kullanımı için araştırmacılardan mail yolu ile izin alınmıştır (Ek-3-4). Ölçekler İstanbul Büyükçekmece ilçesinde 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde araştırmacı tarafından araştırmacı tarafından elden uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce araştırmacı tarafından öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve gönüllü olan öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır.

Öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler tekrar araştırmacı tarafından elden toplanmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde İstanbul Büyükçekmece ilçesinde 8 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde toplam 290 öğretmen görev yapmaktadır. Uygulama aşamasında ulaşılamayan öğretmenler de (hasta, izinli, görevli v.b. dışında) olmuştur. Ölçekler tüm öğretmenlere ulaştırılmış bu ölçeklerden dönen toplam 200 ölçek olmuştur. Toplanan ölçeklerden 195 ölçek istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Toplam öğretmen sayısının % 67,4'üne ulaşılmıştır.

### 3.3.1. Örgüt Kültürü Ölçeği

Orjinali Semiha Şahin tarafından İngilizce hazırlanmış ve Türkçeye uyarlanmıştır (Şahin,2011).1=Hiçkatılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum arasında derecelendirilmiş 5'li *likert tipi* ölçekten oluşmuştur. Örgüt kültürü ölçeğinin boyutları:

	ing.	Türkçe
1:Okul liderliği ( 6,13, 16, 20, 26, 28, 31, 33, 34, 36.) (10 Madde)	.89,	.91.
2: Meslektaşlık, kişisel destek (4, 9, 12, 14, 18, 21, 23, 30.) (8Madde)	.82	86
3:Öğretmen işbirliği (1, 2, 8, 19, 22, 24, 32, 37) (8 madde)	.84	80
4:Gelişme kültürü ( 5,10, 25, 27, 35 ) (5 madde)	.73	64
5:Öğretim kültürü ( 3, 7, 11, 15, 17, 29) (6 madde)	.74	72

Bu araştırmada da örgüt kültürü ölçeğinin toplamda Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğinin alt boyutlarından; Okul liderliği boyutu için .95, Meslektaşlık, kişisel destek boyutu için .91, Öğretmen işbirliği boyutu için .90, Gelişme kültürü boyutu için .85 ve Öğretim kültürü boyutu için .85'dir. Bu bulgu ölçme aracının güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Alpar, 2014).

### 3.3.2.Öğrenen Örgüt Ölçeği

Araştırmada Bowen, v.d. (2007) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ) (Learning Organization Profile Scale, LOPS), orjinalinde ÖÖPÖ maddeleri oluşturulurken Bowen tarafından geliştirilmiş olan örgüt kültürü ölçeği, Orthner, Cook, Sabah ve Rosenfeld tarafından geliştirilmiş olan öğrenen örgüt ölçeği ve Cameron, Bright ve Caza tarafından geliştirilmiş olan örgütsel erdemlilik (organizational virtuousness) ölçeği maddelerinden faydalanılmıştır.

Ölçekte eylem ve duyarlılık olmak üzere iki temel bileşen; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü, sonuç odaklılık, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik olmak üzere 12 alt boyut; ve her bir alt boyutta 3 madde olmak üzere toplam 36 madde bulunmaktadır. Çalışmada 1=kesinlikle katılmıyorum ve 6=kesinlikle katılıyorum arasında derecelendirilmiş 6'lı likert tipi ÖÖPÖ elde ettikleri görülmüştür.

Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha İç tutarlılık Katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği, ölçek puanlarının güvenilirliği ve maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla ölçek evrendeki 404 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Türkçe versiyonunun faktör yapısıyla uyduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ÖÖPÖ'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Şahin, Çakır, ve Öztürk, 2014).

Bu araştırmada da Öğrenen örgüt ölçeğinin toplamda Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğinin alt boyutlarından; Takım odaklılık boyutu için .95, Yenileşme boyutu için .96, Katılım boyutu için .91, Bilgi akışı boyutu için .95, Hatalara hoşgörü boyutu için .93, Sonuçlara odaklılık boyutu için .96, Ortak amaç boyutu için .94, Saygı boyutu için .96, Bağlılık boyutu için .94, Güven boyutu için .97, Karşılıklı destek boyutu için .96 ve İyimserlik boyutu için .96'dır. Bu bulgu ölçme aracının güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Alpar, 2014).

#### **3.4. Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin, örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada iki ölçekten elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla öncelikle ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik dağılımları incelenmiştir. *Örgüt Kültürü Ölçeği* ve alt boyutlarının incelenecek değişkenlere göre çarpıklık katsayıları (Kurtosis) -.291 ile .668 arasında ve basıklık katsayıları (Skewness) -.041 ile .970 arasında değişmektedir. *Öğrenen Örgüt Ölçeği* incelenecek değişkenlere göre çarpıklık katsayıları (Kurtosis) .245 ile .493 arasında ve basıklık katsayıları (Skewness) -.697 ile .943 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  değerleri arasında belirlenmesi ölçeklerin ve alt boyutların

normal dağılımdan aşırı derecede sapmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Başka bir görüşe göre ise Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk katsayısının anlamlı çıkmasına karşılık verilerin normal dağılımının kabul edilebilmesi için alt boyutların basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması yeterlidir (George ve Mallery, 2010). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Birinci alt problem için örgüt kültürü ve öğrenen örgüt ölçeklerinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. İkinci, alt problemler için örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algılarının cinsiyet ve branş değişkenine göre değişimini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi analiz kullanılmıştır. Yaş, mesleki kıdem değişkenine göre değişimlerini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunda, farkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır. Üçüncü ve son alt problem için öğrenen örgüt ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon ve regrasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Tüm değişkenler korelasyon analizine tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. İki değişken arasındaki korelasyon ilişkinin yönünü, kuvvetini belirtmede kullanılan korelasyon katsayılarının “+” ya da “-” olması ilişkinin yönünü belirlemede kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak 0,70 ile 1,00 arasında ise “yüksek”, 0,69 ile 0,30 arasında ise “orta”, 0,29 ve daha düşük değerlerde ise “düşük” düzeyle ilişkili olarak ve 0,00 yaklaştıkça ise ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2013). Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS programında yapılmış, manidarlıklar minimum  $p < ,05$  düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular yorumlanırken; Öğrenen örgüt ölçeğinde; “1,00-1,83 Hiç”, “1,84-2,67 Çok az”, “2,68-3,51 Orta”, “3,52-4,35 Genellikle” “4,36-5,19 Yüksek” “5,20-6,00 Çok Yüksek” değerleri kullanılmıştır. “Örgüt Kültürü ölçeğinde ise , “1,00-1,80 Hiç”, “1,81-2,61 Düşük”, “2,62-3,42 Orta”, “3,43-4,23 Yüksek” ve “4,24-5,00 Çok Yüksek” değerleri kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerinin okul iklimi algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmada öğretmenlerinin okul iklimi algılarına ilişkin bulgular alt problemlere göre başlıklar altında verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

##### 4.1.2. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algıları

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ölçek ve Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
Okul Liderliği	195	3,75	,782
Meslektaşlık, Kişisel Destek	195	3,75	,704
Öğretmen İşbirliği	195	3,62	,682
Gelişme Kültürü	195	3,78	,684
Öğretim Kültürü	195	3,50	,689
Okul Kültürü Ölçeği (Tüm Ölçek)	195	3,68	,629

Tablo 4.1’de öğretmenlerin örgüt kültürü ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Genel olarak ölçeğin tüm boyutlarında öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ( $\bar{x}=3,68$ ,  $ss=,629$ ) “Yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarından “Okul liderliği” ( $\bar{x}=3,75$ ,  $ss=,782$ ), “Meslektaşlık, Kişisel destek” ( $\bar{x}=3,75$ ,  $ss=,704$ ), “Öğretmen işbirliği” ( $\bar{x}=3,62$ ,  $ss=,682$ ), Gelişme kültürü” ( $\bar{x}=3,78$ ,  $ss=,684$ ) ve “Öğretim kültürü” ( $\bar{x}=3,50$ ,  $ss=,689$ ) boyutlarında da algıları “Yüksek” düzeydedir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik bulgular Tablo 4.2’de yer almaktadır. Tablo 4.2’de öğretmenlerin öğrenen örgüt ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Genel olarak ölçeğin tüm boyutlarında öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ( $\bar{x}=3,13$ ,  $ss=1,265$ ) “Orta” düzeyindedir.

**Tablo 4.2: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Ölçek ve Alt Boyutları	N	$\bar{x}$	ss
<b>EYLEMLER</b>	Takım Odaklılık	195	3,22	1,330
	Yenileşme	195	3,15	1,326
	Katılım	195	3,25	1,228
	Bilgi Akışı	195	3,10	1,341
	Hatalara Hoşgörü	195	3,08	1,318
	Sonuçlara Odaklılık	195	3,07	1,327
<b>DUYARLILIKLAR</b>	Ortak Amaç	195	3,20	1,295
	Saygı	195	3,06	1,399
	Bağlılık	195	3,14	1,353
	Güven	195	3,13	1,431
	Karşılıklı Destek	195	3,08	1,412
	İyimserlik	195	3,03	1,399
	Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)	195	3,13	1,265

Tabloda öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin Eylemler kategorisindeki alt boyutlarından; “Takım odaklılık” ( $\bar{x}=3,22$ ,  $ss=1,330$ ), “Yenileşme” ( $\bar{x}=3,15$ ,  $ss=1,326$ ), “Katılım” ( $\bar{x}=3,25$ ,  $ss=1,228$ ), “Bilgi akışı” ( $\bar{x}=3,10$ ,  $ss=1,341$ ), “Hatalara hoşgörü” ( $\bar{x}=3,08$ ,  $ss=1,318$ ) ve “Sonuçlara odaklılık” ( $\bar{x}=3,07$ ,  $ss=1,327$ ) boyutlarında da algıları “Orta” düzeydedir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin Duyarlılıklar kategorisindeki alt boyutlarından; “Ortak amaç” ( $\bar{x}=3,20$ ,  $ss=1,295$ ), “Saygı” ( $\bar{x}=3,06$ ,  $ss=1,399$ ), “Bağlılık” ( $\bar{x}=3,14$ ,  $ss=1,353$ ), “Güven” ( $\bar{x}=3,13$ ,  $ss=1,431$ ), “Karşılıklı destek” ( $\bar{x}$

=3,08, ss= 1,412) ve “İyimserlik” ( $\bar{x}=3,03$ , ss= 1,265) boyutlarında da algıları “Orta” düzeydedir.

## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının farklı değişkenlere (Cinsiyet, Branş, Yaş, Mesleki Kıdem) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular maddeler halinde verilmiştir.

#### *Cinsiyet*

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadıkları göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Okul Liderliği</b>	Erkek	71	3,72	,749	193	-,421	,675
	Kadın	124	3,77	,802			
<b>Meslektaşlık, Kişisel Destek</b>	Erkek	71	3,66	,711	193	-1,434	,153
	Kadın	124	3,81	,695			
<b>Öğretmen İşbirliği</b>	Erkek	71	3,55	,726	193	-1,116	,266
	Kadın	124	3,66	,655			
<b>Gelişme Kültürü</b>	Erkek	71	3,68	,766	193	-1,604	,110
	Kadın	124	3,84	,627			
<b>Öğretim Kültürü</b>	Erkek	71	3,46	,731	193	-,697	,487
	Kadın	124	3,53	,664			
<b>Okul Kültürü Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,61	,674	193	-1,167	,245
	Kadın	124	3,72	,601			

Tablo 4.3’de öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $t= -1,167$ ;  $p>,05$ ).

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarından; Okul liderliği ( $t=-,421$ ;  $p>,05$ ), Meslektaşlık, kişisel destek ( $t=-1,434$ ;  $p>,05$ ), Öğretmen işbirliği ( $t=-1,116$ ;  $p>,05$ ), Gelişme kültürü ( $t=-1,604$ ;  $p>,05$ ) ve Öğretim kültürü ( $t=-,697$ ;  $p>,05$ ) boyutlarına ilişkin algılarında da cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ölçeğin tümü ve alt boyutlarında ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksektir.

## Brans

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının brans değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Brans Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Okul Liderliği</b>	Meslek D.Ö	80	3,83	,825	193	1,290	,199
	Kültür D.Ö.	115	3,69	,748			
<b>Meslektaşlık, Kişisel Destek</b>	Meslek D.Ö	80	3,81	,758	193	1,003	,317
	Kültür D.Ö.	115	3,71	,667			
<b>Öğretmen İşbirliği</b>	Meslek D.Ö	80	3,67	,731	193	,859	,391
	Kültür D.Ö.	115	3,59	,648			
<b>Gelişme Kültürü</b>	Meslek D.Ö	80	3,78	,757	193	,136	,892
	Kültür D.Ö.	115	3,77	,634			
<b>Öğretim Kültürü</b>	Meslek D.Ö	80	3,56	,750	193	1,078	,282
	Kültür D.Ö.	115	3,46	,644			
<b>Okul Kültürü Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö	80	3,73	,695	193	,996	,321
	Kültür D.Ö.	115	3,64	,581			

Tablo 4.4’de öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında brans değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $t=,996$ ;  $p>,05$ ).

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarından; Okul liderliği ( $t=1,290$ ;  $p>,05$ ), Meslektaşlık, kişisel destek ( $t=1,003$ ;  $p>,05$ ), Öğretmen işbirliği ( $t=,859$ ;  $p>,05$ ), Gelişme kültürü ( $t=,136$ ;  $p>,05$ ) ve Öğretim kültürü ( $t=1,078$ ;  $p>,05$ ) boyutlarına ilişkin algılarında da brans değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ölçeğin tümü ve alt boyutlarında ortalamalar incelendiğinde meslek dersleri öğretmenlerinin ortalama puanları kültür dersleri öğretmenlerinin ortalama puanlarından daha yüksektir.

## Yaş

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Okul Liderliği</b>	Gruplar Arası	,556	3	,185	,300	,825
	Gruplar İçİ	118,030	191	,618		
	Toplam	118,586	194			
<b>Meslektaşlık, Kişisel Destek</b>	Gruplar Arası	,528	3	,176	,352	,788
	Gruplar İçİ	95,487	191	,500		
	Toplam	96,015	194			
<b>Öğretmen İşbirliği</b>	Gruplar Arası	,162	3	,054	,114	,952
	Gruplar İçİ	90,134	191	,472		
	Toplam	90,296	194			
<b>Gelişme Kültürü</b>	Gruplar Arası	,157	3	,052	,110	,954
	Gruplar İçİ	90,641	191	,475		
	Toplam	90,798	194			
<b>Öğretim Kültürü</b>	Gruplar Arası	,219	3	,073	,152	,928
	Gruplar İçİ	91,753	191	,480		
	Toplam	91,972	194			
<b>Okul Kültürü Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Gruplar Arası	,166	3	,055	,138	,937
	Gruplar İçİ	76,696	191	,402		
	Toplam	76,862	194			

Kategoriler: 1. “30’dan Az Yaş”, 2. “31-39 Yaş”, 3. “40-49 Yaş”, 4. “50 ve üstü Yaş”,

Tablo 4.5’de öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F_{(3-191)}=,138, p<,05$ ).

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarından; Okul liderliği ( $F_{(3-191)}=,300, p<,05$ ), Meslektaşlık, kişisel destek ( $F_{(3-191)}=,352, p<,05$ ), Öğretmen işbirliği ( $F_{(3-191)}=,114, p<,05$ ), Gelişme kültürü ( $F_{(3-191)}=,110, p<,05$ ) ve Öğretim kültürü ( $F_{(3-191)}=,152,$

$p<,05$ ) boyutlarına ilişkin algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

### **Mesleki Kıdem**

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Okul Liderliği</b>	Gruplar Arası	,888	3	,296	,481	,696
	Gruplar İçi	117,698	191	,616		
	Toplam	118,586	194			
<b>Meslektaşlık, Kişisel Destek</b>	Gruplar Arası	,900	3	,300	,602	,614
	Gruplar İçi	95,115	191	,498		
	Toplam	96,015	194			
<b>Öğretmen İşbirliği</b>	Gruplar Arası	,180	3	,060	,127	,944
	Gruplar İçi	90,116	191	,472		
	Toplam	90,296	194			
<b>Gelişme Kültürü</b>	Gruplar Arası	1,220	3	,407	,867	,459
	Gruplar İçi	89,578	191	,469		
	Toplam	90,798	194			
<b>Öğretim Kültürü</b>	Gruplar Arası	,355	3	,118	,247	,863
	Gruplar İçi	91,617	191	,480		
	Toplam	91,972	194			
<b>Okul Kültürü Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Gruplar Arası	,486	3	,162	,405	,749
	Gruplar İçi	76,376	191	,400		
	Toplam	76,862	194			

Kategoriler: 1. “5 yıldan Az Yıl”, 2. “5-10 Yıl”, 3. “11-20 Yıl”, 4. “21 ve üstü Yıl”  
Tablo 4.6’da öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F_{(3-191)}=,405$ ,  $p<,05$ ).

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarından; Okul liderliği ( $F_{(3-191)}=,481$ ,  $p<,05$ ), Meslektaşlık, kişisel destek ( $F_{(3-191)}=,602$ ,  $p<,05$ ), Öğretmen işbirliği ( $F_{(3-191)}=,127$ ,  $p<,05$ ), Gelişme kültürü ( $F_{(3-191)}=,867$ ,  $p<,05$ ) ve Öğretim kültürü ( $F_{(3-191)}=,247$ ,  $p<,05$ )

boyutlarına ilişkin algılarında da mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının farklı değişkenlere (Cinsiyet, Branş, Yaş, Mesleki Kıdem) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular maddeler halinde verilmiştir.

##### *Cinsiyet*

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p																																																																																																																																												
<b>Takım Odaklılık</b>	Erkek	71	3,34	1,248	193	,943	,347																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,16	1,376				<b>Yenileşme</b>	Erkek	71	3,28	1,265	193	,995	,321	Kadın	124	3,08	1,360	<b>Katılım</b>	Erkek	71	3,32	1,222	193	,584	,560	Kadın	124	3,21	1,235	<b>Bilgi Akışı</b>	Erkek	71	3,26	1,295	193	1,214	,226	Kadın	124	3,02	1,365	<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Erkek	71	3,19	1,302	193	,912	,363	Kadın	124	3,01	1,328	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Erkek	71	3,15	1,315	193	,716	,475	Kadın	124	3,01	1,336	<b>Ortak Amaç</b>	Erkek	71	3,36	1,256	193	1,292	,198	Kadın	124	3,11	1,314	<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131	Kadın	124	2,94	1,389	<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339
<b>Yenileşme</b>	Erkek	71	3,28	1,265	193	,995	,321																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,08	1,360				<b>Katılım</b>	Erkek	71	3,32	1,222	193	,584	,560	Kadın	124	3,21	1,235	<b>Bilgi Akışı</b>	Erkek	71	3,26	1,295	193	1,214	,226	Kadın	124	3,02	1,365	<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Erkek	71	3,19	1,302	193	,912	,363	Kadın	124	3,01	1,328	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Erkek	71	3,15	1,315	193	,716	,475	Kadın	124	3,01	1,336	<b>Ortak Amaç</b>	Erkek	71	3,36	1,256	193	1,292	,198	Kadın	124	3,11	1,314	<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131	Kadın	124	2,94	1,389	<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281								
<b>Katılım</b>	Erkek	71	3,32	1,222	193	,584	,560																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,21	1,235				<b>Bilgi Akışı</b>	Erkek	71	3,26	1,295	193	1,214	,226	Kadın	124	3,02	1,365	<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Erkek	71	3,19	1,302	193	,912	,363	Kadın	124	3,01	1,328	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Erkek	71	3,15	1,315	193	,716	,475	Kadın	124	3,01	1,336	<b>Ortak Amaç</b>	Erkek	71	3,36	1,256	193	1,292	,198	Kadın	124	3,11	1,314	<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131	Kadın	124	2,94	1,389	<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																				
<b>Bilgi Akışı</b>	Erkek	71	3,26	1,295	193	1,214	,226																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,02	1,365				<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Erkek	71	3,19	1,302	193	,912	,363	Kadın	124	3,01	1,328	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Erkek	71	3,15	1,315	193	,716	,475	Kadın	124	3,01	1,336	<b>Ortak Amaç</b>	Erkek	71	3,36	1,256	193	1,292	,198	Kadın	124	3,11	1,314	<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131	Kadın	124	2,94	1,389	<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																
<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Erkek	71	3,19	1,302	193	,912	,363																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,01	1,328				<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Erkek	71	3,15	1,315	193	,716	,475	Kadın	124	3,01	1,336	<b>Ortak Amaç</b>	Erkek	71	3,36	1,256	193	1,292	,198	Kadın	124	3,11	1,314	<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131	Kadın	124	2,94	1,389	<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																												
<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Erkek	71	3,15	1,315	193	,716	,475																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,01	1,336				<b>Ortak Amaç</b>	Erkek	71	3,36	1,256	193	1,292	,198	Kadın	124	3,11	1,314	<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131	Kadın	124	2,94	1,389	<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																																								
<b>Ortak Amaç</b>	Erkek	71	3,36	1,256	193	1,292	,198																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,11	1,314				<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131	Kadın	124	2,94	1,389	<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																																																				
<b>Saygı</b>	Erkek	71	3,26	1,403	193	1,516	,131																																																																																																																																												
	Kadın	124	2,94	1,389				<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514	Kadın	124	3,09	1,372	<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																																																																
<b>Bağlılık</b>	Erkek	71	3,22	1,324	193	,654	,514																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,09	1,372				<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489	Kadın	124	3,07	1,451	<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																																																																												
<b>Güven</b>	Erkek	71	3,22	1,403	193	,694	,489																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,07	1,451				<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720	Kadın	124	3,05	1,428	<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																																																																																								
<b>Karşılıklı Destek</b>	Erkek	71	3,13	1,394	193	,359	,720																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,05	1,428				<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350	Kadın	124	2,96	1,402	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																																																																																																				
<b>İyimserlik</b>	Erkek	71	3,15	1,395	193	,937	,350																																																																																																																																												
	Kadın	124	2,96	1,402				<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339	Kadın	124	3,06	1,281																																																																																																																																
<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Erkek	71	3,24	1,238	193	,959	,339																																																																																																																																												
	Kadın	124	3,06	1,281																																																																																																																																															

Tablo 4.7’de öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $t= ,959$ ;  $p>,05$ ).

Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarından; Takım odaklılık ( $t=,943$ ;  $p>,05$ ), Yenileşme ( $t=,995$ ;  $p>,05$ ), Katılım ( $t=,584$ ;  $p>,05$ ), Bilgi akışı ( $t=1,214$ ;  $p>,05$ ), Hatalara hoşgörü ( $t=,912$ ;  $p>,05$ ), Sonuçlara odaklılık ( $t=,716$ ;  $p>,05$ ), Ortak amaç ( $t=1,292$ ;  $p>,05$ ), Saygı ( $t=1,516$ ;  $p>,05$ ), Bağlılık ( $t=,654$ ;  $p>,05$ ), Güven ( $t=,694$ ;  $p>,05$ ), Karşılıklı destek ( $t=,359$ ;  $p>,05$ ) ve İyimserlik ( $t=,937$ ;  $p>,05$ ) boyutlarına ilişkin algılarında da cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ölçeğin tümü ve alt boyutlarında ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksektir.

### **Brans**

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının brans değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Brans Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

	Brans	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p																																																																																																																																												
<b>Takım Odaklılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,30	1,428	193	,665	,507																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,262				<b>Yenileşme</b>	Meslek D.Ö.	71	3,22	1,423	193	,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,259	<b>Katılım</b>	Meslek D.Ö.	71	3,33	1,309	193	,698	,486	Kültür D.Ö.	124	3,20	1,172	<b>Bilgi Akışı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,425	193	,252	,802	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,286	<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Meslek D.Ö.	71	3,10	1,446	193	,188	,851	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,227	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,444	193	,563	,574	Kültür D.Ö.	124	3,02	1,244	<b>Ortak Amaç</b>	Meslek D.Ö.	71	3,25	1,435	193	,455	,649	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,194	<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330	<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610
<b>Yenileşme</b>	Meslek D.Ö.	71	3,22	1,423	193	,566	,572																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,259				<b>Katılım</b>	Meslek D.Ö.	71	3,33	1,309	193	,698	,486	Kültür D.Ö.	124	3,20	1,172	<b>Bilgi Akışı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,425	193	,252	,802	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,286	<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Meslek D.Ö.	71	3,10	1,446	193	,188	,851	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,227	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,444	193	,563	,574	Kültür D.Ö.	124	3,02	1,244	<b>Ortak Amaç</b>	Meslek D.Ö.	71	3,25	1,435	193	,455	,649	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,194	<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330	<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168								
<b>Katılım</b>	Meslek D.Ö.	71	3,33	1,309	193	,698	,486																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,20	1,172				<b>Bilgi Akışı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,425	193	,252	,802	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,286	<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Meslek D.Ö.	71	3,10	1,446	193	,188	,851	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,227	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,444	193	,563	,574	Kültür D.Ö.	124	3,02	1,244	<b>Ortak Amaç</b>	Meslek D.Ö.	71	3,25	1,435	193	,455	,649	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,194	<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330	<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																				
<b>Bilgi Akışı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,425	193	,252	,802																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,286				<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Meslek D.Ö.	71	3,10	1,446	193	,188	,851	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,227	<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,444	193	,563	,574	Kültür D.Ö.	124	3,02	1,244	<b>Ortak Amaç</b>	Meslek D.Ö.	71	3,25	1,435	193	,455	,649	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,194	<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330	<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																
<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Meslek D.Ö.	71	3,10	1,446	193	,188	,851																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,227				<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,444	193	,563	,574	Kültür D.Ö.	124	3,02	1,244	<b>Ortak Amaç</b>	Meslek D.Ö.	71	3,25	1,435	193	,455	,649	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,194	<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330	<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																												
<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,13	1,444	193	,563	,574																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,02	1,244				<b>Ortak Amaç</b>	Meslek D.Ö.	71	3,25	1,435	193	,455	,649	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,194	<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330	<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																								
<b>Ortak Amaç</b>	Meslek D.Ö.	71	3,25	1,435	193	,455	,649																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,17	1,194				<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330	<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																																				
<b>Saygı</b>	Meslek D.Ö.	71	3,05	1,501	193	,441	,974																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,06	1,330				<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309	<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																																																
<b>Bağlılık</b>	Meslek D.Ö.	71	3,07	1,420	193	-,566	,572																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,18	1,309				<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380	<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																																																												
<b>Güven</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,511	193	-,384	,701																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,16	1,380				<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333	<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																																																																								
<b>Karşılıklı Destek</b>	Meslek D.Ö.	71	3,08	1,528	193	-,186	,976																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,08	1,333				<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																																																																																				
<b>İyimserlik</b>	Meslek D.Ö.	71	3,01	1,514	193	-,182	,852																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,05	1,320				<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																																																																																																
<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Meslek D.Ö.	71	3,20	1,363	193	,510	,610																																																																																																																																												
	Kültür D.Ö.	124	3,11	1,168																																																																																																																																															

Tablo 4.8' de öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında branş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $t=,510$ ;  $p>,05$ ). Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarından; Takım odaklılık ( $t=,665$ ;  $p>,05$ ), Yenileşme ( $t=,566$ ;  $p>,05$ ), Katılım ( $t=,698$ ;  $p>,05$ ), Bilgi akışı ( $t=,252$ ;  $p>,05$ ), Hatalara hoşgörü ( $t=,188$ ;  $p>,05$ ), Sonuçlara odaklılık ( $t=,563$ ;  $p>,05$ ), Ortak amaç ( $t=,455$ ;  $p>,05$ ), Saygı ( $t=,441$ ;  $p>,05$ ), Bağlılık ( $t=,566$ ;  $p>,05$ ), Güven ( $t=,384$ ;  $p>,05$ ), Karşılıklı destek ( $t=,186$ ;  $p>,05$ ) ve İyimserlik ( $t=,182$ ;  $p>,05$ ) boyutlarına ilişkin algılarında da branş değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

### Yaş

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Takım Odaklılık</b>	Gruplar Arası	30,425	3	10,142	6,188	,000*	1>2
	Gruplar İçi	313,019	191	1,639			
	Toplam	343,444	194				
<b>Yenileşme</b>	Gruplar Arası	24,346	3	8,115	4,889	,003*	1>2
	Gruplar İçi	317,030	191	1,660			
	Toplam	341,375	194				
<b>Katılım</b>	Gruplar Arası	18,572	3	6,191	4,314	,006*	1>2
	Gruplar İçi	274,115	191	1,435			
	Toplam	292,687	194				
<b>Bilgi Akışı</b>	Gruplar Arası	29,260	3	9,753	5,824	,001*	1>2
	Gruplar İçi	319,842	191	1,675			
	Toplam	349,102	194				
<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Gruplar Arası	22,306	3	7,435	4,513	,004*	1>2
	Gruplar İçi	314,711	191	1,648			
	Toplam	337,017	194				
<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Gruplar Arası	28,949	3	9,650	5,895	,001*	1>2
	Gruplar İçi	312,673	191	1,637			
	Toplam	341,622	194				
<b>Ortak Amaç</b>	Gruplar Arası	18,360	3	6,120	3,805	,011*	1>2
	Gruplar İçi	307,238	191	1,609			
	Toplam	325,598	194				
<b>Saygı</b>	Gruplar Arası	22,756	3	7,585	4,058	,008*	1>2
	Gruplar İçi	357,030	191	1,869			
	Toplam	379,786	194				
<b>Bağlılık</b>	Gruplar Arası	20,391	3	6,797	3,877	,010*	1>2
	Gruplar İçi	334,851	191	1,753			
	Toplam	355,242	194				
<b>Güven</b>	Gruplar Arası	20,710	3	6,903	3,497	,017*	1>2
	Gruplar İçi	377,058	191	1,974			

	Toplam	397,769	194				
<b>Karşılıklı Destek</b>	Gruplar Arası	24,075	3	8,025	4,221	,006*	1>2
	Gruplar İçi	363,164	191	1,901			
	Toplam	387,239	194				
<b>İyimserlik</b>	Gruplar Arası	18,112	3	6,037	3,188	,025*	1>2
	Gruplar İçi	361,704	191	1,894			
	Toplam	379,815	194				
<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Gruplar Arası	22,451	3	7,484	4,962	,002*	1>2
	Gruplar İçi	288,060	191	1,508			1>3
	Toplam	310,511	194				

\*p<.05 Kategoriler: 1. “30’dan Az Yaş”, 2. “31-39 Yaş”, 3. “40-49 Yaş”, 4. “50 ve üstü Yaş”,

Tablo 4.9’da öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=4,962$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; “30’dan az yaş” düzeyinde yer alan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,84$ ), “31-39 Yaş” ( $\bar{x}=2,87$ ) ve “40-49 Yaş” arasındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,08$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tabloda öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarından; “Takım odaklılık” boyutuna yönelik algılarında yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=6,188$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin takım odaklılık boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=4,10$ ), “31-39 Yaş” ( $\bar{x}=2,96$ ) ve “40-49 Yaş” aralığındaki öğretmenlerin takım odaklılık boyutunayönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,12$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. “Yenileşme” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=4,889$ ,  $p<,05$ ). Yenileşme boyutunda farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin yenileşme boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,94$ ), “31-39 Yaş” ( $\bar{x}=2,91$ ) ve “40-49 Yaş” aralığındaki öğretmenlerin yenileşme boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,20$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir alt boyut olan “Katılım” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=4,314$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,93$ ), “31-39 Yaş” ( $\bar{x}=3,04$ ) ve “40-49 Yaş” aralığındaki öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,10$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer

bir boyut olan “Bilgi akışı” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=5,824$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığında yer alan öğretmenlerin bilgi akışı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,97$ ), “31-39 Yaş” aralığında yer alan öğretmenlerin bilgi akışı boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,84$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgüt ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan “Hatalara hoşgörü” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=4,513$ ,  $p<,05$ ).Farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığında yer alan öğretmenlerin hatalara hoşgörü boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,80$ ), “31-39 Yaş” ( $\bar{x}=2,81$ ) ve “40-49 Yaş” aralığındaki öğretmenlerin hatalara hoşgörü boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,08$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarından “Sonuçlara odaklılık” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=5,895$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin sonuçlara odaklılık boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,90$ ), “31-39 Yaş” ( $\bar{x}=2,77$ ) ve “40-49 Yaş” aralığındaki öğretmenlerin sonuçlara odaklılık boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,05$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir boyut olana “Ortak amaç” boyutuna ilişkin algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=3,805$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığında yer alan öğretmenlerin ortak amaç boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,80$ ) aralığında yer alan öğretmenlerin ortak amaç boyutuna ilişkin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,94$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. “Saygı” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=4,058$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin saygı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,79$ ), “31-39 Yaş” ( $\bar{x}=2,77$ ) ve “40-49 Yaş” aralığındaki öğretmenlerin saygı boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,08$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Bağlılık” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=3,877$ ,  $p<,05$ ). Bağlılık boyutunda farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin bağlılık boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,70$ ) aralığındaki öğretmenlerin bağlılık boyutuna yönelik ortalama

puanlarından ( $\bar{x}=2,88$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. “Güven” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=3,497$ ,  $p<,05$ ). Bu boyutta farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,77$ ) aralığındaki öğretmenlerin güven boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,87$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir boyut olan “Karşılıklı destek” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=4,221$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin karşılıklı destek boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,79$ ) aralığında yer alan öğretmenlerin karşılıklı destek boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,82$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. “İyimserlik” boyutuna yönelik algılarında da yaş değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=4,221$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; 30’dan az yaş” aralığındaki öğretmenlerin iyimserlik boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,64$ ) aralığındaki öğretmenlerin iyimserlik boyutuna ilişkin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,79$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

### **Mesleki Kıdem**

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10: Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Takım Odaklılık</b>	Gruplar Arası	16,584	3	5,528	3,230	,024*	1>2 1>3
	Gruplar İçi	326,860	191	1,711			
	Toplam	343,444	194				
<b>Yenileşme</b>	Gruplar Arası	14,489	3	4,830	2,822	,040*	1>2
	Gruplar İçi	326,887	191	1,711			
	Toplam	341,375	194				

<b>Katılım</b>	Gruplar Arası	11,427	3	3,809	2,587	,044*	1>3
	Gruplar İçi	281,260	191	1,473			
	Toplam	292,687	194				
<b>Bilgi Akışı</b>	Gruplar Arası	15,662	3	5,221	2,990	,032*	1>2 1>3
	Gruplar İçi	333,440	191	1,746			
	Toplam	349,102	194				
<b>Hatalara Hoşgörü</b>	Gruplar Arası	14,404	3	4,801	2,843	,039*	1>2
	Gruplar İçi	322,612	191	1,689			
	Toplam	337,017	194				
<b>Sonuçlara Odaklılık</b>	Gruplar Arası	16,165	3	5,388	3,162	,026*	1>2
	Gruplar İçi	325,457	191	1,704			
	Toplam	341,622	194				
<b>Ortak Amaç</b>	Gruplar Arası	11,704	3	3,901	2,374	,072	
	Gruplar İçi	313,894	191	1,643			
	Toplam	325,598	194				
<b>Saygı</b>	Gruplar Arası	11,224	3	3,741	1,939	,125	
	Gruplar İçi	368,562	191	1,930			
	Toplam	379,786	194				
<b>Bağlılık</b>	Gruplar Arası	8,318	3	2,773	1,527	,209	
	Gruplar İçi	346,924	191	1,816			

	Toplam	355,242	194				
<b>Güven</b>	Gruplar Arası	12,110	3	4,037	1,999	,116	
	Gruplar İçi	385,659	191	2,019			
	Toplam	397,769	194				
<b>Karşılıklı Destek</b>	Gruplar Arası	13,554	3	4,518	2,309	,078	
	Gruplar İçi	373,684	191	1,956			
	Toplam	387,239	194				
<b>İyimserlik</b>	Gruplar Arası	9,144	3	3,048	1,571	,198	
	Gruplar İçi	370,671	191	1,941			
	Toplam	379,815	194				
<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>	Gruplar Arası	11,979	3	3,993	2,555	,047*	1>2 1>3
	Gruplar İçi	298,532	191	1,563			
	Toplam						

\*p<.05 Kategoriler: 1. “5 yıldan Az Yıl”, 2. “5-10 Yıl”, 3. “11-20 Yıl”, 4. “21 ve üstü Yıl”,

Tablo 4.10’da öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin tüm boyutlarına yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=2,555, p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; “5 yıldan az yıl” aralığındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,70$ ), “5-10 yıl” ( $\bar{x}=3,08$ ) ve “11-20 yıl” aralığındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,05$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tabloda öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarından; “Takım odaklılık” boyutuna yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=3,230, p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; “5 yıldan az yıl” aralığında yer alan öğretmenlerin takım odaklılık boyutuna yönelik ortalama

puanlarının ( $\bar{x}=3,78$ ), “5-10 yıl” ( $\bar{x}=3,05$ ) ve “11-20 yıl” aralığında yer alan öğretmenlerin takım odaklılık boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=3,01$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir boyut olan “Yenileşme” boyutuna yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=2,822$ ,  $p<,05$ ). Yenileşme boyutunda farklılığın kaynağı; “5 yıldan az yıl” aralığındaki öğretmenlerin yenileşme boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,68$ ), “5-10 yıl” aralığındaki öğretmenlerin yenileşme boyutuna ilişkin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,99$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarından; “Katılım” boyutuna yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=2,822$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; “5 yıldan az yıl” aralığındaki öğretmenlerin katılım boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,70$ ), “11-20 yıl” aralığındaki öğretmenlerin katılım boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,89$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Yine “Bilgi akışı” boyutuna yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=3,230$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; “5 yıldan az yıl” aralığında yer alan öğretmenlerin bilgi akışı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,62$ ), “5-10 yıl” ( $\bar{x}=2,93$ ) ve “11-20 yıl” aralığında yer alan öğretmenlerin bilgi akışı boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,87$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.10’da öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin “Hatalara hoşgörü” boyutuna yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=2,843$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; “5 yıldan az yıl” aralığındaki öğretmenlerin hatalara hoşgörü boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,55$ ), “11-20 yıl” aralığındaki öğretmenlerin hatalara hoşgörü boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,85$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. “Sonuç odaklılık” boyutuna yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( $F_{(3-191)}=2,843$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılığın kaynağı; “5 yıldan az yıl” aralığındaki öğretmenlerin sonuç odaklılık boyutuna yönelik ortalama puanlarının ( $\bar{x}=3,58$ ), “11-20 yıl” aralığında yer alan öğretmenlerin sonuç odaklılık boyutuna yönelik ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,82$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile öğrenen örgüt algıları arasında ilişki**  
Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile öğrenen örgüt algıları arasında ilişki tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11: Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algıları ile Öğrenen Örgüt Algıları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi)**

	<b>Örgüt Kültürü (Tüm Ölçek)</b>	<b>Öğrenen Örgüt Eylemler</b>	<b>Öğrenen Örgüt Duyarlılıklar</b>	<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>
<b>Örgüt Kültürü (Tüm Ölçek)</b>	1	,554**	,589**	,571**
<b>Öğrenen Örgüt Eylemler</b>		1	,924**	,980**
<b>Öğrenen Örgüt Duyarlılıklar</b>			1	,972**
<b>Öğrenen Örgüt Ölçeği (Tüm Ölçek)</b>				1

*n* = 195,      *Sig.* (2-tailed): ,000  
\**p* < .05,      \*\* *p* < .01

Tablo 4.11’de öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile öğrenen örgüt algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları (tüm boyutlarda) ile öğrenen örgüt algıları arasında ( $r = 0,571$ ;  $p < 0,01$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır.

Yine öğretmenlerin örgüt kültürü algıları (tüm boyutlarda) ile öğrenen örgüt eylemler kategorisi ile aralarında ( $r = 0,554$ ;  $p < 0,01$ ) ve öğrenen örgüt duyarlılıklar kategorisi ile aralarında ( $r = 0,589$ ;  $p < 0,01$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerde örgüt kültürü algılarının artması öğrenen örgüt algılarının azalmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının tüm ölçek boyutunda eylemler kategorisi ile aralarında ( $r=0,924$ ;  $p<0.01$ ) ve öğrenen örgüt duyarlılıklar kategorisi ile aralarında ( $r=0,980$ ;  $p<0.01$ ) pozitif yönde çok yüksek düzeyde bir ilişki vardır.



## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

## TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara ilişkin tartışma ve öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar alt probleme göre başlıklar altında verilmiştir.

#### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik algılarının “Yüksek” seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarından olan okul liderliği, meslektaşlık, kişisel destek, öğretmen işbirliği, gelişme kültürü ve öğretim kültürü boyutlarının tamamında algıları “Yüksek” düzeydedir. Gezer (2005), Esinbay (2008) ve Yılmaz (2009) da yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi araştıran Yüksel (2009), örgütsel kültürün tüm alt boyutları öğretmenlerce “güçlü”, fakat “geliştirilmesi gereken” düzeyde sonucuna ulaşmış ve bundan dolayı öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel kültüre ilişkin algılarının pozitif olduğunu söylemenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Balay, Kaya ve Cülha, (2013) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaların bir çoğunda bu araştırmada olduğu gibi okul kültürünü öğretmenlerin yüksek düzeyde kabullenmiş olmasının eğitim örgütlerinde liderlik görevi olan müdürlerin okullarda istenen düzeyde kültürün yerleşmesinde olumlu etkilerinin olması ile açıklanabilir. Nitekim yapılan araştırmalar okul yöneticisinin kültürü biçimlendirmeye yönelik liderlik davranışları, okul çalışanlarının örgütsel olayları ve sembolleri yorumlama biçimlerini belirleyerek etkilediği yönündedir (Şişman, 2002b). Şahin-Fırat (2010) yaptığı çalışma sonucunda okul kültürüne karşı öğretmenlerin olumlu algıları olduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerle okul kültürüne ve değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişkinin ortaya çıkmış olması, öğretmenlerin liderlerle ortak hareket ederek bir amaç etrafında destek görebilecekleri örgütte gelişme sağlayabileceklerini düşündürmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin “Yüksek” düzeyde puanlarının olması incelenen okullarda

okulun ortak amaçları için liderlerle işbirliği içerisinde mesleki gelişime ve okul çapında gelişime değer veren, birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışan bir kültürü benimsedikleri anlamını taşıyabilmektedir. Bu algıya sahip öğretmenlerin okulda bireysel olarak gelişmelerini öğrencinin başarısı için velilerle ve çevreyle işbirliği içerisinde gerçekleştirme azminde olmaları gerektiğini de göstermektedir.

İpek (2012) tarafından meslek ve genel liselerde yapılan araştırmada meslek liselerinde görevli öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürünü, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha geleneksel algıladıklarını tespit etmiştir. Sönmez (2006) Meslek liselerinin diğerlerinden farklı olarak bürokratik ve hiyerarşik yapıda kültüre sahip olabileceklerini söylerken geleneksel yapının varlığı ile örtüşen ifadeleri çağrıştırmaktadır. Bu araştırma sonucuna göre meslek liselerinin geleneksel anlayıştan uzaklaşarak, yeni teknolojilere ve mesleki eğitimde çağdaş alanlara yönelerek sektörün beklentilerine uygun eğitim modelini okulun kültürü olarak benimsemesi gerektiği söylenebilir. Geleneksel anlayış insanı makine gibi gören nesnel anlayıştan ve değerlerden uzak olmasına karşın yeni yaklaşımlar değerleri içine alan bir yöntemle esnek eğitim örgütlerini öne çıkarmaktadır (Şişman, 1995). Bundan dolayı meslek liselerinde yeni yaklaşımlara, metotlara adapte olmaya çalışan gelişim odaklı kültür, okulun içinde yer aldığı toplumun ve kültürel çevrenin ortak örgütsel kültürü olmalı ve kurumun örgütsel birlikteliğini sağlayabilmesi gerektiği düşünülmektedir. Deniz (2007) yaptığı araştırma sonucunda, mesleki ve teknik liselerde görev yapan genel bilgi – kültür dersleri öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin kurum kültürünü benimseme düzeylerinin genel olarak bir birine yakın olduğunu tespit etmiştir. Fakat “Sosyal ve Özlük Hakları ile Yasal Statü” değişkeninde genel bilgi – kültür dersleri öğretmenleri kendi durumlarını, meslek dersleri öğretmenlerine göre çok yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinin eylemler kategorisindeki takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuçlara odaklılık ile duyarlılıklar kategorisinde yer alan ortak amaç, saygı, bağlılık, güven karşılıklı destek ve iyimserlik olan tüm alt boyutlarında öğretmenlerin algılarının “Orta” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenen örgüt kavramı ile öğrenen okul anlatılmak istenmiştir. İşletme ve kamu yönetiminden farklı kendine özel bir yapısı olan eğitim kurumlarının öğrenen

örgüt ve öğrenen organizasyon kavramları içerisinde değerlendirilmesi eğitim kurumlarında olması gereken özel yapılanmanın ortaya çıkmasını engellemekte, okullar bir şirket ya da fabrika gibi algılanmaktadır (Aksu, 2013). Bundan dolayı okulların öğrenme davranışlarının kurumsal yapılarından doğan özelliklerden ileri gelen farklılıkları olabileceğini göstermektedir.

Doğan ve Yiğit (2015) ilkokullarda öğrenen Okul algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve öğrenen okulun bir kavram olmaktan çok okullarda işlevsel bir yapı olarak bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bal (2011) ve Şanal (2009) da öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen örgüt algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güleş ve Çağlayandereli (2012) ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özelliklerin öğretmen algılarına göre “orta” düzeyde gerçekleştiğini tespit etmiştir. Bilir ve Arslan (2016) “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kendi Kurumlarına İlişkin Öğrenen Örgüt Algıları” nı araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışmalardan ortaya çıkan bu sonuçların araştırmadan genel olarak farklı olması, okullardaki öğrenen örgüt algılarının değişik düzeylerde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Demirtaş (2014) “Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında genel liseler ile meslek liselerinde egemen olan kültürlerin benzer özellikler gösterdiğini bu okullarda öğrenen örgütlerin özelliğine uygun olarak, öğretmenlerin kendilerini öğrenen bireyler olarak algıladıklarını göstermektedir.

Oktaylar (2003) tarafından yapılan araştırmada, genel liselerde öğretmenlerin okullarını öğrenen okul düzeyinde algılamaları, meslek liselerinden farklı yapıda yer alan bu eğitim kurumunun öğrenen örgüt olma ile ilgili algısının araştırmayı diğerleri gibi desteklemediğini göstermektedir. Aksu (2013) ise Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının “orta” düzeyde gerçekleştiğini saptamıştır. Yapılan araştırmayı destekleyen bu sonuç, meslek liselerinin diğer okullardan farklı öğrenen örgüt anlayışına sahip olduğunu düşündürmektedir. 1739 sayılı milli eğitim kanununun mesleki eğitimle ilgili genel amaçlar bölümünün c maddesinde öğrencilerin “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak dolayısıyla toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir

meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.” ifadesi mesleki eğitimin amaç ve ilkelerini ortaya koymaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin milli eğitimin yapılanmasında diğer eğitim kurumlarından farklılık göstermesi ortaya çıkan bu sonuçlarla kuruluş amacını desteklediği söylenebilir. Fakat bu farklılığın kanunda geçen öğrenen okul olma davranışında diğer okulların aksine orta düzeyde bir etki ile ortaya çıkması meslek liselerinin kuruluş amaçlarına uygun yeterliliğe ulaşamadığı sonucunu akla getirmektedir. Eğitim kurumları içinde meslek öğretmesinden dolayı çağın yeniliklerini hayatın bir parçası haline getirmek üzere öğrencileri geliştirme ve öğretme ile görevli olduğu bilinen meslek lisesi öğretmenlerinin, araştırma sonucunda ölçeğin tüm alt boyutlarında orta düzeyde öğrenen örgüt algılarına sahip olmaları takım halinde çalışma yeteneklerinden bireysel davranışlara kadar değişimde daha ilerde olmaları gerektiğini düşündürmektedir. Başka bir açıdan MEB (2010), “Yönetici ve öğretmenlerin yüksek öğretimde aldıkları teorik bilgilere sahip oldukları, pratik uygulamalarda yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır” sonucuna vardığı araştırmasında öğretmenlerin görevli oldukları okullarda bilgilerini aktarma konusunda yetersiz kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenen örgüt olma algısının “orta” düzeyde olması ile benzeyen bu sonuca göre, okullarda başta Türk Milli Eğitiminin 1739 sayılı kanunda ifade edilen amaçları olmak üzere araştırmanın alt boyutlarında yer alan okulun vizyonuna uygun bir takım anlayışı ile öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin desteklenerek karşılıklı saygı, bağlılık, güven, hoşgörü ortamında yenileşen meslek liselerinin oluşması için gerekli zeminin henüz yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Balay, Kaya ve Cülha, (2013), Şimşek ve Altinkurt (2010), Korkut (2008) ve İpek (2012) öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgüt kültürü algılarının düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamışlardır. Yapılan çalışma ile örtüşen bu durum, öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgüt kültürü algılarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı ve okulların örgüt kültürüne ilişkin uygulamalarında hem kadın hem de erkek öğretmenlerin farklı tutumlarının söz konusu olmadığı şeklinde açıklanabilir. Zoraloğlu (2008) Okul Kültürünün” geneli ve tüm boyutlarına ilişkin olarak, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılarında önemli bir farklılık bulmamıştır. Diğer

tarafından İpek (2012) öğretmenlerin okullarına ilişkin geleneksel örgüt kültürü algılarının cinsiyetlerine (bayanlar lehine) ve görev yaptıkları okul türüne göre (meslek liseleri lehine) istatistiksel olarak farklılaştığını görmüştür. Bir başka ifadeyle, bayan öğretmenler görev yaptıkları okulun örgüt kültürünü erkek öğretmenlerden daha fazla geleneksel olarak algılamışlardır. Bu çalışmada ise meslek liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı fark olmamasına rağmen ortalama puanları erkeklerden daha fazladır. Dolayısıyla araştırmanın yapıldığı meslek liselerinde öğretmenlerin işbirliğine, gelişime açık liderlerle belirlenen ortak amaçlara odaklanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Fırat (2009) “Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği” nün hem geneline hem de tüm boyutlarına ilişkin algıları branş değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Pulat (2010) Denizli ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulun kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark bulamamıştır. Güçlü ve Sotirofski (2011)’nin Türkiye’deki ve Arnavutluk’taki lise öğretmenlerinin örgüt kültürünü algılamada cinsiyet, kıdem, ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar okul örgütüne ait kültürün cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinde farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Çevik ve Köse (2017) Öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının branşlarına göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Öztürk’ün (2015) “Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin yaş değişkenleri ile okul kültürü algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma ile farklılık gösteren bu çalışmada yaş faktörü ilerledikçe öğretmenlerin okula ait kültürü benimsemeye daha önde olduğu görülmüştür. Balay, Kaya ve Cülha, (2013) Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı fakat meslekteki kıdem arttıkça öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarına ait puanının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. İpek (2012)’in yaptığı araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının deneyime bağlı olarak arttığı görülmüştür.

Araştırmacıların elde ettiği sonuca göre öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında örgüt kültürü algılarının düşük, sonraki yıllarda ise mesleki tecrübe arttıkça bu algının düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Korkut (2008)’un da yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri buldukları okulda

geçirdikleri süre değişkenine göre anlamlılık göstermemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin bir okuldaki çalışma süresinin örgüt kültürü algıları üzerinde etkili olmaması okul kültürünü algılamada farklı okullarda uzun yada kısa süreli çalışılsa da yaşanan tecrübelerin artan kıdemle orantılı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı fakat kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güleş ve Çağlayandereli (2012) yaptıkları araştırmada erkeklerin öğrenen örgüt algı düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak kadınlar yerine erkeklerin lehine ortaya çıkan öğrenen örgüt algısı, Senge' nin 5 disiplinine göre hazırlanan öğrenen örgüt ölçeğine göre elde edilen bulguları ortaya koymaktadır. Buna göre öğrenen bir okul olma sürecinde erkekler daha olumlu düşüncelere sahiptir. Doğan ve Yiğit (2015)'in yaptıkları araştırmada ise nicel bölümde cinsiyet farkı olmaksızın öğrenen okulu algılama durumları “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” iken nitel bulgular kısmen farklılıklar göstermektedir. Okul ortamında birlikte öğrenme faaliyetlerine ilişkin görüşlerini bildirdikleri kategoride bayan katılımcılar bu konuda erkeklere göre biraz daha iyimser bir tablo çizmişlerdir. Bu nitel çalışma, araştırma sonuçları ile örtüşmekte olup kadınların okul ortamlarında erkeklere göre daha uyumlu olabileceğinden dolayı öğrenmeye de açık olabildikleri sonucunu beraberinde düşündürmektedir.

Çelik (2007) özel okullarda öğrenen organizasyon kültürünün değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmasında cinsiyet ayrımı olmaksızın öğrenen örgüte karşı algının aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre erkek ve kadınların aynı düzeyde öğrenmeye açık bir yapıda olmaları araştırmadan az da olsa farklılık göstermekte ve özel okulların çalışma disiplinlerinin öğrenme kültürü oluşturmada bir adım daha önde olabileceği fikrini akla getirmektedir.

Aksu (2013) meslek liselerinde yaptığı araştırmada meslek dersleri öğretmenlerinin görev yaptıkları okulları öğrenen örgüt olarak algıladıkları bilgisine ulaşmıştır. Araştırmayla örtüşen bu çalışmanın, meslek dersi veren öğretmenlerin okullarında kendilerine sağlanan bir takım ayrıcalıklarla beraber ortaya bu sonucu çıkardığını düşündürmektedir. Bilindiği gibi son yıllarda Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerinde gelişmeyi sağlayacak bir takım değişimler hayata geçirilmiştir. Bunun sonucu olarak

okul yöneticilerinin seçimi, görev başlıklarındaki değişim ve eğitimlerinden öğretmenlerin gelişimini sağlayacak her türlü idari ve eğitsel çalışmaların planlanıp uygulamaya koyulduğu görülmektedir. Ayrıca sistem çerçevesinde yapılandırılan bu kurumlar sahada gerçek başarıyı yakalayabilmeleri için okulun ilgili meslekleri ve sektörle işbirliği içine girmişlerdir. Özellikle proje okulu olarak adlandırılan kurumlarda sanayi işbirliği çerçevesinde eğitimlere ağırlık verilerek ve atölye donanım ihtiyaçları bu anlamda desteklenerek gerekli önem artırılmaya çalışılmaktadır (Özer,2019). Mesleki ve teknik liselerin merkezden yapılan planlamalarla geliştirilme çabası sonucu okullara ayrılan kaynak ve eğitim imkanının artırılmış olması, bu kurumlarda görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre öğrenen örgüt algılarındaki olumlu düşüncenin biraz daha fazla oluşmasının nedeni olabilir. Bu tür ayrıcalıklar ve sağlanan eğitimler de öğretmenlerin kurumda öğrenme davranışlarının gelişmesi gerektiği algısını da sağlamış olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarında yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güleş ve Çağlayandereli (2012) mesleki kıdemi fazla olan yönetici ve öğretmenler görev yaptıkları okullarda, öğrenen organizasyon yapısını daha fazla görmektedirler. Keskin (2007) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeylerinin, kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri hem kıdemi 10 yıldan az olanlardan hem de 10-20 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmalar, öğretmenlerin puan farkı ile değil anlamlı farklılıklarla mesleki kıdemin öğrenen örgütü benimsemede önemini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar çalışanların, okul örgütünü geleceğe taşımak için gereken değişimleri, çabaları mesleki kıdemi az olan çalışanlara göre daha fazla benimsedikleri anlamına gelebilir. Bu yönüyle elde edilen bulgularla benzerlik gösteren araştırmalar, mesleki kıdemin eğitimin yenileşmesinde önemli olabilecek bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmaların aksine Aksu (2013) yönetici ve öğretmenleri birlikte değerlendirdiği çalışmasında grubun öğrenen örgütlere ilişkin algılarında “mesleki kıdem” değişkenine göre, anlamlı farklılıklar bulamamıştır. Mesleğe yeni başlamış

öğretmenlerle mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki öğrenmeye yönelik örgütsel yapıları algılamalarının farklı olmadığını tespit etmiştir. Okulların öğrenen örgüt olmak için gereken yapıya kavuşturulmalarında, özellikle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin önemli olduğu fakat inisiyatif almaları konusunda teşvik göremedikleri, okullarındaki mevcut öğrenme olanaklarını tanımaları ve dolayısıyla girişilecek değişimlerde mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler gibi hareket ettikleri, yeniliğe açık davranışlarda etkin olmadıkları yorumu ile sonuca ulaşmıştır. Subaş (2010) yaptığı araştırmasında, zihni modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyetten oluşan öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık olmadığını görmüştür.

Töremen (1999) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ise öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu, okulda yer alan bürokratik kuralların önde olması, okulun çevresi ile olan iletişimi, bilgi kaynaklarının verimli şekilde kullanılıp kullanılmaması, okula ait eğitim kalitesinin artırılması konusunda uygun ortam olup olmaması maddelerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgular, araştırma bulgusu ile farklılık göstermektedir. Yapılan tüm araştırmalar değerlendirildiğinde öğretmenler okulun öğrenen örgüt olmasına dair görüşlerini ifade ederken, mesleki kıdemlerine göre algılarının farklı olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerinden kaynaklanan farkın olmadığı araştırmalarda, daha çok okulların öğrenen örgüt olma sürecinde öğretmenlerden beklenen davranışların yönetimin sorumluluklarını yerine getirmesi ile ilgili olduğu ve yine buna bağlı değiştiği algısıyla ilgili olabilir. Turhan, Karabatak ve Polat (2014) Yaptıkları benzer bir araştırmada öğretmenlerin örgütsel öğrenme tercihlerinde yaşa ve tecrübeye önem verdikleri fakat karşılaştıkları sorunlarda kendilerini geliştirip öğrenerek çözüme ulaşmak yerine yöneticilerden çözüm bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak mesleki kıdemin öğrenen örgüt algısında farklılık oluşturmaması öğretmenlerin kazandıkları tecrübelerin ancak liderler tarafından harekete geçirilerek işlevsel konuma ulaşabileceğini gösterdiği söylenebilir. Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerinde alanlarında tecrübe kazanmış meslek dersi öğretmenleri, bu okulların gelişimine katkı sağlayacak ve merkezden planlanan gerekli güncel eğitimleri liderlerin teşvikiyle alarak mesleki birikimleri ile harmanlayıp paylaştıklarında okullarda sorumluluk sahibi öğretmen hareketliliğini de sağlamış olabileceklerdir.

### 5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürü (tüm boyutlarda) ile öğrenen örgüt algıları (tüm boyutlarda) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde örgüt kültürü algılarının artması öğrenen örgüt algılarının da artmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerde okul kültürü algılarının artması öğrenen örgüt algılarının artmasına neden olmaktadır. Başlangıçta firma ve işletmelerde başlayan öğrenen örgüt ve kurum kültürü kavramlarının zamanla okullar için de kullanıldığı bilinmektedir. Kantaş Sarioğlu (2014) araştırmasında örgüt kültürü boyutları ile öğrenen organizasyon boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaptığı analiz sonuçlarında Hofstede'nin örgüt kültürü ile öğrenen organizasyon arasında ilişkinin zayıf olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre örgütteki kişiler arası diyalog ve takım halinde öğrenme arttıkça belirsizlikten kaçınma da artmaktadır. Örgüt çalışanlarının uzun dönem yönelimleri arttıkça aralarındaki diyalog ve takım halinde öğrenme zorlaşmaktadır. Kültürün öğrenildikten sonra genelde kalıcı olduğu, öğrenmenin ise sürekli değişimi gerektirdiği, dolayısıyla bazen organizasyonların kültürel varsayımlardan vazgeçemediklerini ifade etmiştir. Bu durum öğrenen organizasyon olma yolunda engel teşkil etmektedir. Oysaki mevcut varsayımları değiştirilebilen güçlü kültüre sahip organizasyonlar, rekabet üstünlüğü sağlayabilmektedir. Buna göre araştırmada örgüt kültürünün öğrenen örgüt ile ilişkisinin pozitif yönde 'Orta' düzeyde çıkmış olması öğretmenlerin kültürel varsayımlardan uzaklaşmaya çalıştıklarını ama henüz yeterli seviyeye ulaşamadıklarını gösterdiklerini düşündürmektedir. Beşoluk (2017) da kurum kültürünün örgütsel öğrenme engelleri üzerine etkilerini incelediği araştırmasında örgütlerin öğrenmeleri ve kurum kültürü arasında oldukça karmaşık bir ilişkinin varlığından bahsederken kurum kültürünün özelliklerinin hem öğrenme sürecinin etkinliğini arttırabildiğini hem de bir öğrenme engeline dönüşebildiğini ifade eder. Bu farklılığın örgütlerde pozitif sonuçlar doğurabilmesi, öğrenme engellerinin neler olduğuna ve bu engellerin kurum kültürü ile olan ilişkisinin iyi analiz edilmesine bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme engeli örgüt içinde değişimin sağlanmadığı, yaratıcı düşünce ve yenilikçi bakış açılarının desteklenmediği kurumsal kültür özelliklerinin olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenme üzerine sistemleşen değerler ve bilgi paylaşımını öngören kurum kültürü örgütün öğrenen organizasyon olmasını sağlayacaktır. Akın (1998) araştırmasında incelediği kurumun

yönetmel problemlerinin olduğunu ve çalışanların vizyon ve takım çalışması bakımından geliştirilebilecek özellikte olduklarını görmüştür. Herhangi bir örgütün öğrenen organizasyon olması için kurum kültürüne ait bir inceleme ve yönetmel problemi tespit etmesi gerektiği ve bu tür çalışmaların kurumun içinde bulunduğu güçlükleri ve kurum kültüründen kaynaklanan eksiklikleri gidermesi ile mümkün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin kurum kültürü algılarının tüm boyutlarda ‘Yüksek’ fakat öğrenen örgütle arasındaki ilişkinin de ‘Orta’ düzeyde çıkması, Akın (1998)’ın araştırmasından elde ettiği sonuçlar perspektifinden değerlendirildiğinde öğretmenlerin kurumun kültürünü benimseyerek, öğrenen organizasyon olma yolunda çaba içinde olduklarını gösterdiği sonucunu doğrulamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenler okul kültürüne ait değerleri benimsemekte fakat vizyoner düşünceye ve takım çalışmasına dönük eylemlerde bulunmakta atıl kalmaktadırlar. Nayır (2010) da Akın’ın çalışmasına benzer bir şekilde kurumda öğrenmeye bağlılığı ve paylaşılmış vizyonu artırmak için örgüt kültürüne önem verilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Bilgi paylaşımının gerçekleşebilmesi ve açık fikirliliğin artması için işletmelerin hiyerarşik kültüre ve grup kültürüne fazla önem vermemeleri gerekmektedir. Pekel (2007) ise araştırmasında öğrenen organizasyon için gerekli değer ve varsayımların oluşumunda örgüt kültürünün etkisi olduğu halde öğrenen organizasyonun gerçekleştirilmesinin önüne geçen en büyük engelin yine örgüt kültürü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak gördüğü klasik temel varsayımlar, değerler ve normlardan meydana gelen örgüt kültüründen oluşan geleneksel organizasyon yapı ve düşüncelerinin terk edilmesinin öğrenen organizasyon için gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenen bir örgüt kültürü öğrenme üzerine kurulu olup, organizasyon üyelerinin de benimsediği değerlerden oluşan sistemi ifade eder. Bu değerleri nasıl görmek gerektiğini araştıran Atlı (2005) Edgar Schein’in kültür katmanları ayırımına göre kurum kültürünü incelediği çalışmasında geleneksel Türk kültüründe bulunan değer ve inançların örneklem alınan şirketlerdeki kurumsal değerlerle birebir ilişki içinde olmadıklarını gözlemlemiştir. Türklere ait bir kültür dokusuyla bütünleşmiş mesleki örgüt sistemi olan ahilikte paranın amaç değil, araç olduğunu, dolayısıyla günümüz modern işletmelerinde ahilik sisteminin öz değerleri ile bağlantılı bir yaklaşımın olmadığını, kültürel göstergelerin daha çok folklorik öğe ya da ritüel olarak yer aldığı görüşünü ortaya çıkarmıştır. Edgar Schein’in kurum kültürüne ait fiziksel oluşumlar

ayrımının sosyolojideki maddi kültür öğeleri ile karşılık bulduğunu, sözel oluşumlar ayrımlarının ise manevi kültür ayrımına karşılık geldiğini yorumlamıştır. Çalışmasında örneklem aldığı şirketlerin çoğunluğunun maddi kültür öğelerine sahip olduğunu ve acımasız rekabet anlayışı içinde var olabilmek ve gelişebilmek açısından her gün biraz daha lüks malların kullanımının artmasından doğan bir nedenle insanların tek yönlü olarak maddeci kültüre yöneldiklerini ifade eder. Narsap (2006) ise “Genel ve Meslekî Liselerde Örgüt Kültürü” adlı çalışmasında okul türü ayrımı olmaksızın öğretmenlerin çoğunluğunun görevini yerine getirirken sadece maddî getirisini düşünmedikleri, başka faktörlerin önemli olduğunu, meslekî konularda öğretmenler arasında bir yarışmanın olmadığını ifade etmişlerdir. Meslekî konularda olumlu rekabet ve yarışma kurumu başarıya götüren bir faktör olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğu, meslekte kendilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar verilmesi gerektiğini düşünmekle birlikte, beklenenden az hizmetçi eğitim aldıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin eğitim alma konusunda yeterince teşvik edilmemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmış ve yönetimin etkisi vurgulanmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin en yüksek ortalamayla okulda önemli kararların öğretmenler kurulunda alındığını düşünmesi okul yönetimleri açısından teşvik edici ortamın sağlanmasında avantaj olarak değerlendirilmiştir. Görüldüğü gibi kar amaçlı faaliyet gösteren şirketlerde maddi kültür baskın gelirken, eğitim amacıyla kurulmuş olan okullarda rekabetin olmadığı ve kişisel gelişimin fayda olarak algılandığı kültürün hakimiyeti sözkonusudur. Araştırma yapılan bu tip çalışmalarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin okul kültürünü tüm boyutlarında olduğu gibi gelişme kültürü boyutunda da ‘Yüksek’ düzeyde algılamaları konuya bu noktadan yakınlık göstermektedir. Güleş ve Çağlayandereli (2012) nin yaptıkları çalışmada ise öğretmenler genel anlamda okullardaki kişisel ve mesleki gelişim olanaklarının yetersizliğinden dolayı kendilerini geliştiremediklerini; öğrenen bir okul toplumu oluşturma sürecinde gerekli olan bu gelişim sürecinin çeşitli teşviklerle mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya benzer şekilde meslek liselerinde yapılan bu çalışma değerlendirildiğinde; öğretmenlerin okul kültürünü benimsedikleri, fakat gelişmelerini sağlayacak fırsatlardan bir takım yoksunluklar içinde olduklarından kurumun öğrenen örgüt algısında olgunlaşamayarak ‘Orta ‘düzeyde kalmasına neden olduğunu akla getirmektedir. Doğan ve Yiğit (2015)’in yaptıkları çalışmada katılımcıların tamamı, okul ortamının kişisel gelişimlerine katkı sağlamadığını ifade

etmiştir. Korkmaz (2008)'ın araştırma bulguları, etkileşimci liderlik davranışından ziyade dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin kendi okullarında öğrenen örgüt özellikleri olarak ifade edilen risk alma ve inisiyatif kullanma, mesleki gelişim, paylaşılan ve gözlenen misyon ve işbirlikçi iklim özelliklerinin ortaya çıkıp gelişmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Lider davranışlarının bu yönüyle kurumda öğrenen örgüt algısını geliştirdiği yada yarıyolda bıraktığı fikri dikkate alındığında araştırma sonucunda ortaya çıkan durumun, okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğrenen örgüt ve kurum kültürü algıları üzerindeki etkisini gösterdiği şeklindedir. Araştırmaların sonuçları sentezlendiğinde kurum kültürüne ait maddi-manevi değerlerin sistem yaklaşımına göre gerek kurumlar arası gerekse öğretmenler arasında rekabeti artıran, başarıya ve gelecek için hedeflenen vizyona ulaştıracak öğrenen örgüt özelliğinde olduğu sonucuna varılabilmektedir. Ayrıca, yönetimin teşviklerini kurumsal ve kişisel gelişime fayda niteliğinde görerek bahsedilen sonuçlara ulaşabilme çabası gerekmektedir. Aksi takdirde bu amaçtan saparak sadece para gibi maddi değerlerin karşılığında gelişime razı olmak insani ve ahlaki değerlerin ön plana çıkması beklenen eğitim örgütlerine öğrenme adına katkı sağlamayabilecektir. Örgütlerin değişen ve gelişen teknolojilere uyum sağlayabilmesi için, sürekli üretilen yeni bilgileri öğrenmeye hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Bunun için en önemlisi öğrenmeyi öğrenebilen öğrenen örgüt haline gelmeleridir (Çetin, 2004:133). Okullarda sürekli öğrenmenin teşvik edilmesinde olumlu bir örgüt kültürünün etkili olacağı açıktır. Bu açıdan, okul kültüründe değişim ve yenileşmeye uyum, klasik yönetici anlayışından çok liderlik anlayışını benimseyen kültürlerin varlığı ile mümkün görünmektedir. Böylece örgütün yaşadığı olaylardan sonuç çıkarıp bunları fırsata dönüştürebilen, değişen çevre şartlarına uyum sağlayarak öğretmen-öğrenci-veli-personel olarak tüm üyeleri ile geliştirici bir sistem oluşturabilen ve sonuçta da değişip, gelişerek yenileşen dinamik bir okulun oluşması mümkün olabilir. Kahve (2014) Öğrenen örgütlerin okul kültüründen olumlu yönde etkilendiğini ancak bu etkinin hissedilme düzeyinin örgütün öğrenen bir organizasyon olduğunun farkındalığının kazandırılmasıyla doğrusal bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırmada kurum kültürü algısı ile öğrenen örgüt algısı arasında 'Orta' düzeyde bir ilişkinin ortaya çıkmasıyla yakın görüldüğünden okul kültürünün olumlu etkisinin ancak öğrenen organizasyonun üyeler tarafından farkındalık oluşturması halinde tam anlamıyla mümkün olabileceğini göstermektedir.

Ayık ve Şayir (2015) öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucunda, öğrenen örgüt boyutlarının okul kültürünün tüm boyutlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmaya benzer bu çalışmada okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği, ortak amaçlar boyutlarında uygulanan araştırma, öğrenen örgütün sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutlarında uygulanan ölçek verileri ile uyumlu sonuçlar göstermiştir. Ayrıca, okul kültürünün ortak öğrenme boyutu, öğrenen örgütün kişisel hâkimiyet ve zihni modeller boyutlarını pozitif yönde etkilediği ve anlamlı düzeyde ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Meslekî ve teknik eğitim ile bireylerin ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda uygun öğrenme fırsatlarının sunulduğu, iş ve meslek ahlakını merkeze alan yenilikçi, istihdama hazırlayan, iktisadi ve sosyal sektörlerin ihtiyaçlarına göre geliştirilen ve paydaşlarla iş birliği içinde sürekli yenilenen bir meslekî ve teknik eğitim sistemi oluşturulması amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Mesleki ve Teknik Liselerin uyguladıkları modüler sistemle buna bağlı olarak verdikleri mesleki eğitimler gereği diğer okul türlerine göre ayrı yapıda olduğu kuruluş amaçlarından da anlaşılmaktadır. Ayık ve Şayir (2015) in ilkokullarda araştırma yapmış olması elde ettikleri bulguların araştırma sonucu ile birebir örtüşmeme nedeni olarak açıklanabilir. Araştırma da Büyükçekmece’de bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okul kültürü ölçeğinin tüm alt boyutları öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutlarıyla pozitif yönde ‘Orta’ düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okullarda kurum kültürüne ait liderlik ve meslektaşlık algısı, karşılıklı güven, kişisel destek, öğretmen işbirliği, gelişme kültürü ve öğretim kültürü boyutlarında artış olduğunda öğrenen örgüt olma özelliği olan takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuçlara odaklılık, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven karşılıklı destek ve iyimserlik boyutlarında ilerleme gerçekleşmektedir. Daha farklı bir ifade ile örnek verilirse, bu okullarda liderlik ve meslektaşlık algısı arttığında hatalar zaman zaman hoşgörü ile karşılanabiliyor, kurumda bilgi akışı bazen sağlanabiliyor, karşılıklı saygı ve bağlılık yer yer sağlanabiliyor, ortak olan amaçlar her zaman dikkate alınmıyor şeklinde yorumlanabilir. Bu ilişki örgüt kültürünün öğrenen organizasyon olma yolunda bir engel olmadığını fakat geliştirilmesi gerektiği tezine de destek niteliğindedir. Araştırmada öğrenen örgütleri yakından ilgilendiren gelişme ve öğretim kültür olarak yerleşmesine rağmen kurumların öğrenmeye istenen düzeyde

ulaşmamış olması bu okullarda alt kültürlerin varlığını, bundan dolayı da ortak amaçtan uzak farklı amaçların da olduğu kanaatini oluşturmaktadır. Karşılıklı güven, destek, öğretmen işbirliğinin artmasına paralel; ortak amaç, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuçlara odaklılık, saygı, bağlılık, güven karşılıklı destek ve iyimserliğin aynı oranda artış göstermemiş olması öğrenen örgüt açısından okullarda liderlik anlayışının gelişme düzeyinde olabileceğini düşündürmektedir. Türklere ait meslek eğitiminin öncüsü sayılan ahilikten gelen kültürel birikim ahlaki ve insani değerleri ön plana çıkarırken, verilen mesleki eğitimin de usta-çırak ilişkisi ekseninde öğrencinin yeterlilikleri göz önünde bulundurularak en iyi nitelikte olmasına özen gösterilerek gerçekleştirildiği bilinmektedir. Buna göre Mesleki ve Teknik Eğitim sanayileşen küresel dünyaya teknolojik donanımla çağın gerekliliklerini öz değerleriyle harmanlayan vizyoner (2023 vizyonu gibi) proje ve yeniliklerle girmeye çalışırken, araştırmada incelenen okullarda öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli fakat yönetimden, okullarındaki yetersizliklerden veya alt kültürlerin henüz tam anlamıyla kırılamamış etkilerinden dolayı amaçlanan hedeflere tam anlamıyla ulaşamadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak Büyükçekmece’ de faaliyet gösteren Mesleki ve Teknik Liselerde öğretmenler okullarda oluşturulan kültürün etkisiyle öğrenen organizasyon olma algısına yaklaşma eğilimindedirler. Bu durum, okullarda liderlik algısının yüksek öğretmenlerin de gelişime, işbirliğine, öğrenmeye, katılıma açık olmalarına rağmen, bilginin yayıldığı, hataların hoşgörüldüğü, takım çalışmasının aktif olduğu, karşılıklı saygı, güven ve örgüte bağlılığın yer aldığı eğitim kurumlarından beklenen düzeyde öğrenen okullar olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda liderlerin kurumsal amaçları gerçek manada aktaramamaları veya bununla ilgili olarak etkilerinin yeterli seviyede olmadığı, öğretmenlerin de liderlerin kurumsal amaçlarına farkındalık oluşturma çabası içinde olduklarını yada alt kültür gruplarının geleneksel yapısının etkisinin sürdüğü durumlar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geleneksel yapıdan teknolojik bir yapıya geçişte mesleki eğitimin amaçları dikkate alınarak ortaya çıkan farklı uygulamaların, henüz kurumsal boyutta herkes tarafından içselleştirilemediği dolayısıyla bu durumun eski ve yeni arasında çağın gerekliliklerine uygun yapısal bir zemin oluşturamadığı şeklinde değerlendirilmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Elde edilen bulgular ve sonuçlara göre araştırmanın konusu ile ilgili değişmesi, gelişmesi veya farklı boyutlarda incelenmesi gereken durumların olduğu düşünülmüştür. Söz konusu durumların muhatabı görülen hedef kitleye bazı öneriler sıralanmıştır.

### **5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler**

1. Liderler okul kültürünü güçlendirmek ve yapılandırmak amacıyla mevcut kültürün okulda öğretmenler tarafından öğrenmeye karşı ne kadar istekliliği oluşturduğunu ortaya çıkarmaları gerekmektedir. Bu amaçla okulda düzenlenen rutin kurul toplantılarında gündem maddesi olarak alınacak olan kararlar önemlidir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde teknolojik gelişimlere paralel uygulamalı eğitim ağırlıklı olduğundan diğer okul türlerine göre daha fazla bilgi beceri ve yenileşme önem kazanmaktadır. Okulun gelişmesini sağlayan projeler üretmeyi gerektirecek uygulamalara ve konuyla ilgili gelişmelere uyum sağlayacak bilgilenmeye istekli öğretmenler toplantılarda açığa çıkartılmalıdır. Okulda gelişip yenileşmesi istenen bu tür durumlar karşısında öğretmenlerin ne tür mazeretlerle isteksiz davranacakları toplantı sonucunda ortaya çıktığında, okuldaki kültürün öğrenmeyi baskılama nedenleri veya önünü açmadaki öğretmen potansiyeli anlaşılabilir. Lider baskılanma durumda öğretmenlerin mazeretlerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak engellerin nasıl kaldırılabilirliğini anlayış ve fikirlere saygının hakim olduğu tartışma ortamında çözümlenebilirler. Onlarla beraber belirlenen ortak bir vizyon etrafında planlanacak proje ve uygulamaları maddi – manevi ödüllendirmelerle teşvik ederek gelişim kültürünü hayata geçirmelidirler.

2. Okulun içinde bulunduğu toplumun kültürü ve okuldaki alt kültürleri bir araya getirme özelliği olmalıdır. Fakat okulda çalıştığı süre diğer öğretmenlere göre daha fazla olan bazı alt grupların öğretmenleri, okulun kültürünü oluşturan öğeleri yıllar içinde benimsedikleri ve bundan dolayı baskın rol alarak okulun birleştirme misyonunu geleneksel tavırlarıyla sadece kendileri lehine çevirme gayretine girdikleri görülebilmektedir. Sonuçta eğer okulda öğrenme ve gelişim kültürü benimsendiyse bu tür alt gruplar okulun yenileşmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Eğer tersi bir şekilde kıdemli alt gruplar yeni modelleri reddeden tavırlar sergiliyorsa, mesleki kıdemi az olan öğretmenler, fazla olan öğretmenlerden okulun kültürünü öğreneceğinden, örgütün amacından farklı amaçlara yönelmesine neden olabilecektirler. Bu grupların

istenen yöne kanalize edilmesi ise zaman kaybına neden olacağından bakanlık birimlerinin rotasyon uygulamasını okulda belli çalışma süresini doldurmuş öğretmenlere zorunlu hale getirmesi gerekir. Öğretmen hareketliliğini sağlayacak olan bu durum bu tür alt grupların olumsuz etkisini azaltabileceği gibi aynı zamanda farklı okul deneyimi ile farklı uygulamaları her öğretmenin görebilmesine de fırsat sağlayacaktır.

3. Zümre toplantıları okuldaki bilgi akışında ve öğretmenlerin faaliyetlerine yön vermede etkisini artırabilmesi için çalıştay şeklinde planlanmalıdır. Özellikle eğitim-öğretim yılının ilk ve son mesleki çalışma dönemlerinin planlamasını yapan bakanlık, ortaöğretim kurumlarında bu çalışma faaliyetlerine eklediği zümre öz değerlendirme toplantılarını öne sürülen bir formun zorunlu doldurulması şeklinde değil, öğretmenlerin çalıştay niteliğindeki çalışmalarından ortaya çıkan görüş ve önerilerinden oluşan bir içerik kazanmasına fırsat sağlanmalıdır. Ekip halinde karşılıklı fikirlerin saygı ve anlayış etrafında ortaya çıkmasına bu toplantılar kanalı ile zemin hazırlanması, okulda öğretmenlerarası diyalogun gelişmesine ve takım ruhunun kültüre dönüşmesine yol açacaktır. Ayrıca öğretmenlerin sadece içinde buldukları zümre öğretmenleri ile değil, diğer zümre öğretmenleri ile de işbirliği, ilgili alanları içine alan formal ilişkilerde olduğu kadar informal ilişkilerde de olmalıdır. Öğretmenlerin toplu katılımlarıyla düzenlenecek geziler, spor faaliyetleri, yemekli toplantılar kaynaşmayı sağlayacak aktivitelerdir ve yılın değişik zaman dilimlerinde fırsat buldukça uygulanmalıdır.

4. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri teknolojinin üretildiği veya işlendiği sanayi sektöründe aktif rolü olan kurumlar olduğundan, öğrenme kültüründen uzak kalamazlar. Sektörün içinde yer aldığı sistemin işleyişi ve buna bağlı hizmetiçi eğitimleri okulun tüm personelinin ilgili olduğu alanda alması gerekir. Okulda öğrenmenin belli başlı kişilerle sınırlı kalmayıp çalışanların tamamına yayılması öğrenme kültürünün açığa çıkmasına aracılık edecektir. Öğrenilenlerin öğrencilere istek ve ilgi uyandırılarak aktarılması ve başarılarının ödüllendirilmesi sonucunda öğrenciler arasında da öğrenme rekabeti oluşacağından bu kültürün öğrenci tarafından da özümsebilir hale dönüşmesine neden olacaktır. Çevre okullarla sağlanacak iletişim, sektör faaliyetlerinin farklı alanlarla ilgili bilgilenmelere fırsat sağlayacağından, öğrencilerin öğretmenleri ile bu okullar arasında düzenlenecek

yarışmalara katılmaları, proje faaliyetlerinde bulunmaları gerekir. Böylece gelişme ve yenileşme kültürünün benimsenmesi sağlanacaktır.

5. Okullarda düzenlenecek rutin tören ve programlar, okulun kültürünü belirlemede önemli öğelerden olduğu için teknolojik gelişmeler bu faaliyetlere eklendiği zaman gelişme kültürünün oluşmasına aracılık edebilir. Örneğin hologram tekniği ile hazırlanan tören alanı okulun genelinde teknolojiye olan ilgiyi artıracak ve merak uyandırarak teknolojik yenilikleri öğrenmeye kanalize edebilecektir. Ayrıca sanal gerçeklik kullanılarak yapılacak eğitim faaliyetleri de teknolojinin etkisinin okullarda hissettirilmesine yol açacaktır. Öğrencilerin kluplerden edindikleri beceriler, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde edindikleri bilgi ve beceriler bu tür programlarda sergilenerek diğer öğrenci ve öğretmenler açısından öğrenmeye isteklilik oluşturabilir.

6. Okulun kültürünü liderler, çalışanlar ve öğrenciler olduğu kadar veliler de belirlemektedir. Okulun bu grubuna ait potansiyelin eğitim düzeylerinden aile yapılarına kadar neler olduğu hakkında genel bir yargıya varılmalıdır. Yıl içinde yapılacak çalışmalarda bu bilgilerden yola çıkılarak öncelikli veli ziyaretleri, velilerin katılabileceği eğitim seminerleri vs düzenlenmelidir. Bu görüşmeler sırasında velilere çocuklarının makine gibi görülmemesi genel yetenek ve becerilerine uygun kapasiteleri olabileceği ve buna uygun ilgi ve isteklerinin meslek edinmeleri sırasında mutlaka ön planda görülmesi gerektiği anlatılmalı, mesleğin para kazanmada araç olduğu dolayısıyla istek duyulan alana yerleştirilirken paranın değil mesleğin gerekliliğini yerine getirmenin zorunluluk olduğu bilgisi verilmelidir. Bu şekilde mesleğe bakış açısı kazandırılırken okulun da meslek elemanı tercihinde seçilecek alanla ilgili yeterliliği olan öğrencilere yönelik uygulamalı becerilerden oluşan ön tespit çalışmasına destek sağlayacaktır. Böylece Mesleki Teknik ve Anadolu Liseleri'nde meslek tercihleri sadece veli ve öğrencilerin rehber öğretmenler tarafından yaptıkları yönlendirmelerle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin uygun öğrencileri seçmelerine fırsat veren ön tespit çalışmalarına da yer verilmeli ve bakanlık tarafından desteklenen mevzuatla her meslek eğitimi veren okulda uygulanmalıdır. Uygulamalı becerilerden oluşan ön tespit çalışmasından geçerek meslek eğitimine seçilen öğrenciler, mesleki yeterliliklerde daha başarılı olabileceğinden ve proje geliştirme, yenilikçi yaklaşımlarda daha aktif sorumluluklar üstlenebileceğinden okulun ve meslek eğitiminin geleceğinde önemli gelişmelerin sağlanmasına aracılık

edebilirler. Öğretmenler de kendilerine tanınan bu insiyatifle seçtikleri öğrenci gruplarıyla mesleki alanda projeler geliştirmeye, yenilikler yapmaya istekli hale gelerek, bilgilerini daha fazla uygulama ve aktarma şansı yakalayabileceklerdir.

7. Okulun tüm faaliyetleri ve yapılacak işlerle ilgili bilgi ağının kurulmuş olması, örgütsel düzeyde öğrenen organizasyon olmasına fırsat sağlayacak olan bilgi akışına ortam hazırlayacaktır. Bununla ilgili olarak okul web sitesi ve sosyal medya ağlarının yanısıra az sayıda okulda bulunan yerel radyo uygulamasının diğer okullara da yayılması ve aynı ilçedeki okullar tarafından dönüşümlü süre ve saatlerde yayına koyulması hem çevre tarafından hem de okulun tüm üyeleri tarafından günlük faaliyetlerin takibini kolaylaştıracaktır. Kurulacak olan bu kanal sayesinde okulda belli alanlarda kabiliyetli öğrenci ve öğretmenlerin bir araya gelerek sosyal faaliyetlerde bulunmalarına da neden olabilecektir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Öneriler**

1. Öğrenen organizasyonun farklı örgüt kültürlerine sahip okullarda nasıl gelişip yerleştiğini tespit etmek amacıyla Mesleki ve Teknik Eğitim’le birlikte diğer okul türleri aynı çalışmada bir araya getirilerek incelenebilir. Böylece ortaya çıkan sonuçlar okulun öğrenen örgüt olmasında etkili kültür farkını okul türlerine göre verebilir.
2. Öğrenen örgüt kültürü öğretmenler gibi okul liderleri tarafından da benimsenmelidir. Bu açıdan yapılacak çalışmalarda öğretmenlerle birlikte okul yöneticileri de incelenebilir. Katılımın artmasıyla okulun öğrenmeye açık davranışları daha iyi tespit edilebilir.
3. Okula dışarıdan etkisi olan sendikal faaliyetler gibi organize olmuş etkinliklerin okulun öğrenme kültürüne olan etkileri sonucu öğrenen okul olma çabalarındaki rolleri araştırılabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Abdi, J. & Khodadadi, G. (2014). Organizational Learning, Learning Organization and its effects upon productivity, *Arth Prabhand A Journal of Economics and Management*, 3: 157-169.
- Akgün, E, A., Keskin, H. ve Günsel, A. (2009). *Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler*, (1.Basım). Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Akın, F. (1998). *Öğrenen organizasyon ilkelerinin kurum kültürü ile ilişkisi: uygulamaya ait örnek bir olay* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aktan, C, C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Aktan, E. ve Aydınlan, B. (2016). Cameron-Freeman Örgüt Kültürü Türleri Ekseninde Örgüt Kültürü ve Bilgi Güvenliği Algısı İlişkisi: Devlet Üniversitelerinde Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4): 324-344.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alemdar, A. G. M. Y., ve Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Amprik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6).
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Alpar, R. (2014). *Spor Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik Ve Geçerlik – Güvenirlik, (3. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Arafat, A. (2017). *Kurum kültürü ve dönüşümcü liderlik tarzının ürün inovasyonu üzerindeki etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi ). Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, S. (1999). Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü ve Önemi. *Hacettepe Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi*, 17(2): 8-34.
- Arıkan, S. (2001). Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü ve Önemi. S. Güney (Edit), *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Nobel.
- Arsoy, A. (2005). Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler, M. Tikici (Edit), *Örgütsel Öğrenme*, (1.Basım). Ankara: Nobel Basım-Yayın Dağıtım A.Ş.
- Arslantaş, C. (2005). Öğrenen Organizasyonlarda Örgüt Kültürünün Belirlenmesinde Örgüt İçi Bütünleşmeyi Etkileyen Unsurlar. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1) : 103-124
- Atak, M. (2001). *Örgütsel değişim ve değişime direnç* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atila, M. (2003). *Örgütsel değişim ve küreselleşme: yönetim süreçlerine etkisi üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Atlı, D. (2005). *Sosyal yapı ve sosyal değişme bilim dalı türkiye 'de kurum kültürü ve etkinliği edgar schein'in kültür katmanları ayırımına göre uygulamalı bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, S. (2011). Alanda Çalışan Kuramcılar, S. Fer (Edit), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, Y. (2011). *Okul müdürlerinin liderlik rollerini sergileme düzeylerinin*

- kurum kültürüyle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ayık, A. ve Şayir, G.(2015). Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğrenen Örgüt ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2) : 379-394.
- Aytaç, Ö. ( 2004). Sosyolojik Bir Perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1): 189-217.
- Aytaç, T. (1999). Öğrenen Örgüt: Okul, *Milli Eğitim Dergisi*, 141: 75-78, Ocak-Mart.
- Aytaç, T. (2002). Eğitim ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar, Kurum İmajı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3(31).
- 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, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). C.Ü. Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Sinizm İlişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (2): 123-144.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*, (Dördüncü Basım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayraktaroğlu, S. ve Özen Kutanis, R. (2002). Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3): 51-65.
- Bensghir, K. T. (1996). *Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim*, (Birinci Baskı). Ankara: TODAİE Yayın, No: 274.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt Kültürü ve Yönetimsel Etkinliğe Katkısı. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(1-2) :153-161.
- Beşoluk, E. (2017). *Kurum kültürünün örgütsel öğrenme engelleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü, İstanbul.

Bilaloğlu, H. (2019). *Yeni nesil yönetim yaklaşımlarının stratejik insan kaynakları yönetimi uygulamaları aracılığıyla firma performansı üzerindeki etkisi*

(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bilge, F. (2010). Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme. B. Yeşilyaprak (Edit).

*Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi

Bilir, B. ve Arslan, H. (2016). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan

Öğretmenlerin Kendi Kurumlarına İlişkin Öğrenen Örgüt Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3) : 241-260.

Bingöl, D. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Binici, H ve Arı, N . (2004). Mesleki Ve Teknik Eğitimde Arayışlar. Gazi

Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 24 (3).

Bolat, T., vd. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*, (2.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Braham, B. J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak* (A. Tekcan, Çev.).

İstanbul: Rota Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem

Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., vd. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11.Basım) Ankara:

PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*,

(7.baskı) Ankara: PegemA.

Cafoğlu, Z. (1998). Eğitimde Küresel Kimlik, *Yeni Türkiye Dergisi* 21. Yüzyıl Özel

Sayısı, 4(19): 821-828.

Çam, S. (2002). *Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü*, İstanbul: Papatya

Yayıncılık.

- Çelik, A. (2007). *Avrupa uluslararası okullar birliği (ecis) tarafından akredite olmuş özel ilköğretim kurumu ve lisesinin öğrenen organizasyon kültürü açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yay.
- Çetin, M. (2003). Örgüt Kuramları Perspektifinden Halkla İlişkilerin Gelişimi. *İletişim Dergisi*, Sayı18, Ankara.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 6(2): 996-1014.
- Çınar, E. (2007). *XIX. Yüzyılda osmanlı devleti'nde meslekî ve teknik eğitim* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirkol, Ş. ve Türkay, O. (2004). Kalite Kültürünün Oluşmasında Eğitimin Rolü II. *Kalite Sempozyumu* D.E.Ü.İzmir.
- Demirtaş, Z. (2014). Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki/The Relationship In High Schools Between School Culture And Student Achievement. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 7 (13) : 208-223 .
- Deniz, A. (2007). *Mesleki ve teknik liselerde meslek dersi öğretmenleri ile genel bilgi kültür ders öğretmenlerinin kurum kültürünü benimseme düzeylerinin mukayeseli incelenmesi kayseri ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

- Doğan, B. (2007). Yönetim Ve Örgüt Kuramlarının Tasnifinde Modern Ve Postmodern Ayırımı *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 13(2).
- Doğan, H. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1): 167-181.
- Doğan, S. & Yiğit, Y. (2015). Öğreten Okulların Tamamlayıcısı: Öğrenen Okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 14 (53) : 318-336 .
- Ekinci, Y. (1991). Ahilik ve Esnaf Ahlakı. *Standart Dergisi*, Sayı: 350.
- Elizabeth, H. (2004). School Culture and Change: *An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change*. 11. Denver.  
[https://www.researchgate.net/publication/251297989\\_School\\_Culture\\_and\\_Change\\_An\\_Examination\\_of\\_the\\_Effects\\_of\\_School\\_Culture\\_on\\_the\\_Process\\_of\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/251297989_School_Culture_and_Change_An_Examination_of_the_Effects_of_School_Culture_on_the_Process_of_Change) Erişim Tarihi: 30.04.2020
- Enç, M. (1981). *Eğitim Ruh Bilimi*, İstanbul: İnkılab ve Aka Yayıncılık.
- Ensari, H. (2013). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 10(10): 97-111.
- Ercan, Ü . (2014). Learning Organizations, Organizational Change and Resistance to Change: A Typology Proposal. *İş ve İnsan Dergisi* , 1 (1) : 33-42.
- Eren, E. (1996 ).*Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Bas. Yay.
- . (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, (6.Basım), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- . (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, (10. Basım). İstanbul: Beta Basım.
- . (2011). *Yönetim ve Organizasyon* (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), ( 10. Basım ). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, (3. Basım). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.

- Ertürk, S. (1979). Eğitimde Program Geliştirme. (3. Baskı). Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü : balıkesir ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Faiz, E . (2016). Öğrenen Örgütlerde Yenilikçilik Ve Proaktiflik Üzerine Kavramsal Bir Çalışma, *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2) : 1-21.
- Fındıkçı, İ. (1996a). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- (1996b). Öğrenen Organizasyon: Okul, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 44: 10-11.
- (1996c). Öğrenen Okula Doğru Eğitim Yöneticilerinde Kendini Geliştirme, İ. Fındıkçı (Edit), *Eğitimimize Bakışlar*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 143-155.
- Fırat, N. (2009). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları. *Education Sciences*, 4(4): 1415-1434.
- Fidan, N. ( 2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*, (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, N. (2007). *Meslek Yüksek Okulları İçin Yönetim Ve Organizasyon*, (1.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gemici, N. (2010). Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19):71-105.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson Ltd.

- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gill, J.A. Carrillo, F.J. Ve Fonseca-Pedrero, E. (2018). Assessing A Learning Organization Model : A Teacher's Perspective First Published October 29, Research Article.
- Göztepe, H. (2009). *Öğrenen organizasyon dinamiklerinin toplam kalite yönetimi, inovasyon ve organizasyon performansına etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 6: 147–159.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2011). Vlora (Arnavutluk) ve Ankara İllerindeki Liselerin Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 9 (1) ,:1-28.
- Güleş, H. (2007). *İstanbul ili bayrampasa ilçesindeki resmi ilköğretim okulu yöneticive öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Güleş, H. ve Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 36(1): 183-197 .
- Gümüş, M. (1995). *İşgücüne nitelik kazandıracak bir politika olarak ortaöğretim düzeyindeki mesleki-teknik eğitim ve uygulama sonuçları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gürsel, M.(1998). Türkiye’de Eğitim Yönetimi, H. Taymaz ve M. Yazıcıoğlu (Edit),  
*Öğrenen Örgütler*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.  
-----.(2018) *Liderlik Etmenin Temel İlkeleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve Kültür* ,(1.Basım). İstanbul: Boyut Yayıncılık.  
-----.(1999). *İnsan ve Kültür*, (8. Baskı), İstanbul : Remzi Kitapevi.
- Hamzah, M. I. M. Yakop, F.M. Nordin, M.N. And Saemah Rahman, S. (2011)  
*School As Learning Organisation: The Role Of Principal’s Transformational  
Leadership in Promoting Teacher Engagement World Applied Sciences  
Journal* 14 (Special Issue Of Innovation And Pedagogy For Diverse Learners):  
58-63, Faculty Of Education, Universiti Kebangsaan Malaysia, 43000 Bangi,  
Selangor, Malaysia.
- İlgar, L.(2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Basım  
Yayın Dağıtım.
- İnce, M. (2005). Değişim Olgusu ve Örgütlerde İnsan Kaynakları Yönetiminin  
Değişen Fonksiyonları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,  
319-339.
- İpek, C. (2012). Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel  
Kültür ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim  
Yönetimi*, 3(3) : 399-434.
- Kahve, Ö. (2014). *Öğrenen organizasyonların okul kültürü üzerindeki etkileri*  
(Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *10. Çalışma Planı, Mesleki Eğitimin Yeniden  
Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu*, Ankara.
- Karabulut, K.(2010). *Öğrenen Organizasyonlar. Örgütsel Öğrenme Seviyeleri*.  
<http://kaankarabulut.blogcu.com/ogrenen-organizasyonlar/7938311>  
Erişim Tarihi:21.01.2020

- Kantaş Sarioğlu, M. (2014). *Örgüt kültüründe hofstede modeli ile öğrenen organizasyon arasında ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Karagül, M. ve Masca, M. (2017). Ahilik Düşüncesinin İktisadi Hayata Bakışı ve Kapitalist Sistemle Karşılaştırılması. *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (2): 83-91.
- Karip, E. ve Koksall, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2): 245-257.
- Keskin, B.(2007). *Öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*, (Yenilenmiş 6. Baskı). İstanbul: Beta Yay.
- .(2005). *İşletme Yöneticiliği*, (Onuncu Baskı). İstanbul: Arıkan Basım.
- .(2007). *İşletme Yöneticiliği*, (11. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Kools, M. & Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation, *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris.
- Korkmaz, İ. (2010). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Der.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53): 75-98.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkutata, Y. ve Toprak, Z. F. (2013). El-Cezerî İle İlgili Yapılan Çalışmaların

Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi* , 4 (1): 37-49.

Koşan, A . (2010). Eğitimde Okul-Endüstri İşbirliği . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 2: 1-2.

Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. Yönetim ve Ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1) : 219-242.

Martins, E.C. & Terblanche, F. (2003), Building Organisational Culture That Stimulates Creativity and Innovation, *European Journal of Innovation Management*, 6(1) : 64-74.

Mert, G. (2018). *Örgütsel Öğrenme*. İstanbul: Artikel Yayıncılık.

Menteş, S, Kubaş, A, Güt, A, Baloğlu, S.(2017). Tekirdağ İlinde Bulunan Turizm İşletmelerinin Organizasyon Yapılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(3): 28-45.

Milli Eğitim Bakanlığı , (2008). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Araştırma Raporu. *Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise Öğrencilerinin ÖSS Başarısındaki Düşüş Nedenleri*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) *Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liselerinin Kuruluş Amaçlarına Hizmet Derecesinin Değerlendirilmesi*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *2014-2018 Türkiye Mesleki Ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Vizyonu Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü Eğitim Analiz ve Raporları Serisi No:1 <https://mtegm.meb.gov.tr/www/turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitimin-gorunumu-raporu-yayimlandi/icerik/2203> Erişim Tarihi: 05.04.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve*

*Eylem Planı*. Ankara <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> Erişim Tarihi:16.12.2019

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Geçmişten Günümüze Fotoğraflarla Mesleki ve Teknik Eğitim*, Ankara. [https://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_05/30125511\\_30093130\\_mesleki\\_teknik\\_egitim\\_kitap.pdf](https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesleki_teknik_egitim_kitap.pdf) Erişim Tarihi : 15.12.2019.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019c). *Milli Eğitim Şura Kararları*. Ankara. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> Erişim Tarihi:15.12.2019

Milli Eğitim Bakanlığı, (2020a) . Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. *Mesleki ve Teknik Eğitim Hakkında Bilgiler*. <http://meslekitanitim.meb.gov.tr/meslekegitim.html>. Erişim Tarihi: 12.06.2020.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. *Fabrika Gibi Çalışan Meslek Liselerinde Virüs Mücadelesi*. Ankara. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/fabrika-gibi-calisan-meslek-liselerinde-virus-mucadelesi /icerik/2745>.

Mocan, C. (1998). *Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul: Rota Yayıncılık.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*, (G. Bulut, Çev.) Mess Yayıncılık, No.280, İstanbul.

Narsap, H. (2006). *Genel ve meslekî liselerde örgüt kültürü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nayır, S. (2010). *Kurum kültürü ile örgütsel öğrenme süreçleri arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oktaylar, A. (2003). *Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öneren, M. (2008) İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7): 163-178.

Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4) : 411-433.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2000), *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Özdönmez M., Akesen A. ve Ekizoğlu A. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.

Özen Kutaniş, R. (2002). Öğrenen Organizasyonlar. İ. Dalay, R. Coşkun, R. Altunışık (Der.) *Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları*. İstanbul: Beta Basım-Yayın Dağıtım A.Ş.

Özer, M. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimde Sorunların Arka Planı ve Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonunda Çözüme Yönelik Yol Haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1) : 1-11.

Özgener, Ş. (2000). Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*, (2): 41-64.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1998), *Örgütsel Davranış*, (3. Baskı). Eskişehir: AÜ Yay.

Özkalp ve diğerleri. (2004). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,.

Özsoy, S. A. ve Uğur, E., (2018). İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu (TBMYO Basım ve Yayın Teknolojileri Programı Müfredatının Ulusal Meslek Standartlarından “Ofset Baskı Birim Sorumlusu (Seviye 5)” Yetkinliğine Uygunluğunun Değerlendirilmesi. 4: 408-417.

- Öztaş, N. (2015). *Yönetim*, (3. Baskı). Ankara: Otorite Yayınları.
- Öztürk, M. (2003). *Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık
- Öztürk, N. (2015) *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği, lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, Z. & Demir, Ö. (2017). Klasik, Neo-Klasik ve Modern Yönetim Yaklaşımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Analiz. *Uluslararası Sağlık Yönetimi Ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 3(2) : 119-134.
- Özus, E. (2005). *MEB Bağlı konya ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Parekh, B. (2002). *Çok Kültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pekel, H. (2007). *Öğrenen organizasyonlar ve örgüt kültürü arasındaki etkileşim ve eczacıbaşı yapı gereçleri vitra a.ş.'de bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi, *İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2): 37-78.
- Pulat, İ. (2010). *Denizli ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve önemine ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sağol, F.(2013). *Kurum kültürü analizi: milli eğitim bakanlığı ilkokul ve ortaokuluna yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Seferoğlu, S.S. (2009). Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar Ve Gelişmeler. Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim alışmaları. *Eğitim Bilimine Giriş*. (VII.Bölüm). 249-274. İstanbul:Kriter Yayıncılık.
- Senge, M. P. (1990). *Beşinci Disiplin* (A. İldeniz, A. Doğukan, ev.). İstanbul: YKB Yayınları.
- .(2000). *Beşinci Disiplin, Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması* (A. İldeniz, A. Dođukan, ev.),(7.Baskı) İstanbul: Yapı Kredi Kùltür Sanat Yayıncılık Ař.
- .(2018). *Beşinci Disiplin* (A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala, ev.),(19. Baskı). İstanbul:Yapı Kredi Yayınları
- Sertpolat, R. (2013). *Eğitim kurumlarında kurum kùltürü ve okul yöneticilerinin kurum kùltürü oluşturma yeterlilik düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sezgin, İ. (1999). *16. Milli Eğitim şurası: Konuşmalar, Görüşler, Kararlar ve Raporlar*. Milli Eğitim Basımevi Ankara.
- Sönmez, A. M. (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kùltürü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (45), 85-108.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Subaş, A. & etin, M. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 16 (1) : 264-304.
- şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-534.
- şahin Fırat, N. (2010) Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kùltürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim dergisi*. 35(156),:71-83.

- Şahin, S. (2011). An Aspect on the School Culture in Turkey and the United States, *Asia Pacific Education Review*, 12(4): 593-607.
- Şahin, S., Çakır, Ç., Öztürk, N. (2014) Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği' nin Türkçe' ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (1) :153-168.
- Şanal, E.E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şaylan, G. (1998). *Örgütsel Değişim*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Şimşek, Y. & Altınkurt, Y. (2010). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi* , 40 (187),:372-390.
- Şişman, M. (1995). Örgüt Kavramının Kültürel Açından Çözümlemesi Ve Eğitim Örgütleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1): 79-94.
- .(2002a). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara : Pegem A. Yayıncılık.
- .(2002b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- .(2007). *Örgütler Ve Kültürler Örgüt Kültürü*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- .(2011). *Örgütler ve Kültürler*, (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- .(2015). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, F. Z. (2014). Öğrenme Örgütlerde Öğrenme, Öğrenen Organizasyonlar Terimlerinin Tanımı ve Kavramsal Ayırımı. *Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi*, 2 (2) :187-217.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Tarhan, H. (2019). Değişim Yönetimi Nedir? Peakup

<https://peakup.org/blog/degisim-yonetimi-101/> Erişim Tarihi :Haziran 2020

Taylor, E. (2016). Kültür Bilimi (The Science Of Culture), (E. Dabağcı, Çev.).

*ViraVerita E-Dergi*, (4) : 91-109. (ISSN: 2149-3081).

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Terzi, A. R. (1999) *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

-----.(2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Terzi, Y. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada*

*Eğitim Yönetimi*, 43(43): 423-442.

Topaloğlu, C. (2011). Yönetim Kuramları ve Örgüt İçi Çatışmalar. *Girişimcilik ve*

*Kalkınma Dergisi*, 6(1): 249-265.

Töremen, F.(1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve*

*engelleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması

Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

Tunçer, P . (2013). Örgütsel Değişim Sürecinde Öğrenen Örgütler ve Örgüt

Geliştirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 8 (1) : 214-244 .

Turhan, M., Karabatak, S. ve Polat, M. (2014). Okullarda Örgütsel Öğrenme

Engellerinin Vignette Tekniği ile İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (1).

Turhan, T. (2019). *Kurumsal duygusal yetenekler, yenilikçi kurum kültürü ve*

*işletme performansı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tümkan, Ş. (2008). *İlkokul müdürlerinin okul kültürünü oluşturmalarındaki*

*rollerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklenti düzeyleri:*

*lefkoşa, gazimağusa ve girne örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).  
Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2000). *Okul Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu  
Yayımları.

Uçar, C. & Özerbaş, M., A. (2013). Mesleki Ve Teknik Eğitimin Dünyadaki Ve  
Türkiye'deki Konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2) :242-  
253.

Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada Değer Yaratma Aracı Olarak Yenilik Yönetimi ve  
Yenilikçi Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Uzunçarşılı, Ü., Özdayı, N. ve Uzunçarşılı, A. (1997). Öğrenen Örgütlerde  
Yöneticilerin Çalışma Ortamları Açısından Öğrenme Fırsatlarının  
Değerlendirilmesi. M. Çoruh (Der.) *Yükseköğretimde Sürekli Kalite  
Geliştirme.*, Ankara : Haberal Eğitim Vakfı Yayını.

Ünal, S. (1999). Geleceğin Okulu. *Milli Eğitim Dergisi*. (141): 22-24.

Yağmurlu, A. (1997). Örgüt Kültürü: Tanımlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi  
Sbf Dergisi*, 52(01). Doi: 10.1501/Sbfder\_0000001988.

Yalçın, Y. & Ay, P. (2011). Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler ve Liderlik Süreci  
Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal  
Bilimler Dergisi*, 9(1) : 15-36.

Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *G.Ü. Gazi  
Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2) : 103-116

Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım  
Ltd.

Yıldırım, M. (2009). Modernizm, Postmodernizm ve Kamu Yönetimi. *Uluslararası  
İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2).

Yılmaz, F.(2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş*

*motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya.

Yiğit, S.(2014). Kültür, Örgüt Kültürü ve İnovasyon İlişkisi Bağlamında İnovasyon Kültürü. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (27): 1-7.

Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A.(2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2): 299-312.

Yücel, İ. (2015). Öğrenen Örgüt Üzerinde Örgüt Kültürünün Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle Analizi (Kayseri ve Konya Örneği). *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0 (34) : 265-284 .

Yüksel, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zekâ, N. (1994), *Yolları Çatallanan Bahçe, Aynalı Gökdelenler, Dil Oyunları ve Robespierre. Postmodernizm*, İstanbul: Kıyı Yayınları.

Zengin, T. ve Gündüz, H. B. (2018). Ortaokul Öğretmenlerine Göre Öğrenen Örgüt Algısı, *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1) : 62-76.

Zoraloğlu, Y. (2008). *Liselerde örgüt kültürü : sincan örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

1739 Sayılı Milli Eğit. Temel Kanunu (md.31), T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu (mad. 18), T.C. Resmi Gazete, 19139,19 Haziran 1986.



**EK-1 OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ**

**Değerli Meslektaşım**

“Öğrenme organizasyonunun okullara uyarlanması ile kurum kültürünün oluşumuna etkileri” başlıklı bir araştırma yapılmaktadır ve araştırmanın verileri yanıtlayacağınız bu anketten elde edilecektir. Bu anket okulunuz hakkında sizin algılarınızı içeren soru ve ifadelerden oluşmaktadır. Araştırmanın doğru sonuçları yansıtması, soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlı olacaktır. Yanıtlarınız tamamen gizli tutulacaktır; lütfen bu envantere adınızı ve okulunuzun ismini yazmayınız. İfadelere cevap vermeden önce lütfen bu açıklamaları okuyunuz ve maddelerin her birini atlamadan tek bir seçeneği işaretleyiniz. Mümkünse kurşun kalemle cevap veriniz ve seçeneklerde karar değiştireniz silgi kullanınız. Ölçek yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Zehra Münire YALÇIN  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## BÖLÜM I

**Kişisel Bilgi Formu:** Lütfen size uyan seçeneği X işareti koyarak belirtiniz

1	<b>Cinsiyetiniz</b>	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		
2	<b>Yaşınız</b>	<input type="checkbox"/> 30'dan az	<input type="checkbox"/> 30-39	<input type="checkbox"/> 40-49	<input type="checkbox"/> 50 yıldan çok
3	<b>Öğrenim düzeyiniz</b>	: <input type="checkbox"/> Ön Lisans	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisans Üstü	<input type="checkbox"/> Doktora
4	<b>Öğretmenlikteki kıdeminiz</b>	: <input type="checkbox"/> 5 yıldan az	<input type="checkbox"/> 5-12 yıl	<input type="checkbox"/> 13-20 yıl	<input type="checkbox"/> 20 yıldan çok
5	<b>Sınıf ya da branş öğretmenisiniz ?</b>	: <input type="checkbox"/> Meslek Dersleri öğretmeni	<input type="checkbox"/> Kültür Dersleri Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Diğer	

## BÖLÜM II

<b>Lütfen, sizin okulunuzun koşullarını bu ifadelerden hangisi en iyi tanımlıyorsa uygun seçeneği X işaretiyle belirtiniz.</b>						
<b>Aşağıda bu ifadelerin derecelemesi belirtilmektedir:</b>						
<b>5. Tamamen katılıyorum 4. Katılıyorum 3. Kararsızım 2. Katılmıyorum 1. Hiç katılmıyorum</b>		<b>Tamamen katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>
1	Okulun misyonu okul çalışanlarının ortak görüşünü yansıtır.					
2	Öğretmenler öğretme ve öğrenme sorunları hakkında meslektaşlarının görüşlerini sormaya isteklidirler.					
3	Öğretmenler akademik başarı için yüksek beklentiye sahiptirler.					
4	Öğretmenler problemleri çözmek için birbirlerine yardım ederler.					
5	Okulumuzda öğretmenlerin çoğu öğretimin kalitesini geliştirmek için sorumluluk alır.					
6	Okul müdürümüz ve öğretmenler okulun etkililiği için işbirliği yaparlar.					
7	Öğretmenlerin çoğu öğretimi öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre şekillendirirler.					

8	Okulumuzda öğretmenler yeni projelerde sorumluluk almaya birbirlerini yüreklendirirler.					
9	Öğretmenler meslektaşlarıyla pozitif ilişki sürdürmeye çaba gösterirler.					
10	Mesleki becerilerimi geliştirmek için yeni öğretim yöntemleri öğrenirim.					
11	Öğretmenler öğrenci davranışını yönetme stratejilerini tartışır.					
12	Öğretmenler okul geliştirme çabalarında aktif rol alan meslektaşlarına saygı duyarlar.					
13	Okul müdürümüz öğretmenleri okul geliştirme programlarında etkili bir biçimde çalışmaya özendirir.					
14	Okulumuzda öğretmenler sorunları olduğunda birbirlerine yardım ederler.					
15	Okulumuzda öğretmenler öğretimi geliştirmek için risk alırlar.					
16	Okul müdürümüz öğretmenlerin endişe ve sorunlarına (okumaya ilişkin, istenmeyen öğrenci davranışları, öğretim sorunları) yardımcı olmak için yeterince zaman ayırır.					
17	Okulumuzda öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak plan yaparlar.					
18	Öğretmenlerin çoğu toplantılarda mesleki görüşlerini açıkça ifade ederler.					

19	Öğretmenler okulun vizyonunu başarmak için birlikte çalışırlar.					
20	Okul müdürümüz ve öğretmenler okulu geliştirmek için birlikte çalışırlar.					
21	Okulumuzda öğretmenler yeni açılımlar, görüşler ve değerler hakkında konuşan meslektaşlarını desteklerler.					
22	Okulumuzda öğretmenler verilen kararları uygulamak için birlikte çalışırlar.					
23	Öğretmenler diğer öğretmenlerle öğretim sorunlarını sıklıkla tartışırlar.					
24	Öğretimi geliştirme aşamaları dikkatlice sıraya koyulur ve basamaklandırılır.					
25	Okulumuzda öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı potansiyellerinin farkındadırlar.					
26	Okul müdürümüz okulu geliştirmek için sıkı çalışmaya öğretmenleri motive eder.					
27	Okulumuzda okulun geleceğine ilişkin yaygın bir vizyon paylaşılır.					
28	Okul müdürümüz onların öğretimini geliştirmek için öğretmenleri birlikte çalışmaya özendirir.					
29	Okulumuzda öğretmenlerin çoğu her öğrencinin öğrenebileceğine inanır.					
30	Okulumuzda öğretmenler birbirlerinden öğrenirler.					
31	Okul müdürümüz okuldaki öğretimsel gelişme çabalarını değerlendirir.					

32	Öğretmenlerin mesleki kararları meslektaşları tarafından genellikle desteklenir.					
33	Okul müdürümüz, doğrudan okul geliştirme çabalarıyla ilişkili ölçütleri kullanarak öğretmenleri değerlendirir.					
34	Okulumuzda öğretmenler okulun vizyonu hakkında net bir anlayışa sahiptirler.					
35	Mesleki becerilerimi geliştirmek için yeni yöntemler öğrenirim.					
36	Okul müdürü öğretmenlerin işbirliği yapmalarını sağlamak için zamanı planlar.					
37	Öğretmenler okulun vizyonunu uygulamak için işbirliği yaparlar.					

## EK-2 ÖĞRENEN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

<p>Lütfen, sizin okulunuzun koşullarını bu ifadelerden hangisi en iyi tanımlıyorsa uygun seçeneği X işaretiyle belirtiniz.</p>					
	<b>Kesinlikle</b>				
	<b>Katılmıyorum</b>				
	<b>Kısmen Katılıyorum</b>				
	<b>Kararsızım</b>				
	<b>Katılıyorum</b>				
	<b>Kesinlikle</b>				

<b>Aşağıda bu ifadelerin derecelemesi belirtilmektedir:</b>							
<b>6. Kesinlikle Katılmıyorum 5. Katılmıyorum 4. Kısmen Katılıyorum 3. Kararsızım 2. Katılıyorum 1. Kesinlikle Katılıyorum</b>							
Madde							
No	Maddeler (“Benim okulumda, biz...”)						
1	Bir ekip olarak birlikte çalışırız.						
2	Yeni fikirleri değerlendirir ve kabul ederiz.						
3	Öğrencilerin fikir ve görüşlerini alırız						
4	Bu okulumuzu daha verimli hale getirmek için bilgi ve fikirleri paylaşıyoruz.						
5	Hiç denememektense yeni şeyleri denemek ve başarısızlık riskini almakta hemfikiriz.						
6	Planlarımızı yaparken önceden belirlediğimiz hedefleri göz önünde bulundururuz.						
7	Her konuda birbirimize danışırız (Öğüt verir ve alırız).						
8	İşlerimizi yapmak için yeni yollar konusunda açık görüşlüyüz.						
9	Eğitim işlerinde velilerimizle ortaklaşa çalışırız.						
10	Fikirlerimizi paylaşmak konusunda kendimizi çok rahat hissederiz.						
11	Hatalarımızı birer öğrenme fırsatı olarak görürüz.						
12	Çabalarımızı ölçülebilir sonuçlara ulaşmaya odaklarız.						
13	Zorlukları belirlemek ve çözmek için bir araya geliriz.						
14	Herhangi bir konuda yeni uygulamaları deneme konusunda istekliyiz.						

15	Çevremizdeki diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparız.						
16	Açık iletişim kanallarını kullanırız						
17	Belirlediğimiz hedefleri gerçekleştiremediğimiz yerlerde aynı konuda deneyimli olanlardan bilgi alırız.						
18	Elde ettiğimiz sonuçları daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendiririz.						
19	Okulumuzda gerçekleştirmek istediğimiz konularda yüksek düzeyde yatırımları paylaşıyoruz.						
20	Birbirimize bir birey olarak kabul eder ve değer veririz.						
21	Birbirimize karşı bağlılık ve sadakat duyarız.						
22	Birbirimize yardım ve destek konusunda güvenebiliriz.						
23	Birbirimize karşı düşünceli ve kibar davranırız.						
24	Öğrencilerimizin yaşantılarında olumlu farklılıklar yapabileceğimiz konusunda kendimize güveniriz.						
25	Yaptığımız işte çok güçlü bir anlam ve amaç duyarlılığına sahibiz.						
26	Birbirimizi uzman meslektaşlar olarak görürüz.						
27	Özel olayları, başarıları ve önemli durumları kutlarız.						
28	Birbirimize güveniriz.						
29	Hem kendimizle hem de ailemizle ilgi ve ihtiyaçlarımızın olduğu zamanlarda birbirimizi dikkate alır ve destekleriz.						
30	İşimize iyimser ve umut dolu bir şekilde yaklaşırız.						
31	İşimizin önemi konusunda ortak inançları paylaşıyoruz.						
32	Bireysel farklılıklara kıymet verir, saygı duyarız.						
33	Birlikte çalışmaktan hoşlanıyoruz (Mutluluk duyarız.).						

34	Birlikte yaptığımız çalışmalarda dürüstlük ve birliktelik gösteririz.						
35	Birbirimize hem meslektaş hem de arkadaş olarak davranırız.						
36	Okulumuzun kendi performans hedeflerini gerçekleştirmedeki yeteneğinde, becerisinde pozitif farklılıklar yaratabileceğimize inanırız.						



**EK-3**

**OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ İZİNİ**



**Semiha Sahin** <ssahin66@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

29 May 2019 23:26



Ekteki **ölçeği** kullanman gerekir. Atıfta bulunmak kaydıyla kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim,

**Semiha Şahin**

Semiha Sahin, PhD

Associate Professor

Dokuz Eylül University

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

Postal Address:

Dokuz Eylül Üniversitesi

Buca Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Buca-İzmir/Turkey

Mobile: +90 506 388-9909

Office : +90 232.420-4882/12236

Fax : +90 232.420-4895

zmyalcin <zmyalcin@gmail.com>, 27 May 2019 Pzt, 12:18 tarihinde şunu yazdı:



## **EK-4 ÖĞRENEN ÖRGÜT ÖLÇEĞİ İZİNİ**



Zm Yalcin <zmyalcin@gmail.com>

---

## ÖLÇEK İZİN

---

Sevilay Sahin <ssahin@gantep.edu.tr>  
Alıcı: Zm Yalcin <zmyalcin@gmail.com>

27 Mayıs 2019 14:17

Sevgili hocam  
Kaynakça göstererek kullanabilirsiniz.Hocanıza saygılarımla iletin.  
başarılar dileri  
Doç.Dr. Sevilay Şahin

**EK-5**

**ÖLÇEK ONAY**



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-10.01-E.18605890  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

01/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 11.09.2019 tarihli ve 16685295 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.09.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zehra Münire YALÇIN'ın "**Öğrenme Organizasyonunun Okullara Uyarlanmasında Kurum Kültürünün Oluşumuna Etkileri**" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan liselerde; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

15.10.2019

Aslını teslim aldım  
*[Signature]*

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
01/10/2019

Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

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

Dilek ALADAĞ  
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile iletılmıştır. <https://evraksozgu.meb.gov.tr> adresinden 2818-c389-32ad-a20e-ba03 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Zehra Münire Yalçın  
Büyükkçekmece, İstanbul

## **A.EĞİTİM**

**YÜKSEK LİSANS:** İZÜ, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, 2020, İstanbul

**LİSANS:** Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, 1999, Ankara

## **B.AKADEMİK DENEYİM**

1999 tarihinden itibaren MEB İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alan dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

## **C.İLGİ ALANLARI**

Kitap okumak, Senaryo Yazmak.

## **D.YAYINLARI**

Eğitim Yönetimi alanında bir kongreye katılarak bildiri sunmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün 19/08/2010 tarih ve 2010/49 sayılı Genelgeleri doğrultusunda TÜBİTAK 4006 tarafından onaylanan “Geçmiş Mi Gelecek Gelecek Mi Geçmiş?” adlı Lunapark Projesi 16 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ile Bilim Fuarında sergilenmiştir.