



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞTIKLARI
OKULLARA YÖNELİK ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGILARI**

NİDA SELVİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

MART - 2025

YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞTIKLARI
OKULLARA YÖNELİK ÖĞRENEN ÖRGÜT
ALGILARI

NİDA SELVİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

MART - 2025

YOZGAT



YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU

T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 91112522005 numaralı öğrencisi Nida Selvi'nin hazırladığı **“İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullara Yönelik Öğrenen Örgüt Algıları”** başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 20/03/2025 günü saat 11:45'de yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

(Danışman)

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Hamza ÖZ

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

20/03/2025

İmza

Prof. Dr. Ümit BUDAK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Nida SELVİ

23/01/2025

ÖN SÖZ

Çalışmamın her aşamasında bana sabırla destek olan, bilimsel titizliği ve yönlendirmeleriyle tezimin gelişimine büyük katkı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Emine Babaoğlu Çelik'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Akademik yolculuğumda sağladığı rehberlik ve motivasyon bu eserin oluşumunda en büyük paya sahiptir.

Tez savunma sürecinde uzmanlıklarıyla bana kıymetli geri bildirimler sunan, değerlendirmeleriyle çalışmamı zenginleştiren jüri üyelerim Prof. Dr. Kamil Yıldırım ve Dr. Öğr. Üyesi Hamza Öz'e çok teşekkür ederim. Katılımcı olmayı kabul ederek zamanlarını, deneyimlerini ve içten düşüncelerini benimle paylaşan değerli öğretmenlere, samimiyetleri ve iş birlikleri için teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her anında yanımda olan, bana sevgi, sabır ve güç veren canım aileme ve sevgili eşim Murat Selvi'ye minnetlerimi sunarım. Akademik çalışmalarımın yoğun temposunda, bana verdikleri moral ve motivasyon paha biçilemezdi. Sizler bu tezin görünmez kahramanlarısınız.

Ve elbette bu araştırmanın nihai amacı olan çocuklar... Eğitim sistemlerinin dönüşümü nihayetinde onların daha iyi bir geleceğe ulaşabilmesi için bir araçtır. Onların gözlerindeki merak ve umut bu çalışmayı anlamlı kılan en büyük ilham kaynağımdır. Bu çalışmanın eğitimde iş birliği ve gelişim odaklı bir kültürün kökleşerek öğrenen örgüt anlayışının yaygınlaşmasına katkı sunmasını temenni ediyorum.

Nida SELVİ

20/03/2025

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞTIKLARI OKULLARA YÖNELİK ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGILARI

NİDA SELVİ

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK

Bu araştırmanın amacı, Peter Senge tarafından önerilen öğrenen örgüt modeli temelinde, ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenen örgüt deneyimlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, durumsal çalışma ve fenomenolojik desen kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen ilkokul öğretmenlerinden veri toplanmış ve veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitim fırsatlarının yetersiz olduğu ve fazla iş ile evrak yükü nedeniyle zaman sıkıntısı yaşadıkları belirlenmiştir. Okullarda ortak hedef oluşturma çabalarının olduğu ancak bazı durumlarda vizyonun yeterince benimsenmediği ve iş birliğinin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler, okulda fikirlerini özgürce ifade edebildiklerini düşünmekte ancak fikir ayrılıkları ve meslektaşlarının yeniliklere direnç göstermesi gibi sorunlar yaşamaktadır. Takım halinde öğrenme sürecinde bireysel hareket etme eğilimi ve ortak çalışma kültürünün yeterince gelişmemiş olması, öğretmenler arası bilgi paylaşımını sınırlamaktadır. Okullarda uyum kültürünün olduğu görülmekle birlikte, adaletsiz görevlendirmeler ve iletişim sorunları öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve sistem düşüncesinin benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, adil yönetim anlayışının benimsenmesi, ekip çalışmasının güçlendirilmesi, okul içi iletişimin geliştirilmesi ve öğretmenlere yönelik teşvik ve motivasyon mekanizmalarının uygulanması önerilmektedir. Bulgular, eğitim yöneticileri ve politikacılar için ilkokullarda öğrenen örgüt kültürünün geliştirilmesine yönelik önemli veriler sunmaktadır.

2025, xi + 97 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Öğrenen Okul, Örgütsel Öğrenme

ABSTRACT

MASTER THESIS

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR SCHOOLS AS LEARNING ORGANIZATIONS

NİDA SELVİ

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY

SCHOOL OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATINAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

SUPERVISOR: PROF. DR. EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK

The purpose of this study is to examine the learning organization experiences of primary school teachers in their respective schools, based on the learning organization model proposed by Peter Senge. In this study, conducted using a qualitative research method, a case study and phenomenological design were employed, and data were collected through semi-structured interviews. In the research, data were collected from primary school teachers selected through criterion sampling and snowball sampling methods, and the data were evaluated using descriptive and content analysis. The findings revealed that teachers perceive educational opportunities for their professional development as insufficient and experience time constraints due to excessive workloads and administrative tasks. While efforts to establish common goals exist in schools, the vision is not always fully embraced, and collaboration remains inadequate in some cases. Some teachers feel they can freely express their opinions at school; however, they encounter issues such as differences of opinion and colleagues' resistance to innovation. In the team learning process, a tendency toward individual action and the lack of a well-developed collaborative culture limit knowledge sharing among teachers. Although a culture of harmony is observed in schools, unfair task assignments and communication problems negatively affect teacher motivation and hinder the adoption of systems thinking. Accordingly, it is recommended that professional development opportunities for teachers be enhanced, a fair management approach be adopted, teamwork be strengthened, intra-school communication be improved, and incentive and motivation mechanisms for teachers be implemented. These findings provide significant insights for educational administrators and policymakers to foster a learning organization culture in primary schools.

2025, xi + 97 Pages

Keywords: Learning Organization, Learning School, Organizational Learning

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY FORMU	ii
TEZ BEYANI	iii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Öğrenme.....	8
2.2. Örgütsel Öğrenme.....	9
2.2.1. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Bakış Açıları.....	9
2.3. Öğrenen Örgüt	11
2.3.1. Öğrenen Örgüt Modelleri.....	11
2.3.1.1. Öğrenen Örgütün Beş Disiplini.....	11
2.3.1.1.1. Kişisel Ustalık	12
2.3.1.1.2. Paylaşılan Vizyon.....	13

2.3.1.1.3. Zihinsel Modeller	15
2.3.1.1.4. Takım Halinde Öğrenme	16
2.3.1.1.5. Sistem Düşüncesi	18
2.3.1.2. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı	20
2.3.1.3. Örtenblad'ın Öğrenen Örgüt Modeli.....	20
2.4. Öğrenen Okullar	21
2.4.1. Öğrenen Okulların Özellikleri	22
2.4.2. Öğrenen Liderlik	23
2.5. Öğrenme Engelleri.....	24
2.6. İlgili Araştırmalar	26
2.6.1. Ulusal Araştırmalar	26
2.6.2. Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar	27
3. YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Yöntemi, Deseni ve Gerekçesi	30
3.2. Araştırmanın Örneklemi	30
3.3. Veri Toplama Aracı	30
3.4. Verilerin Toplanması	33
3.5. Verilerin Analizi	33
3.6. Geçerlik, Güvenirlik ve İnanılabilirlik.....	34
4. BULGULAR	36
4.1. İlkokulların Öğrenen Örgüt Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	36
4.2. İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	42
4.3. İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekli Olan Faktörler	50
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
5.1. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algısına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	60
5.2. İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	63

5.3. İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekli Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuç	66
5.4. Uygulayıcılar İçin Öneriler	70
5.5. Araştırmacılar İçin Öneriler	73
6. KAYNAKLAR	76
7. EKLER	91
Ek-1 Etik Kurul İzni	92
Ek-2 Milli Eğitim Müdürlüğü İzinleri	93
Ek-3 Veri Toplama Aracı (Görüşme Formu)	95



TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 2. 1. Geleneksel ve öğrenen okullar.....	21
Tablo 3. 1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 3. 2. Alt Amaçlar ve Görüşme Sorularının Uyumu	32
Tablo 4. 1. İlkokulların Öğrenen Örgüt Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	36
Tablo 4. 2. İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	42
Tablo 4. 3. İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekli Olan Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	50

KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Bu kısımda çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve temel tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumunda yenilikler oldukça hızlı gerçekleşmektedir. Bireyler ve örgütler sürekli bir değişim süreci içindedir. Değişim; psikolojik, sosyolojik, teknik ve daha birçok yönüyle araştırmalarda yer edinmiştir. İnsanlar arası ilişkilerinin ve çevresel etmenlerin değişmesi sebebiyle örgütlerdeki amaçlar, süreçler, yapılar ve stratejilerde de değişim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2022). Kurumlar yeni teknolojilere, bilgilere ve ürünlere sürekli olarak uyum sağlamaya çalışmaktadır. Çalışanlar, işlerinde meydana gelen değişikliklerle başa çıkabilmek ve öğrenmeye devam edebilmek için yeni becerilere ihtiyaç duymaktadır (Breda-Verduijn ve Heijboer, 2016). Günümüzde çeşitli alanlardaki değişim ve gelişimler doğrultusunda bireylerin iş birliği yapabilme, eleştirel düşünebilme, yaratıcılık ve iletişim kurabilme gibi birçok yeteneğe sahip olması beklenmektedir. Ülkeler bu hedeflenen yeteneklere sahip olan bireyler yetiştirerek hem dünyada öncü olmayı hem de diğer ülkelerle rekabet edebilmeyi hedeflemektedir (Kalemkuş, 2021). Bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesi, tüm sektörler gibi eğitim sektörünü de etkilemektedir. Eğitim sektöründeki köklü değişimler, geleneksel yaklaşımların geçerliliğinin sorgulanmasına yol açmakta ve öğrenen örgüt olmayı gerektirmektedir.

Öğrenen örgüt kavramı, organizasyonların sürekli gelişen ve değişen ortamlara uyum sağlamalarını amaçlayan bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır (Senge, 1990). Bu kavram ilk olarak 20. yüzyılın başlarında Frederick Taylor'ın bilimsel yönetim yaklaşımına ve Elton Mayo'nun insan ilişkileri teorisine dayanmaktadır (Watkins ve Marsick, 1993). 1950'ler ve 1960'larda sistem teorisi ve sibernetik yaklaşımlarla örgütlerin öğrenme süreçleri analiz edilmeye başlanmıştır. 1980'lerde örgütsel öğrenme kavramı Michael Polanyi, Donald Schön ve Chris Argyris tarafından daha geniş biçimde ele alınarak tek döngülü ve çift döngülü öğrenme kavramları geliştirilmiştir. Bu çerçevede örgütlerin yalnızca hataları düzeltmeleri değil mevcut iş yapış biçimlerinin de sorgulanması gerektiği öne sürülmüştür (Argyris ve Schön, 1978). Peter Senge'nin *The Fifth Discipline* (1990) adlı eseri, öğrenen örgütlerin temel ilkelerini sistematik bir çerçevede ele alarak önemli bir yönetim paradigması yaratmıştır. Senge'ye göre öğrenen örgütlerin beş disiplini; sistem düşüncesi, kişisel yetkinlik, zihinsel modeller, ortak vizyon oluşturma ve takım halinde öğrenmedir

(Senge, 1990). 2000’li yıllarda, dijital dönüşüm ve bilgi yönetimi süreçlerinin etkisiyle, öğrenen örgüt kavramı daha fazla benimsenerek özellikle büyük şirketler ve eğitim kurumları tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Watkins ve Kim, 2018).

Öğrenen örgütler değişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesine sahip kurumlardır. Bu yaklaşım kurumun tüm bileşenleri arasında öğrenme kültürü oluşturarak hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürekli bir gelişimi amaçlamaktadır (Fullan, 2007). Bu temel üzerine inşa edilen öğrenen okullar ise, Senge’nin öğrenen örgüt modelini eğitim sistemine uyarlayarak bu vizyonu somutlaştıran kurumlardır. Öğrenen okulların temelini oluşturan bu model, beş disiplini kapsamaktadır. Öğrenen okullar, “kişisel ustalık” ile bireylerin öğrenme kapasitelerini genişletirken, “zihinsel modeller” yoluyla mevcut düşünce kalıplarının sorgulanmasını ve değiştirilmesini teşvik eder. Diğer bir disiplin olan “paylaşılan vizyon” ile topluluğun geleceğe dair ortak bir anlayış ve hedef oluşturulması sağlanır; “takım halinde öğrenme” yoluyla öğretmen ve öğrencilerin daha etkin öğrenme süreçleri geliştirmesine destek verilir. Son disiplin olan “sistem düşüncesi” ise okulun tüm parçalarının nasıl bir etkileşimde olduğunu anlamayı hedefler. Böylece tüm disiplinlerin birlikteliğiyle yenilikçi ve dinamik bir eğitim ortamı yaratılır (Senge vd., 2012).

Eğitim kurumlarının öğrenen örgütlere dönüşebilmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bireysel ve ortak başarılarına bağlıdır. Fakat mevcut araştırmalar ve saha gözlemleri, okullarda bu dönüşümün önünde çok daha çeşitli engeller olduğunu da ortaya koymaktadır (Fullan, 2012). Okul öğreten bir örgüttür ancak aynı zamanda öğrenen bir örgüt de olmalıdır. Genellikle öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğinden, bunu nasıl öğrenmesi gerektiğinden ve öğrenilenlerin nasıl değerlendirilebileceğinden bahsedilir. Ancak okulun ne öğrenmesi gerektiği, neden öğrenmesi gerektiği, bunu nasıl başarabileceği, bu öğrenmeyi engelleyecek faktörlerin neler olduğu ve bu öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği hatta tüm bunların hevesle yapılıp yapılmadığının nasıl kontrol edilebileceği üzerinde pek durulmamaktadır (Santos Guerra, 2020). İlkokulların öğrenen örgütlere dönüşüm sürecinde çeşitli zorluklar ve engellerle karşılaşmaktadır. İlkokullar, öğrenen örgüt modelini benimsemek için gerekli olan yapısal, kültürel ve bireysel dönüşümleri gerçekleştirmede bir dizi sistemsel ve uygulamaya dayalı sorunla karşı karşıyadır. Bürokratik yapı ve fazla iş yükü, yetersiz mesleki gelişim faaliyetleri, ortak vizyon ve iş birliği eksikliği, yeniliklere direnç ve yönetsel yetersizlikler gibi çeşitli engellerle karşılaşmaktadır; bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kısıtlamakta, iletişim kopukluklarına yol açmakta ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesini

zorlaştırmaktadır (Töremen, 2001; Şentürk, 2016; Daşan, 2015). Bunların yanı sıra sistem düşüncesinin eksikliği, okul içi etkileşiminin ve bütünlüğün algılanmasını güçleştirerek eğitim süreçlerinin dinamik bir yapıya dönüşmesini engellemektedir (Senge, 2014). Bireysel ve kurumsal öğrenme süreçlerindeki bu engeller, okulların öğrenen örgüt olması yolunda ciddi bir zorluk teşkil etmekte ve dolayısıyla eğitim süreçlerinin verimliliğinde düşüşe sebep olmaktadır. Bu problemlerin altında yatan nedenleri daha yakından incelemek ve ilkokulların öğrenen örgütlere dönüşüm sürecindeki engelleri aşmaya yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla bu çalışma tasarlanmıştır.

Okulların öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin nicel yöntemle yürütülen çalışmaların sonucu birbirinden farklı algı düzeylerini ortaya koymaktadır. Akdeniz (2003) öğretmenlerin okulları orta düzeyde öğrenen örgüt olarak algıladığını belirlemiştir. Subaş (2010) en yüksek ortalamanın takım öğrenmesi, en düşük ortalamanın sistem düşüncesi boyutunda olduğunu belirtmiştir. Banoğlu ve Peker (2012) yönetici algılarına göre her boyutun "genellikle" düzeyinde olduğunu; Güleş ve Çağlayandereli (2012) ise ilkokullarda yönetici algılarının "yüksek", öğretmen algılarının "orta" düzeyde olduğunu saptamıştır. Aksu (2013) meslek liselerinde yöneticilerin öğrenen örgüt özelliklerini "yüksek", öğretmenlerin ise "orta" düzeyde algıladığını tespit etmiştir. Helvacı ve Kardurmuş (2015) ile Zengin ve Gündüz (2018) tüm alt boyutların "orta" düzeyde algılandığını gösterirken; Bilir ve Arslan (2016) beş disiplinin her birinin "iyi" düzeyde olduğunu saptamıştır. Yumuşak vd. (2012) ise devlet ilkokullarının öğrenen örgüt özellikleri taşımadığını ortaya koymuştur. Nitel yöntemle yürütülen çalışmalarda ise; Doğan ve Yiğit (2014) önce nicel ölçeklerle yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının 'yüksek' olduğunu belirtmiş sonrasında görüşme yönteminden elde edilen bulguların bu sonucu desteklemediğini tespit etmiştir. Güzelgörür (2017), öğretmenlerin kişisel ustalık kapsamında mesleki gelişimleri için eğitim yayınlarını takip ettiğini ve hizmet içi eğitimlere katıldığını saptamıştır. Okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin engelleri ele alan nicel çalışmalarda; Çam Tosun ve Altunay (2017) öğretmen tükenmişliğinin öğrenen örgüt algısını anlamlı bir şekilde yordadığını, Şentürk (2016) ise yönetici ve öğretmenlerin örgütsel engeller konusunda kararsız kaldığını ortaya koymuştur. Kızıloğlu (2023) yönetici önyargılarının, öğretmenlerin karar alma isteksizliğinin, veli katılımının azlığının ve kurumsal hafıza eksikliğinin öğrenen örgütleri engellediğini tespit etmiştir. Okulların öğrenen örgüt olabilmesi için gerekenleri ele alan Şık (2022) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, karar alma süreçlerine katılımın sağlanması, güven ortamının oluşturulması ve öğrenme motivasyonunu engelleyen

faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ulaşılabilen literatürde nitel yöntem kullanılarak ilkokulların öğrenen örgüt olma durumunu, öğrenen örgütün engellerini ve engellere yönelik çözüm önerilerini birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, oldukça geniş kapsamlı bir inceleme yapması ve konuyu nitel açıdan derinlemesine ele alması yönüyle önemli görülmektedir.

Bu çalışmada ilkokulların seçilmesinin gerekçesi, ilkokul kademesinin bireyin akademik, sosyal ve karakter gelişiminin temelinde oynadığı belirleyici rol ve bu dönemde oluşturulacak öğrenen örgüt kültürünün uzun vadeli etkiler yaratma potansiyelidir. İlkokullar, bireyin öğrenme yolculuğunun başlangıç noktasıdır. Bu kademedeki kazandırılan temel beceri ve alışkanlıklar, bireyin gelecekteki eğitim hayatı ve toplumsal rollerini şekillendirmektedir. Watkins ve Marsick (1993) öğrenen örgütlerin, bireylerin öğrenme kapasitesini artırarak akademik ve sosyal gelişimlerine erken yaşlardan itibaren katkı sağladığını ve bu sürecin sürdürülebilir bir eğitim kalitesi için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ilkokulların öğrenen örgütlere dönüşmesi, bireylerin 21. yüzyıl yetkinliklerini kazanmasını sağlayarak eğitim sisteminin sürdürülebilir kalitesini artırma ve yenilikçi bireyler yetiştirme misyonuna önemli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacının konuya yakınlığı önemli bir avantaj sağlamaktadır (Creswell, 2003); bu bağlamda araştırmacının ilkokulda kademesinde deneyime sahip olması, çalışma konusuna olan hâkimiyetini artırmış ve ilkokulların öğrenen örgütlere dönüşüm sürecindeki dinamikleri daha derinlemesine anlamasına olanak tanımıştır.

Öğrenen örgütler, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek ve gelişimde sürdürülebilirliği desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Senge (1990) öğrenen örgütlerin bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olarak yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliğini teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği zamanlarda, kurumların rekabet gücünü koruyabilmesi için sürekli öğrenme halinde ve yeniliğe açık olmaları gerekmektedir (Watkins ve Marsick, 1993). Özellikle okul gibi dinamik alanlarda öğrenen örgüt anlayışının benimsenmesi öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimini destekleyerek eğitim kalitesini yükseltmekte ve toplumların geleceğe hazırlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Fullan, 2007). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklerken aynı zamanda daha geniş bir perspektiften bakabilmelerine olanak tanımaktadır (Stoll vd., 2003). İlkokulların öğrenen örgütlere dönüşüm süreci, eğitim sisteminin genel işleyişi ve kalite standartlarının iyileştirilmesi için ciddi bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısının

incelenmesi, öğrenen örgüt oluşumunu engelleyen faktörler ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler araştırma sınırları içinde ele alınmıştır. Okulların öğrenen örgüt olma durumunu incelemek ve engellere ilişkin çözüm yollarını belirlemek, eğitim sisteminin içsel dönüşümünü ve toplumsal faydasını maksimize etmek için stratejik bir öneme sahiptir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okullara yönelik öğrenen örgüt algısının incelenmesidir. Bu amaçla yürütülen çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir: İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullara yönelik öğrenen örgüt algısı nedir?

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokulların öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlkokulların öğrenen örgüt oluşumunu engelleyen faktörler nelerdir?
3. İlkokulların öğrenen örgütlere dönüşebilmesi için gerekli olan faktörler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokullar eğitim hayatının temel taşı olarak öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. İlkokul dönemi, bireyin karakterinin şekillendiği kritik bir süreç olmakla birlikte; kişinin değer, tutum ve davranışlar kazanması açısından da son derece önemlidir.

Türkiye'nin eğitim sisteminde sürdürülebilir kaliteyi sağlamak ve geleceğin bireylerini daha donanımlı hale getirmek için okulları öğrenen örgütlere dönüştürmek elzem hale gelmiştir. Bu dönüşüm sadece bireysel öğrenmeyi değil ekip halinde sürekli öğrenmeyi destekleyen bir okul kültürünü de içermektedir. Ancak bu dönüşüm sürecinde çeşitli engeller bulunmaktadır. Fullan'a (2012) göre öğrenen örgüt anlayışının ilkokullarda yeterince benimsenememesi, öğretmenler arasındaki iş birliği eksikliği, eğitim yöneticilerinin yetersizliği, kaynakların yetersizliği, örgütsel ve bireysel direnç gibi birçok eksiklik yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimini sınırlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini de doğrudan olumsuz etkilemektedir.

Öğrenen örgüt kavramı ile ilgili çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin bu kavrama yönelik algı düzeyleri ile bu algıları etkileyen değişkenler incelenmiştir. Bu bağlamda, birçok araştırma nicel yöntemlerle yürütülmüş olup (Akdeniz, 2003; Aksu, 2013;

Alp, 2007; Aydemir, 2018; Bal, 2011; Banoğlu ve Peker, 2012; Çetin ve Subaş, 2014; Güleş ve Çağlayandereli, 2012; Güner, 2018; Karadurmuş, 2012; Şanal, 2009; Şık, 2022; Yağız, 2011; Yıldız, 2011), daha çok ortaöğretim, yükseköğretim ve diğer eğitim kurumları incelenmiştir. Literatürde, ilişkisel model kullanılarak yürütülen çalışmaların ise öğrenen örgüt ile; iş doyumu, örgütsel mutluluk, örgütsel vatandaşlık, okul etkililiği, örgütsel bağlılık, sürdürülebilir liderlik, örgütsel muhalefet, akademik iyimserlik, öğretim liderliği, örgüt sağlığı (Alanoğlu, 2014; Baştuğ, 2022; Bil, 2008; Bozkaya, 2023; Dağdeviren Ertaş, 2020; Doğan, 2024; Kara, 2019; Tacar, 2013; Uysal, 2021) gibi çeşitli değişkenlerle ele alındığı görülmüştür. Ancak ilkokullardaki öğrenen örgüt algısını nitel yöntemlerle ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Güzelgörür, 2017; Turhan vd., 2014).

Bu çalışmada, ilk olarak ilkokulların öğrenen örgüt olma durumu incelenmiş, daha sonra öğrenen örgüt oluşumunu engelleyen faktörler ortaya konmuştur. Ayrıca bu eksikliklerin giderilmesi için önce katılımcı öğretmenlerin görüşleri paylaşılmış, son olarak ilkokullarda daha etkili bir öğrenme ve iş birliği kültürü için somut ve uygulanabilir öneriler verilmiştir. Böylece öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin geliştirilmesi, okul kültürünün yenilikçi bir anlayışla yeniden yapılandırılması, eğitim sistemindeki mevcut eksikliklerin giderilmesi ve sürdürülebilir bir öğrenme kültürü oluşturulabilmesi adına araştırmanın alana önemli bir katkı sunması hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın bulgularının, yalnızca öğretmenlere ve okul yöneticilerine değil aynı zamanda eğitim politikacılarına ve karar alıcılara da öğrenen örgüt kültürünü benimseme ve uygulama sürecinde önemli bir rehber niteliğinde olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sorularına verdiği yanıtların onların gerçek görüşlerini yansıttığı, veri toplama aracının çalışmanın amaçlarına uygun nitelikte oluşturulduğu ve örneklemin araştırma sonuçlarının tespiti açısından yeterli sayıda olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın örneklemi Yozgat il merkezindeki devlet okullarında 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan 13 ilkokul öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma kapsamında üzerinde durulan örgüt, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt ve öğrenen okul kavramlarının tanımları aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Örgüt: Örgüt, belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen kişilerin oluşturduğu hiyerarşik bir yapı ve iş bölümü içeren sosyal bir sistemdir (Scott, 2003).

Örgütsel Öğrenme: Örgüt içerisinde bilgi ve değer sistemlerinin gelişmesi ve dönüşmesi, çalışanların ortak bakış açısının yeniden şekillenmesini sağlarken sorun çözme yeteneklerinin ve eyleme geçme kapasitelerinin artırılmasını da içeren bir süreçtir (Yazıcı, 2004).

Öğrenen Örgüt: Personel gelişimini teşvik eden, öğrenmeyi destekleyen, açık iletişimi ve yapıcı diyalogları öne çıkaran örgüttür (Koçel, 2001).

Öğrenen Okul: Kişilerin, grupların ve kurumların sürekli öğrenme ve gelişim sürecinde olduğu, iş birliğine ve değişime açık eğitim ortamlarıdır (Senge, 2014).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma kapsamındaki kavramların daha iyi anlaşılabilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanabilmesi için kuramsal çerçeve sunulmuştur. Bu çerçeve, araştırma konusu olan öğrenen örgütlerle ilgili literatüre dayanmaktadır.

2.1. Öğrenme

Öğrenme, disiplinler arası farklılıklardan dolayı geniş bir tanım yelpazesine sahiptir. Psikolojiden eğitime, sosyolojiden felsefeye kadar pek çok alanda öğrenme kavramına ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır. Her bir alan, öğrenmeye belirli bir perspektiften bakar ve öğrenmenin farklı yönlerini vurgular. Bu farklı tanımlar, öğrenmenin farklı boyutlarının anlaşılmasına ve öğrenmenin daha geniş bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır.

Öğrenme, bireyin büyüme veya vücutta meydana gelen geçici değişikliklerden bağımsız olarak yaşantılar yoluyla gerçekleşen nispeten kalıcı bir değişimdir (Senemoğlu, 2018). Senge'ye (2014) göre öğrenme, doğuştan gelen ve oldukça kişisel olan sosyal bir olgudur; insanları yalnızca soyut bilgiye değil birbirlerine de bağlamaktadır. Bireyler yaşamı boyunca birçok yenilik ve zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Tüm bu zorlu mücadelelere hazır olan bireyler için yaşamak ve öğrenmek ayrılmaz bir bütün haline gelmektedir. Öğrenme, örgüt üyelerinin çalıştıkları iş ortamındaki birçok unsuru daha iyi anlamalarına, çevresindeki yenilik ve değişiklikleri fark etmelerine yardımcı olur (Eren, 2020). Öğrenme kültürüne sahip olan bir örgütte hem yöneticiler hem de çalışanlar, tüm öğrenme ve gelişme fırsatlarını yakalamayı hedefler. Bilgi edinimi yolunda örgüt üyeleri, özellikle yöneticiler ve öğrenciler gibi yakın ilişkide oldukları kişilerle ve diğer kesimlerle aktif iletişim ve paylaşım içinde olmalıdır (İbicioğlu ve Doğan, 2006). Senge'ye (2014) göre yaşam boyu sürecek bir öğrenme, insanların yaşamla ilişki kurmaları ve hayal ettikleri geleceği yaratmaları açısından önemli bir yoldur.

Öğrenme, yalnızca bilgi edinme davranışından ziyade zihniyet değişikliği ile birlikte gerçekleştiğinde anlamlı hale gelmektedir. Öğrenme kavramını sadece soyut ve kavramsal bir bilgi aktarımı olarak değil aynı zamanda pratikte değer üretebilen sosyal bir olgu olarak ele almak, öğrenmenin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına ve yönetilmesine olanak tanımaktadır (Senge, 2014). Organizma, yaşamını sürdürebilmek için çevresine ve değişen koşullara uyum sağlamak zorundadır. Bu uyum yeteneği ancak öğrenme süreciyle mümkün hale gelmektedir. Dolayısıyla öğrenme, bireyin çevreyle uyum sağlamasında temel bir

araçtır. Bu süreç, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle etkileşim içinde bireyin varlığını sürdürebilmesini sağlar. Öğrenme kişisel bir süreç olduğu kadar, içinde gerçekleştiği kurumsal ve çevresel koşullara da bağlı olarak gerçekleşmektedir. Okul öğrenmesi, her okulun kendine özgü dinamikleriyle şekillenir ve bu bağlamda her eğitim ortamı, öğrenme sürecini farklılaştıran unsurlar barındırır. Bu nedenle öğrenme, yalnızca bireyin özellikleriyle değil, içinde bulunduğu okulun yapısıyla da doğrudan ilişkilidir (Senemoğlu, 2018). Bu noktada Töremen'in (2001) belirttiği gibi düşünce tarzında ve davranışlarda değişiklikler meydana getirebilen bir öğrenme, yalnızca kişisel düzeyde değil, kişiler arası ve örgütsel düzeyde de gerçekleşebilmektedir.

2.2. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme, Chris Argyris ve Donald Schön'ün kitaplarıyla yaklaşık 35 yıl önce literatüre girmiş ve 1990'lı yıllarda Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı kitabıyla popülerlik kazanmıştır (Şişman, 2014). Örgütsel öğrenme, bir kurum içindeki bireylerin öğrenmesini yönlendiren temel varsayımlar, değerler ve normlardan oluşan kolektif ve dinamik bir sistem olarak tanımlanabilir (Van Breda-Verduijn ve Heijboer, 2016). Örgütsel öğrenme kavramı, öğrenme sürecinin örgüt düzeyinde nasıl entegre edilebileceği ve örgütün yaşayan bir varlık olarak nasıl algılanabileceği üzerine odaklanmaktadır (Dinler, 2021). Örgütsel öğrenmenin, örgüte sağladığı birçok fayda bulunmaktadır. Temelde göze çarpan birtakım yararları; iş gücünü birleştirmek, kolektif zekayı aktif etmek, yenilikçiliği geliştirerek özgür bir çevre oluşturmaktır (Töremen, 1999).

2.2.1. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Bakış Açıları

Bireylerde olduğu gibi kurumlarda da meydana gelen öğrenme, davranış ve bilgide kalıcı değişikliklere neden olmaktadır. Bu değişimler, kurumsal düzeyde hem davranışsal nitelikleri hem de bilgiyi etkilemektedir (Argyris ve Schön, 1978). Bu sebeple öğrenmeyi farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Literatürde en çok kabul gören Argyris ve Schön'ün sınıflandırması, örgütsel öğrenmeyi tek döngülü ve çift döngülü olarak ele almaktadır. Bu perspektif, kurumların ve bireylerin davranışsal ve bilgi düzeyindeki kalıcı değişikliklere odaklanarak öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik bir çerçeve sunmaktadır (Dinler, 2021).

- *Tek Döngülü Öğrenme:* Tek döngülü öğrenme, eylemler değişse de mevcut normların korunduğu göreceli olarak daha basit bir öğrenme sürecidir. Bu genellikle mevcut yöntemleri iyileştirmeyi ifade etmektedir. Örneğin bir öğretmen, programı değiştirmek yerine daha popüler bir kitabı tercih edebilir. Tek döngülü öğrenme,

mevcut pratiklere deneme-yanılma yoluyla ulaşılan sonuçları içerir; ancak bu süreç, kullanılan teoride değişikliklere yol açmaz (Argyris ve Schön, 1978).

- *Çift Döngülü Öğrenme*: Örgüt içindeki normları değiştirdiği için daha karmaşık bir süreç olan bu öğrenme tipi, örgüt üyelerinin benimsediği eylem teorileri ile kullanılan teoriler arasında uyumsuzluk gözlemlendiğinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, örgüt üyelerinin bilgisine değer verme ile yukarıdan aşağıya kararlar alma arasında bir çatışma olduğunda çift döngülü öğrenme gerçekleşir. Argyris ve Schön'e göre bu uyumsuz normların uzlaştırılması, yeni önceliklerin belirlenmesi ve normlara ağırlık vermeyle veya ilişkili stratejiler ve varsayımlarla birlikte normları yeniden yapılandırmayı içerir (Collinson ve Cook, 2016).
- Daft ve Weick (1984), örgütsel öğrenmeye ilişkin ikincil bir kaynak olarak ele alınabilir. Bu teorisyenler, özellikle örgütlerin çevrelerini nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenmişlerdir. Örgütleri, örgüt üyelerinin yaptıkları şeyleri yorumlamaya, öğrendikleri şeyleri tanımlamaya ve bir sonraki aşamada ne yapılacağına ilişkin problemleri çözmeye çalışan sistemler olarak görmüşlerdir. Yorumlamayı, bilgiye anlam yüklenen ve eylemlerin seçildiği bir süreç olarak tanımlayan Daft ve Weick (1984) bireyler ve örgütler için bir gereklilik olarak da önermişlerdir. Collinson ve Cook'a (2016) göre örgütsel öğrenme hakkındaki bu yaklaşım, örgütlerin çevreyi yorumlama sürecinde amaç ve süreç yönüyle sistematik bir şekilde farklılaştıklarını göstermektedir.
- Örgütsel öğrenmeye ilişkin üçüncü temel kaynak Fiol ve Lyles'in (1985) çalışmasıdır. Örgütsel öğrenme konusundaki bu çalışma, bilişsel ve davranışsal değişim tartışmalarına dayanarak örgütsel uyum ile öğrenme arasındaki farklılığı vurgular. Bu yaklaşıma göre örgütsel uyum, davranışsal değişimi ifade ederken örgütsel öğrenme sadece davranışsal değil aynı zamanda bilişsel değişimi de içerir (Fiol ve Lyles'in 1985). Bu kavram, yüksek düzeyde öğrenme ve çift döngülü öğrenme ile ilişkilidir. Collinson ve Cook'a (2016) göre temel ayrım, davranıştaki değişimin altında yatan yeni anlayışların oluşturulması ve benimsenmesine odaklanmalarıdır.
- Dördüncü temel kaynak olan Levitt ve March'in (1988) örgütsel öğrenme üzerine yaptığı çalışma, örgütleri geçmişten çıkarımlarla öğrenen yapılar olarak tanımlamaktadır. Rutinlere dayalı, geçmişe bağlı ve amaç yönelimli bir öğrenme

sürecini inceleyen bu çalışma, örgütlerdeki karar alma ve uygulama süreçlerini etkileyen rutinelere odaklanır. Rutinler, örgütlerde rolleri, uygulamaları, prosedürleri, gelenekleri ve stratejileri içeren geniş bir tanıma sahiptir. Bu çalışmaya göre, bireysel öğrenme örgüt içindeki rutinlerin değişmesine yol açarak örgütsel öğrenme sürecini başlatmaktadır (Levitt ve March, 1988).

2.3. Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgüt kavramı, literatürde 1980'lerin sonlarında öne çıkmaya başlamıştır. Bu konudaki büyük katkılardan biri, Peter Senge'nin 1990 yılında yayımlanan "Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması" adlı kitabının basılması olmuştur (Pedler ve Burgoyne, 2017). Senge'ye (2007) göre öğrenen örgütler, bireylerin istedikleri sonuçlara ulaşabilmek için yetkinliklerini sürekli geliştirdikleri, yeni ve derinlemesine düşünme biçimlerinin desteklendiği, ortak hedeflerin özgürce şekillendirildiği ve bireylerin birlikte öğrenmeyi sürdürülebilir hale getirdiği organizasyonlardır.

Öğrenen örgüt; deneyimlerinden ders çıkarabilen, değişen koşullara uyum sağlayabilen ve kendini sürekli yenileyen dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, örgütlerin tıpkı canlı organizmalar gibi öğrenme kapasitesine sahip olduğunu ve çevresel değişimlere etkin bir şekilde adapte olabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Özden, 2021). Örgüt içindeki insanların yeterliliklerini geliştirme yönündeki bilgilendirmeler sonucunda öğrenen örgüt meydana gelir. Öğrenen örgüt süreklilik gerektiren bir yapıdır (Şişman, 2014). Örtenblad'a (2004) göre, öğrenen örgüt kavramı farklı şekillerde yorumlansa da genel olarak değişen dış koşullara uyum sağlama gerekliliği, her kurum için uygulanabilirliği ve örgütlerin öğrenme kapasitesinin uzun vadede sürdürülebilir tek rekabet avantajı olacağı fikri yaygın şekilde kabul görmektedir.

2.3.1. Öğrenen Örgüt Modelleri

Bu başlık altında öğrenen örgütlerle ilgili geliştirilmiş modellere ve bu modellerin varsayımlarına odaklanılmıştır.

2.3.1.1. Öğrenen Örgütün Beş Disiplini

Senge (2014) "Öğrenen Okullar" adlı kitabında, organizasyonların öğrenen örgüt olabilmeleri için beş temel bileşen önermektedir.

2.3.1.1.1. Kişisel Ustalık

"Ustalık (mastery)" terimi, Sanskritçe'de "daha muhteşem" anlamına gelen "mah-" kökünden türetilmiştir. Orta çağ Fransızcasında "master" ya da "maitre" olarak değişikliğe uğrayan bu terim, "oldukça yetenekli ve bilgili" manasına gelmektedir. Kişisel ustalık, daha çok ikinci anlamı yansıtanın yanı sıra "uzmanlaşmayı" da içermektedir (Senge, 2014). Bu disiplin, sürekli gelişmeyi temel alan, kesin bilginin edinilmesinden ziyade bilgiye ulaşma yöntemlerinin benimsenerek bunun örgütsel gelişim için kullanıldığı bir yetkinlik düzeyini ifade eder (Töremen, 2001). Kişisel ustalık, bir zanaatkârın sürekli gelişim için kendini ömür boyu öğrenmeye adanmışlığına benzetilebilir. Bu ustalığa sahip bireyler, hayatta istedikleri sonuçlara ulaşma becerisini sürekli olarak geliştirerek kendilerini sürekli olarak yenileyebilen kişilerdir (Senge, 2012). Kişisel ustalık uygulaması genellikle bireyin kendi içsel dünyasına odaklanan kişisel bir süreçtir. Bu uygulama, yaşamımızdaki gerçeklikleri etkili bir biçimde değerlendirerek mantıklı bir kişisel vizyon imajı oluşturmayı içerir. Gerçekliğimizi arzularımıza doğru yönlendirmemizi sağlayan kişisel ustalık, diğer disiplinlerde de olduğu gibi yaşam boyu devam eder (Senge, 2014). Bu kavram yalnız bireysel başarı için değil kurumların sürdürülebilir gelişimi açısından da kritik rol oynamaktadır. Kişisel ustalığa sahip kişiler değişime uyum sağlama, problem çözme ve yenilikçi düşünme konularında daha başarılıdır. Sürekli öğrenme ve yenilenme kültürü, bireyin hem mesleki hem de kişisel yaşamında daha bilinçli ve motivasyon sahibi olmasını sağlamaktadır (Covey, 2004).

Öğrenme süreci, bireyin içsel ilgi ve merakının uyandığı durumlar olmadan kalıcı hale gelemez. Öğrenen örgüt oluşturma temel ilkelerinden biri, örgütteki tüm üyelerin kişisel ustalıklarını sürekli geliştiren bireyler olmalarını sağlamaktır. Öğrenen bir örgüt oluşturmak için bireyler arasındaki bilgi akışı açısından gerekli olan altyapıyı oluşturmak, örgüt çalışanlarının iş başında eğitim alabilmelerini sağlamak ve yeniliği teşvik ederek mevcut durumu sorgulayabilen bir yönetim modeli uygulamak gerekmektedir (Sarıhan, 1998). Bu noktada Zederayko'ya (2000) göre kişisel ustalığın teşvik edilmesi önemlidir çünkü insanlar kendi öğrenme çabalarıyla başarıyı deneyimlediklerinde organizasyonlar önemli ölçüde değişebilir.

Kişisel ustalık düzeyi yüksek olan bireylerin temel özellikleri arasında vizyon ve hedeflere yönelik özel amaçlar belirleme, değişime direnç göstermek yerine onunla uyum içinde yaşama yeteneği, sürekli olarak derinlemesine sorgulama yapma eğilimi, farklılıklarından ödün vermeden diğer insanlarla yüksek etkileşim kurma ve bilgi eksikliklerini fark edip

sürekli öğrenme isteği içinde olma gibi nitelikler bulunmaktadır. Bu bireyler sürekli bir gelişim ve öğrenme süreci içinde olmaktadır (Senge, 2003).

2.3.1.1.2. Paylaşılan Vizyon

Kişisel ustalık disiplini bahsedildiği gibi bütün bireyler, kendi arzularını ve ulaşmak istedikleri hedefleri belirleyebilmenin yanı sıra bunları ifade edebilme yollarına da sahiptir. Paylaşılan vizyon, bu bambaşka hedefleri ve ifadeleri aynı çizgide buluşturan araç ve yöntemler bütünüdür. Paylaşılan vizyon sadece bireylerin kişisel hedeflerinin toplamı değil aksine tüm çalışanların ortak bir amacı paylaşmalarını ve bu ortak amacın etrafında birleşmelerini hedefleyen bir disiplindir. Ayrıca bir kuruluşun gelecekteki hedeflerini ve yönelimini belirleyen bir rehberdir (Senge 2014). Bu kavram, bireylerin sadece kendi kişisel amaçları için değil ekip olarak da ortak bir amaca ulaşmak için çaba göstermelerini sağlar. Paylaşılan vizyon, örgüt içinde bağlılık ve motivasyonu artırarak uzun vadeli başarıyı destekler (Bryson, 2018).

Vizyonun yöneticiler tarafından belirlenmesi sıklıkla hataya düşülen bir durumdur. Okulların vizyonu genellikle idare ya da okul yönetim kurulu tarafından belirlenmekte fakat tek bir otoriteye dayanan vizyonlar sürdürülebilir olmamakta, sadece kriz durumunda anlık çözüm sağlayarak günü atlatmaya yaramaktadır (Senge 2014). Paylaşılan vizyon, sadece yöneticilerin belirlemesi yerine tüm paydaşların katılımıyla oluşturulduğunda daha etkili olur ve sürdürülebilir bir öğrenme kültürü oluşturur (Bryson, 2018). Okullarda paylaşılan bir vizyon oluşturabilmek için Senge'ye (2014) göre gereken aşamalar şu şekilde ifade edilmektedir:

- *Anlatma:* Bu aşamada, sıradan bir okul gününde ya da kriz anında yapılanlar kısaca “anlatma” üzerine şekillenmektedir. Bu anlatma süreci, liderin çalışanlara açık bir şekilde komut vermesini ve ardından bir eylem planı oluşturmasını içerir. Lider çalışanlara durumu ayrıntılı bir şekilde aktarır, önerilerini sunar. Bu süreçte pasif durumda olan çalışanları aktif hale getirmek için “satma” stratejisi kullanılmalıdır.
- *Satma:* Bu aşamada lider, çalışanlardan mümkün olduğunca çok taahhüt alarak onları bir amaç etrafında birleştirmeye çalışır. Çalışanlara, kendi iradeleriyle bir vizyonu takip etme şansı tanınan bu süreçte yönetici, söz konusu vizyonun çalışanlar için de faydalı olacağına onları ikna etmeye çalışır. Eğer çalışanlar buna inanırlarsa eski inançlarına rağmen bu değişikliği kabul etmeye istekli olabilirler. Bu aşamanın işe

yaraması için daha fazla adanmışlık gerekiyorsa “test etme” basamağına geçilmelidir.

- *Test etme:* Lider, çalışanlarının kendisine karşı tutumlarını ve vizyonun sorunlu yönlerini öğrenmek için mevcut durumu değerlendirir. Bu süreçte elde edilen sonuçlar "danışma" da revize edilmek üzere masaya yatırılır.
- *Danışma:* Bu aşama, yöneticilerin her konuda uzman olamayacaklarının bilincinde olup paydaşların görüşlerini alarak daha bilinçli ve etkili kararlar almalarına olanak tanır. Özellikle sınıf, okul ve toplum yöneticileri gibi farklı paydaşların perspektifleri ve deneyimleri, karar süreçlerine zenginlik katabilir. Danışma süreci, liderin tek taraflı bir bakış açısı yerine çeşitli bakış açılarını değerlendirmesine ve karar alma sürecini daha demokratik hale getirmesine yardımcı olabilir. Fakat literatürdeki deneyimler, danışma sürecinin yeterince sorgulanmadığını ve bireysel vizyonların gereken uyumu sağlayamadığını göstermektedir. Bu durum son aşama olan “birlikte yaratma” ile aşılabilmektedir.
- *Birlikte yaratma:* Bireyler, kendi katkılarıyla belirlenen hedeflere daha fazla bağlılık gösterme eğilimindedirler. Bu durum, bireylerin kendilerini sürece dahil hissetmelerini ve hedeflerin başarıya ulaşmasını sağlar. Okul sisteminde herkesin geleceği hakkındaki kararlarda söz sahibi olması katılımcılığı teşvik eder ve topluluk içinde birlik ve iş birliği kültürü oluşturabilir. Bu, her bir bireyin kişisel hedefleri ile kurumun ortak hedefleri arasında bir denge kurarak daha etkili bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturabilir.

Özdemir’e (2022) göre bir örgütte vizyon geliştirmeye engel olan bazı durumlar mevcuttur:

- *Sorunu kabul etmemek:* "Biz çok yol aldık, sorunlardan söz edenler bizi çekemeyenlerdir" anlayışıyla sorunların tanınması engellenmektedir.
- *Sorunu çözdüğüne inanmak:* Mevcut sorunların çözüldüğü ve ortada başka bir sorun kalmadığı düşüncesidir.
- *Ders almamak:* Kurum olarak sahip olunan pek çok deneyimin yok sayılmasıdır.
- *Ben bilirim yaklaşımı:* Yetkilerini paylaşmayan ve farklı uzmanlık bilgilerinden yararlanmayan bireylerin yalnızca kendi bildikleri gibi davranmasıdır.
- *Sorunlar ortaya çıktığında suçlu aramak:* Sorunları uzun vadede çözecek planlar yapmak yerine bir "günah keçisi" ilan edilmesidir.

- *Geçmişe sığınmak*: Bugünkü problemleri görüp çözmek yerine eski günlere sığınma durumudur.

2.3.1.1.3. Zihinsel Modeller

Zihinsel modeller, bireylerin dünyayı algılama ve yorumlama biçimini şekillendiren, zihinlerinde köklü şekilde yer edinmiş varsayımlar, genellemeler ve hatta görsel imgelerden oluşan bilişsel yapılardır. Bireylerin davranış ve yaklaşımları, sahip oldukları zihinsel modelleri tarafından şekillendirilmektedir (Argyris & Schön, 1996). Bu disiplin, bireyin düşünce yapılarının, inançlarının ve değerlerinin, genel davranışlarını ve karar alma süreçlerini nasıl etkilediğini vurgulamaktadır. Zihinsel modeller disiplini, bireylerin yerleşik düşünce kalıplarını ve varsayımlarını fark etmelerini ve bunlardan sıyrılmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır (Senge, 2003).

Bu disiplinde temel amaç bireylerin savunmaya geçmeden, açık bir şekilde kendi farklılıklarını ve yanlış anlamalarını incelemelerini ve bunu paylaşımlarını sağlamaktır. Bu süreçte gizil varsayımlar, önyargılar ve tutumlar ortaya çıkarılarak iletişimde şeffaflık ve anlayışın artırılması hedeflenir (Senge, 2014). Zihinsel modellerle çalışma disiplini, içsel bir keşif süreciyle başlar. Bu süreç, içsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı ve derinlemesine incelemeyi gerektirir (Senge, 2003). Kurumlarda zihinsel modellerin farkında olmak ve bunları sorgulamak, bireylerin ve ekiplerin daha esnek ve yenilikçi olmasına katkı sağlamaktadır (Argyris & Schön, 1996).

Çıkarım Merdiveni: Bu kavram, düşünce süreçlerini ve karar alma mekanizmalarını anlamak için kullanılan bir araçtır. Çıkarım merdiveni, insanların olayları nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve bu yorumlara dayanarak nasıl çıkarımlar yaptıklarını anlamaya yönelik beş basamaktan oluşan bir model sunar (Senge, 2014):

- *Veri*: Olaylarla ilgili gözlemlenebilir veri ve deneyimler toplanmasıdır.
- *Seçim*: Bireyin bu verilerden belirli bilgileri seçmesidir.
- *Anlamlandırma*: Seçilen bilgileri bireyin kendi bağlamında anlamlandırma sürecidir.
- *Varsayım*: Anlamlandırma sürecinin sonucunda ortaya çıkan genellemeler ve varsayımlardır. Birey, olaylar hakkında belirli bir bakış açısı geliştirmiş olmaktadır.
- *Çıkarım*: Varsayımlardan türetilen genel sonuçlardır. Birey, bu çıkarımlar üzerinden kararlar alarak eylemlerini belirler.

Senge'ye (2014) göre bireyler, çıkarım merdiveninde genellikle yukarıdan aşağıya doğru ilerlerler. Bu süreç sıklıkla otomatik ve bilinçsiz gerçekleşir. Bu nedenle, iletişimde veya karar alma süreçlerinde oluşabilecek yanlış anlamaları düzeltmek için bu çıkarım merdivenini bilinçli bir şekilde kullanmak önemlidir.

Örneğin, bir park yerinde sinyal verilen boş alana başka bir araç hızla park eder. İlk aşamada bu durum algılanır. İkinci aşamada bu saygısızlık olarak değerlendirilir. Üçüncü aşamada öfke oluşur ve dördüncü aşamada sert bir tepki verilir. Ancak sürücünün acil bir durumu olabileceği düşünülmemiştir. Belki de hastaneye yetişmek için diğer sürücüyü fark etmeden arabasını aceleyle park etmiştir. Farklı varsayımlar, çeşitli duyguların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Sistem düşünürü, kendi merdiveninin bilincine varır ve başkalarının da bu konuda farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Çelikten, 2022).

2.3.1.1.4. Takım Halinde Öğrenme

Bu disiplinin temelinde, insanların canlı bir sistem gibi birlikte düşünebilmesi ve birlikte hareket edebilmesi vardır. Ekibin saygı içinde sürekli olarak birlikte düşünerek hareket etmesi gerekmektedir. Bunun için takım üyelerinin birbirine benzemesi ve uzlaşması şartı yoktur; birlik içinde, uyumlu ve düzenli olmaları beklenir (Senge, 2014). Ekip üyeleri arasında açık iletişim ve karşılıklı güven ortamı sağlandığında kolektif öğrenme güçlenir. Bu yaklaşım, sadece kişisel gelişimin değil aynı zamanda ekip içi sinerjinin de gelişmesini sağlamaktadır (Edmondson, 2012).

Senge'ye göre takımlar öğrenemediği sürece organizasyonlar da öğrenememektedir. Tek seferlik alınan kararlar ya da yerine getirilen somut görevler takım halinde öğrenmenin mevcut olduğu anlamına gelmez (Senge, 2014). Takımın temel odak noktası, ortak hedeflere ulaşmak ve örgütün amaçlarına katkıda bulunmaktır. Takım çalışması, örgüt içindeki tüm çalışanların bir ekip olarak değerlendirilip ortak amacın gerçekleştirilmesine yönelik iş birliği içinde çalıştığı bir süreçtir. Bu bağlamda takım üyelerinin iş birliği, örgütün başarılarına ve hedeflerine önemli katkılar sunmaktadır (Elma, 2004).

Takım halinde öğrenme için en etkili uygulama “diyalog” olarak bilinen görüşme şeklidir. Diyalog, bireylerin kendi varsayımlarını bir kenara bırakma ve açık bir şekilde birbirlerini dinleyip anlayabilme yeteneğidir. Bu tanım, diyalogun sadece konuşma değil aynı zamanda etkili bir şekilde dinleme, anlama ve birlikte düşünme pratiği olduğunu vurgulamaktadır. Diyalogun amacı, sorgulama için bir alan oluşturarak insanların kendi deneyimleri kapsamındaki duygu ve düşünce süreçleri hakkında farkındalık yaşayacağı bir

zemin açmaktır. Diyalog; duygu, düşünce ve sonuçlanan eylemlerin yalnız bireye değil herkese ait olduğu bilincini yerleştirmek, bir takımın birlikte düşünme kapasitesini artırmak, farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha derin bir anlayış oluşturmak ve ortak çözümler bulmak açısından önemlidir (Senge, 2014). Isaacs'a (1999) göre diyalog, çatışma ve zorlukları çözmek için güçlü bir araçtır. İyi tasarlanmış bir diyalog süreci, bireylerin birbirleriyle olan çatışmalarını yapıcı bir şekilde ele almalarını sağlamaktadır. Okullarda diyalog tasarımı birkaç ana kuralı takip ederek geliştirilebilir (Senge, 2014):

- Bireylere katılmaları için fırsat verilen bir davet düzenlenebilir.
- Bireylerin sahip olduğu varsayım ve inançlar birçok açıdan keşfedilmelidir. Bu varsayımlar, herkesin sorgulayabilmesi ve keşfedebilmesi için görülebilir olmalıdır.
- Etkinliklerin başında ve sonunda katılımcılara hisleri, düşünceleri, kişisel deneyimleri gibi konular hakkında konuşma fırsatı verilmelidir.
- Bireyler kendi arasında değil grubun merkezine doğru konuşmalıdır. Kişiler kendi arasında konuşmaya başlarsa ya da grubun amacı sabote edilirse grup nazıkçe istenen çizgiye doğru yönlendirilmelidir.
- Her bir kişinin konuşmasını bitirmesi ve bir sonraki kişi konuşmadan önce ara verilmesi sağlanmalıdır.

Takım çalışması örgüt kültüründe önemli bir değişimi ifade eden ve benimsenmesi zaman alan zorlu bir süreçtir. Bu süreç; kurum kültürü, değerleri ve normlarındaki değişiklikleri içermektedir. Temel amaç, bireylerin birbirlerinden öğrenmeleri ve takım olarak dışarıda deneyim kazanmalarınıdır. Bu hedefe ulaşmak, bireylerin takım içinde etkili bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli davranışları öğrenmelerini gerektirmektedir (Braham, 1998). Takım başarısızlığının nedenleri Celep (2021) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- Takım içindeki uygulamalarının başka bir örgütten alınması ve gereksinimler dahilinde yenilenmemesi,
- Performans geliştirmede önemli bir araç olan takımların geçici bir moda olarak görülmesi,
- Takımlar arasında bağlantı ve iş birliği olmaması,
- Takım temelli bir sistem kurulması yerine tek bir kişinin liderliğine ve çabasına bağlı kalınması,

- Örgütteki yönetim kadrosunun desteğini kazanacak kadar kurumsallaşamayan takım projeleri,
- Takım üyelerine yeterli düzeyde eğitim verilmemesi ve destek sağlanmaması,
- Takımlara çalışmaları ve yeni normlar geliştirmeleri için yeterli zaman verilmemesi, takım başarısızlığının nedenlerindendir.

2.3.1.1.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, olayları ve olguları birbirinden bağımsız olarak değil birbiriyle etkileşim hâlindeki bütünsel yapılar olarak ele almaktadır. Bu düşünce biçimi, karmaşık sorunları anlama ve uzun vadeli çözümler üretmede önemli bir rol oynamaktadır (Meadows, 2008). Birçok okul yöneticisi, karşılaştıkları sorunları en hızlı şekilde çözmeye odaklanmaktadır. Ancak hızlı ve kestirme çözümler uzun vadede genellikle zararlı olmakta ve örgüt üyelerinin çözüm yolları bulma konusunda yeterlilik kazanmalarını engellemektedir. Bu sorunu çözebilmek için sistemi anlamak önemlidir. Bir sistemi anlamak ilişkilerin nasıl oluştuğunu, zaman içinde nasıl tekrarlandığını ve değiştiğini kavramak demektir. Okullar, bina tasarımından bütçesine kadar öğrenci sayısından ülke politikalarına kadar birbirine bağlı birçok unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurların birbirini nasıl etkilediği anlaşıldığında çok daha etkili bir şekilde hareket edilebilir (Senge, 2014).

Peter Senge'ye göre sistem düşüncesi "Beşinci Disiplin" olarak adlandırılır. Bu disiplinler arasındaki uyum, birbirleriyle etkileşim içinde gelişebilmeleri açısından önemlidir. Sistem düşüncesi, disiplinler arasındaki kopukluğu giderir ve bunları birbiriyle entegre hale getirir. Bu yaklaşım, diğer dört disiplini daha da güçlendirerek bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğu gerçeğini sürekli olarak göz önünde bulundurmaya amaçlar (Senge, 2014). Sistem düşüncesi, karmaşık sorunların çözümlenmesi ve sürdürülebilir çözümler üretilmesini amaçlayan bir disiplindir. Bu düşünce tarzı, bir sistem içindeki bileşenler arası ilişkileri anlamayı, etkileşimleri değerlendirmeyi ve bu şekilde daha etkili çözümler geliştirmeyi hedefler (Göktepe, 2022).

Sistem düşüncesi, çevremizdeki olayları bir buz dağına benzetmektedir. Algılarımız sadece şimdi olanları algılayabilir ancak olaylar bağımsız değildir; bunlar suyun üzerindeki buz dağının sadece görünen kısmıdır. Nedensellik olayları birbirine bağlar ancak bu bağlantı doğrudan görülememektedir. Gözlemleyebildiğimiz şey, bu nedensellik ilişkisinin sonucunda ortaya çıkan davranış örüntüleridir. Eğer söz konusu sistem bir sosyal sistemse, bu yapıların altında o sosyal sistemi oluşturan bireylerin zihinsel modelleri bulunmaktadır.

Bu bağlamda buz dağında aşağıdan yukarıya doğru çıkıldığında; düşünce ve eylemler insanın ne yaptığını belirler, yapılanların tamamı yapıları oluşturur, bu yapılar zaman içinde gözlemlenebilen davranış örüntülerini ortaya çıkarır ve bu örüntüler olaylar olarak deneyimlenir (Göktepe, 2022). Buz dağı alıştırması, herhangi bir ana problem için kullanılabilir. Bu yaklaşım, kestirme çözümlerden kaçınılarak problemleri oluşturan temel yaklaşımlara gerçek bir anlayış getirmeyi hedefler. Her bir aşamanın başında sorgulama ile yola çıkılmalıdır. İnsanlardan yorum yapmaları değil, sorular sormaları istenmelidir. Bu yaklaşım, çözüm aranmayıp durumun daha iyi anlaşılmasına odaklanır. Daha derin bir anlayış, sürdürülebilir çözümlerin ortaya çıkmasına katkı sağlar. Buz dağı metodolojisi, problem çözme sürecinde derinlemesine düşünmeyi ve temel sorunları anlamayı teşvik eder, bu da sürdürülebilir çözümlere ulaşmada etkili olmaktadır (Senge, 2014). Beşinci disiplinin bazı temel kanunları literatürde şu şekilde yer almaktadır (Celep, 2021; Senge, 2003):

- **Bugünün sorunları dünün çözümlerinden kaynaklanır:** Bu prensip, geçmişte alınan kararların ve uygulanan çözümlerin, günümüzde karşılaşılan sorunların kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Sistem düşüncesine göre bir sorunun kökenine inebilmek ve etkili çözümler üretebilmek için geçmişteki kararlar ve çözümler göz önünde bulundurulmalıdır.
- **Ne kadar sıkı yüklenirseniz sistem de o sıklıkla geriye itecektir:** Bir sisteme ne kadar aşırı veya düzensiz müdahale edilirse sistem o müdahalelere karşı bir tepki gösterecek ve bu tepki olumsuz sonuçlar doğurabilecektir.
- **Bir sorundan kolay çıkış, normal olarak o sorunu tekrar gündeme getirir:** Bu ifade, bir sorunun kolay çözümünün genellikle o sorunu tekrar gündeme getirebileceğini ifade eder.
- **Tedavi hastalıktan kötü olabilir:** Bu prensip kolay, hızlı ve bilindik çözümlerin, sorunun temel nedenlerine derinlemesine inilmeden uygulandığında etkisiz olmakla kalmayıp aynı zamanda tehlikeli olabileceğini vurgular. Geçici çözümler, genellikle sorunun derinleşmesine veya başka sorunlara yol açmasına neden olan bir kartopuna benzetilmektedir.
- **Daha hızlı daha yavaştır:** Kaplumbağa yavaş olsa da yarışı kazanır, düşüncesini yansıtarak bir süreci aceleyle hızlandırmak yerine dikkatlice planlamak ve işlemleri daha yavaş bir şekilde yönetmekle daha kalıcı ve sürdürülebilir sonuçlar elde edilebileceğini

ifade eder. Bu prensip, özellikle organizasyonlardaki hızın aşırı hale geldiğinde sistem içinde denge sağlanması amacıyla kendini yavaşlatma eğiliminde olduğunu belirtir.

2.3.1.2. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı

Bui ve Baruch (2010) Senge'nin beş disiplininin hareketle öğrenen organizasyon modelini farklı sektörler arasında test etmeyi kolaylaştırmak amacıyla bir model geliştirmiştir. Modelde, her bir disipline alt boyutlar ve öncüller eklenmiş ve daha zengin bir yapıya kavuşması hedeflenmiştir. Modele göre, kişisel ustalıkta bulunması gereken alt boyutlar; kişisel değerler, motivasyon, kişisel öğrenme, kişisel vizyon, gelişim ve öğrenmedir. Örgütler, kişisel gelişime yatırım yaptıkları takdirde uzun vadede kişisel ustalıktan fayda sağlayabileceklerdir. Zihinsel modeller disiplini için örgütsel bağlılık, liderlik ve örgüt kültürü olmak üzere üç alt boyut belirlenmiştir. Ayrıca iletişim sistemleri ve öğrenme ortamı olarak belirlenen iki araç sayesinde, bilgi paylaşımında gelişme ve daha iyi performans elde etme gibi faydalar sağlanabileceği açıklanmaktadır. Modelde, takım halinde öğrenme disiplini için var olması gereken alt boyutlar; liderlik, hedef belirleme, geliştirme ve eğitim, organizasyon kültürü ve takım bağlılığıdır. Zihinsel modeller disiplini gibi bu disiplin için de iletişim önemli bir araçtır. İletişim, bilgi alışverişini artırarak takımın öğrenme sürecini ileriye taşır. Paylaşılan vizyon disiplinine yönelik belirlenmiş alt başlıklar; kişisel vizyon, kişisel değerler, liderlik ve organizasyon kültürüdür. Örgütsel büyüklük ve örgüt kültürü, paylaşılan bir vizyon oluşturma sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Büyük ve karmaşık örgütlerde ortak vizyon oluşturmak daha zor olabilirken küçük kuruluşlar bu konuda daha avantajlıdır. Sistem düşüncesinin öncülleri bireysel yeterlilik & liderlik ve örgüt kültürü olarak iki alt boyutta ele alınmıştır. Bu iki öncülün yerine getirilmesiyle birlikte sistem düşüncesi, kurum genelinde bütünleştirici bir güç sağlayabilmektedir (Bui ve Baruch, 2010). Bu yaklaşım, organizasyon içindeki öğrenme süreçlerinin sadece bireylerle sınırlı olmadığını, aksine ekipler, liderler ve kurum kültürü arasındaki etkileşimlerle şekillendiğini vurgulamaktadır (Örtenblad, 2004).

2.3.1.3. Örtenblad'ın Öğrenen Örgüt Modeli

Anders Örtenblad, öğrenen organizasyon kavramının mevcut tanımlarını bir araya getirerek bütünleşik bir model oluşturmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, dört boyut belirleyerek her birini entegre eden bir öğrenen örgüt modeli tasarlamıştır. İlk boyut, "örgütsel öğrenme" olarak belirtilmiştir. Örgütsel öğrenme, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireylerin bulunduğu örgüt ortamında bilincin oluşturulması ve öğrenilen bilginin örgüte entegre

edilmesine katkı sağlama amacını taşır. İkinci boyut “işyerinde öğrenme” olarak belirtilmiştir. Burada vurgulanan resmi kurslar yerine işbaşında öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Bu bakış açısına göre öğrenme, iş durumu sırasında gerçekleştiğinde bilgi daha sonraki eylemlere daha kolay uygulanabilmektedir. Üçüncü boyut “öğrenme iklimi” olarak ifade edilmiştir. Bu boyuta göre öğrenmeyi kolay ve doğal hale getiren bir atmosfer önem taşımaktadır. Bu noktada örgütlerin öğrenen bir iklime sahip olması gerekmektedir. Son perspektif ise "öğrenme yapısı" olarak belirtilmiştir. Bu boyutta, örgütün yönetim işleri ve ast-üst ilişkisini incelenmiş ve hem ekip hem tüm örgüt için esneklik önerilmiştir (Örtenblad, 2004).

2.4. Öğrenen Okullar

Okulların, 21. yüzyıl becerilerine uygun bir insan modeli yetiştirmede oldukça önemli rol oynadığı herkesçe kabul edilmektedir. Bu rolün daha etkili ve çağdaş hale gelebilmesi için geleneksel öğrenme anlayışından daha geniş bir perspektife doğru evrilmesi kaçınılmazdır. Bu evrilme ihtiyacı, eğitim bilimcileri farklı arayışlara yönlendirmiştir. Rekabetçi örgütler arasında ciddi farklar yaratmış olan “öğrenen örgüt” paradigması, hızla eğitim alanına adapte edilmiş, böylece "öğrenen okul" sistemi ortaya çıkmıştır (Çetin ve Subaşı 2014).

Tablo 2. 1. Geleneksel ve öğrenen okullar

Geleneksel okullar	Öğrenen okullar
Bilgi değişmezdir.	Bilgi geçicidir.
Eğitim, ansiklopedik bilgi kazandırmak amacıyla sunulur.	Eğitim, derin anlayışı hedefler.
Bilgi, gelecekte kullanılmak üzere verilir.	Bilgi, yeni bilgi üretmek amacıyla edinilir.
İletişim tek yönlüdür.	İletişim etkileşime dayalıdır.
Sonuç odaklıdır.	Süreç merkezlidir.
Öğretmen bilginin yayıcısıdır.	Öğretmen, öğrenme etkinlikleri düzenleyicisidir.
Öğretmen sınıfta tek karar vericidir.	Tüm öğretmenler, ortak karar verir.
Okul yalnızca öğrencinin öğrendiği yerdir.	Kolektif öğrenme hakimdir.
Öğretmen bilgi aktarır	Öğretmen sorgulamayı öğretir.
Veliler eğitim öğretime uzaktır.	Velilerle iş birliği yapılır.
Yarışmaya dayalıdır.	Birlikteliğe dayalıdır.
Öğrenciler normal dağılıma göre değerlendirilir.	Öğrenciler tam öğrenmeye dönük değerlendirilir.
Öğretmen kontrol edicidir.	Öğretmen; düzenleyici, lider, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan ve işini yapandır.
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Tek kitap odaklı program temellidir.	Yetişkin yaşamındaki sorumluluklar ve belirlenmiş yeterlilikler üzerine odaklanılmıştır.
Yönetici, kontrol edicidir.	Yönetici; düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına odaklı ve işi gerçekleştirendir.

(Kaynak:National Quality Academy,1994; Akt. Özdemir, 2022)

2.4.1. Öğrenen Okulların Özellikleri

Peter Senge'nin (1990) Beşinci Disiplin kitabında ele aldığı "öğrenen organizasyon" kavramı okullar için de uygulanabilir niteliktedir. Öğrenen okullar, sürekli gelişimi teşvik eden, bilgi paylaşımını destekleyen ve kolektif öğrenmeyi merkeze alan kurumlardır. Senge'ye göre öğrenen okullarda öğretmenler ve yöneticiler, sadece bireysel gelişimlerine değil aynı zamanda kurumsal öğrenmeye de önem vermelidir. Böylece eğitim ortamlarının, değişime açık, yenilikçi ve dinamik bir yapıya kavuşması sağlanabilmektedir (Senge, 1990). Öğrenen okulların özellikleri Garvin'e (1993) göre beş temel yeterlik çerçevesinde incelenmektedir:

- **Sistematiik problem çözmek:** Örgütlerde ortaya çıkan sorunların çözümünde bilimsel yaklaşımlar tercih edilmelidir. Bu süreçte verilerin sistematiik analizi, istatistiksel yöntemlerle yapılan çıkarımlar ve bilginin organize kullanılması önem taşımaktadır (Garvin, 1993).
- **Deneyimsel öğrenmek:** Bu süreçte çalışanların risk alma konusunda teşvik edilmesi, örgütün yaratıcı fikirleri benimsemesi önemli görölmektedir (Garvin, 1993).
- **Geçmiş deneyimlerden yararlanmak:** Örgüt faaliyetlerinin kayıt altına alınması, vizyon ve misyon ifadelerinin paydaşlara benimsetilmesi, görev tanımlarının netleştirilmesi gibi uygulamalar bu süreci kolaylaştırmaktadır. Örgütler, geçmişteki başarıları ve başarısızlıkları inceleyerek hatalarını tekrarlamaktan kaçınmalıdırlar (Seymen ve Bolat, 2002)
- **Diğerlerinden öğrenmek:** Öğrenme süreci yalnız örgüt içi analizlerle sınırlı kalmayıp farklı bakış açıları ve dış kaynaklardan elde edilen bilgilerle yenilikçi çözümler aranarak devam etmelidir. Geniş perspektiften bakabilen yaratıcı yöneticiler, diğer örgütlerin deneyimlerinden faydalanarak daha etkili stratejiler geliştirmektedirler (Garvin, 1993).
- **Bilgi oluşturma ve aktarma:** Öğrenen örgütlerde bilginin oluşturulması ve paylaşılması örgüt genelinde öğrenme düzeyini artırmaktadır. Formal ve informal iletişim kanallarının bilginin yayılımı için etkili araçlardan olduğu ifade edilebilir (Pınar, 1999).

2.4.2. Öğrenen Liderlik

Bir okulun öğrenen örgüt olabilmesi için öncelikle okul yöneticisinin öğrenen liderlik rolünü üstlenmesi, sürekli öğrenme ve yenilenmeye odaklanması önem taşımaktadır. Bunun bireysel bir tercih değil, örgütsel bir zorunluluk olduğu unutulmamalıdır (Aydın, 2018). Okul liderlerinin sözleri, beden dilleri, tutumları, örnek teşkil eden davranışları ve elde ettikleri başarılar okul kültürünün oluşumunda ve şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Öz ve Baloğlu, 2022). Çünkü öğrenen bir okul kültürü, oldukça önemli bir etkileme ve kontrol etme aracıdır. Dolayısıyla okullarda gerçekleştirilecek öğrenme süreçlerinde yenileşme ve iyileştirmeler yapılması gerekmektedir (Aydın, 2018). Bu kapsamda öğrenen liderlik kavramını irdeleyen Schein'in (2010) saptamaları şu şekildedir:

- Etkin bir öğrenen ve sorun çözen olmak, öğrenen liderlik için önemli nitelikler arasında yer almaktadır.
- Öğrenen liderin, insan doğasına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olması önemlidir. Bu bağlamda lider, insanın temelde iyi, etkilenebilir ve biçimlendirilebilir olduğunu kabul etmeli ve bu inanç doğrultusunda liderlik uygulamalarını yönetmelidir.
- Öğrenen liderin çevresini etkili bir şekilde kontrol etme yeteneğine sahip olması beklenmektedir. Bu bilinçli bir farkındalığı ve kararlılığı içermektedir.
- Öğrenen liderlik, pragmatik öğreti ve sorgulama yöntemine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilerek gerçeğe ulaşılmasını amaçlamaktadır.
- Öğrenen lider, hem uzak gelecek için stratejik planlara ve hedeflere sahip olmalı hem de yakın gelecekteki gündeme odaklanmalıdır. Bu sayede hem uzun vadeli hedeflere ulaşmak için stratejik adımlar atılabilir hem de güncel durumlar yönetilebilir.
- Öğrenen kültür içinde görevlere dair tam ve açık iletişim, örgüt sağlığı açısından temel bir unsur olup zorunlu kabul edilmelidir.
- Liderin çeşitlilikleri kucaklaması, farklı bakış açılarına saygı göstermesi ve örgütteki alt kültürlerle etkileşim içinde olması, öğrenen kültürün güçlenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenen lider sistematik düşünmeyi benimsemelidir.

2.5. Öğrenme Engelleri

Başarılı bir öğrenen örgüt kurulması ve sürdürülmesinde rol oynayan önemli etkenlerden biri de mevcut ve olası öğrenme engellerinin belirlenerek ortadan kaldırılmasıdır (Senge, 2007). Öğrenen bir örgüt oluşturabilmek için öncelikle bireysel öğrenmenin önündeki engeller kaldırılmalıdır. Öğrenme engelleri ortadan kalkmadığı sürece örgütsel öğrenmeyi sağlamak mümkün olmayacaktır (Özden, 2021). Bu noktada örgütün kültürü, yapı ve işleyişiyle ilişkili olmak üzere yedi öğrenme engelinden bahsedilmektedir (Bal, 2011; Özden, 2021; Senge, 2007):

- **Pozisyonum neyse ben oyum:** Çalışanlar sadece kendi pozisyonuna yoğunlaştığında örgütler, kendi dünyalarında birbirinden bağımsız olarak işlerini yapan insanlardan ibaret hale gelmektedir. Tüm pozisyonların çalışması sonucu meydana gelen ortak sorunlar karşısında kimse sorumluluk kabul etmemekte ve kendini ilgilendiren kısmı görmemektedir.
- **Düşman dışarıda:** “Pozisyonum neyse ben oyum” düşüncesinin bir uzantısı olan bu durumda, işler yolunda gitmediğinde herkes suçu üzerine yıkacağı birilerini arar. Bireyler sadece kendi alanının sınırları içinde kaldığında eylemlerinin kendi pozisyonlarının ötesine uzanan kısımlarını görememektedir. Sonuçta kendi eylemlerinden dolayı rahatsızlık yaşandığında da bunun kendileri dışındakilerden kaynaklandığını zannetmektedirler.
- **Sorumluluk üstlenme kuruntusu:** Bu düşünce, durumlar karşısında çözüm üretmek için proaktif (önceden harekete geçmek) davranmaktır. Bu durum reaksiyon göstermenin kılık değiştirmiş halidir. Gerçek proaktiflik, karşılaştığımız sorunlara nasıl katkıda bulunduğumuzu görebildiğimiz, düşünme tarzımızın bir ürünüdür.
- **Olaylara takılıp kalma:** Bu düşüncede bireyler, hep bir önceki olayın bir sonrakileri meydana getirdiğini düşünmektedir. Bu düşünce, bireyleri olayların gerisinde kalan uzun vadeli değişme örüntülerini görmekten ve bunların sebebini anlamaktan alıkoymaktadır.
- **Haşlanmış kurbağa meselesi:** Hikâyeye göre kaynayan kazana bırakılan bir kurbağanın ilk tepkisi zıplayarak kaçmaya çalışmak olmuştur. Ama aynı kurbağa önce soğuk suya atılır ve sonrasında yavaş yavaş suyun sıcaklığı yükseltirirse kurbağa suda beklemeye devam etmiştir. Tıpkı bu hikayedeki gibi örgütler de ani değişikliklere tepki gösterebilirken yavaş yavaş meydana gelen değişiklikleri öngörmekte zorlanmaktadır.

- **Deneyimden öğrenme hayali:** Bu anlayış, problem çözerken deneyimlerden yararlanmayı öne çıkarmaktadır. Fakat örgütte alınan kararların sonuçları 5-10 yıl sonra ortaya çıkabileceği için insanlara deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunmamaktadır.
- **Yönetici ekip miti:** Birçok kurumda önemli kararları alan makam olarak yönetim görülmektedir. Bunun sonucunda atılması gereken adımlar hep üstlerden beklenir. Oysa birçok yönetim bu kapasiteye sahip değildir.

Töremen (2001) ise örgütsel öğrenmeyi olumsuz etkileyen yedi faktörden bahsetmektedir:

- **Bürokrasi:** Okulların esnek bir yapıya, motive edici liderlere ve ekip çalışmasına ihtiyacı vardır. Örgütlerin mevcut bürokratik yapıları, hızlı değişimlere uyum sağlayabilmeleri için esnetilmelidir.
- **Zayıf iletişim:** İletişim eksikliği, bilgi akışını engelleyerek örgütsel öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Önyargılar, diyalog eksikliği ve bilinçsiz iletişim, destekleyici öğrenme ortamını engellemektedir.
- **Zayıf liderlik:** Geleneksel liderler, süreçleri yönetmeye odaklanır ve öğrenmeyi yeterince desteklemezler. Fakat liderlerden beklenen; çalışanlara model olmaları ve öğrenmeyi teşvik ederek örgütsel gelişime katkı sunmalarıdır.
- **Vizyonsuzluk:** Okulların bilimsel ve toplumsal gelişmelere ayak uydurabilmesi için vizyoner bir bakış açısı benimsemeleri gerekmektedir.
- **Katı Hiyerarşi:** Katı hiyerarşik yapılar, bilgiyi sınırlayarak örgütsel öğrenmeyi engellemektedir. Yetki gücünün bir çevrede toplanması öğrenme süreçlerini zayıflatmaktadır.
- **Hacim:** Küçük örgütler daha hızlı öğrenirken, büyük örgütlerde öğrenmeyi kontrol etmek daha zor olmaktadır.
- **Kaynak Kullanımı:** Örgüt içinde bilgi paylaşımı yapılmadığında, çalışanların motivasyonu düşmekte ve öğrenme gerçekleşmemektedir.

Basım ve Şeşen (2008) öğrenen örgütlerde karşılaşılan engelleri şöyle sıralar:

- Bilgiyi paylaşmamak,
- Bilgi üretimini engellemek,
- Sorunları görmezden gelmek,

- Sorunları kabul etmemek,
- Sorunlar arası ilişki kuramamak,
- Ders çıkarmamak.

Bu öğrenme engelleri, bireylerin ve organizasyonların öğrenme süreçlerini sınırlayabilmekte ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamının oluşturulmasını zorlaştırabilmektedir (Fedai, 2019). Öğrenen bir örgüt oluşturabilmek için bu engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Örgütler zaten çalışanları aracılığıyla öğreneceği için yöneticiler tarafından yapılması gereken, çalışanların öğrenmesini engelleyen zihinsel ve kuramsal engelleri ortadan kaldırmaktır (Özden, 2021).

2.6. İlgili Araştırmalar

Okulların öğrenen örgüt olma durumlarına ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar taranarak aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

2.6.1. Ulusal Araştırmalar

Akdeniz'in (2003) araştırmasında ilkokul ve ortaokul düzeyi öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algıları paylaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okulların öğrenen örgüt olmasını orta düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

Alp (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarının öğrenen örgüt kültürünün çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sistem düşüncesi ve paylaşılan vizyon boyutlarında kadın öğretmenler daha olumlu görüş belirtirken; kişisel hakimiyet, bilişsel modeller ve takım halinde öğrenme disiplinlerinde kadın ve erkek öğretmenler benzer görüşler paylaşmışlardır.

Subaş (2010) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okulların öğrenen örgüt olma özellikleri ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda en yüksek ortalama takım halinde öğrenme, en düşük ortalama ise sistem düşüncesi boyutunda çıkmıştır. Takım halinde öğrenme boyutunda mezuniyet ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görülürken sistem düşüncesi boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bal'ın (2011) araştırmasında, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenen okul algısının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algısı, toplam öğrenci mevcudu, okul türü, bir öğretmene düşen

öğrenci sayısı ve öğretmenlik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermiştir; fakat okuldaki öğretmenlerin sayısı, cinsiyetleri, eğitim durumları, yaşları ve halen çalıştıkları okullardaki görev süresi değişkenleri açısından ise algı farkı bulunamamıştır.

Helvacı ve Karadurmuş'un (2015) araştırmasında, öğretmen ve müdürlerin görüşleri doğrultusunda ilkokulların öğrenen örgüt olma durumu incelenmiştir. Araştırmada Subaş (2010) tarafından geliştirilen ölçek, 99 yönetici ve 386 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların okulların öğrenen örgüt olma özelliğini orta düzeyde algıladığı belirlenmiştir. Görüşler arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamazken; görev, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Güzelgörür'ün (2017) araştırmasında, ilkokulların öğrenen örgüt olma durumunu tespit etmek amacıyla öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada, yöneticiler ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için eğitim yayınlarını takip ettikleri, hizmet içi eğitim, seminer ve kurslara katıldıkları bildirilmiştir.

Dağdeviren Ertaş (2020) tarafından yapılan araştırmada, ilkokullardaki okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ve okulların öğrenen örgüt olma durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Sürdürülebilir liderlik sergilenen okullarda güçlü ekip yönetimi, başarı beklentisi ve veli desteğinin önemli olduğu; insan kaynağı geliştirme faaliyetlerinin ise öğrenen örgüt sürecini teşvik ettiği belirtilmiştir.

Şahin (2024) tarafından yapılan araştırmada, Eskişehir'deki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeyi ile kurumlarını öğrenen örgüt olarak algılama düzeyi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda her iki düzeyin de yüksek olduğu ve 21. yüzyıl becerilerinin öğrenen okul algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Açıkyörük ve Erdem'in (2024) çalışmasında öğrenen örgüt ile eğitim liderliği arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul liderlerinin örgütsel öğrenme ve öğretimsel liderlikte önemli bir role sahip olduğu ve okullardaki mesleki gelişim faaliyetlerinin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

2.6.2. Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Easterby-Smith'in (1997) çalışması örgütsel öğrenmeyi anlamak için altı farklı disiplinin katkılarını inceleyerek her birinin örgütsel öğrenmeye farklı bir bakış açısı getirdiğini belirtmiştir. Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt arasındaki farklara dikkat çekmiş ve örgütsel öğrenmenin çok disiplinli bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini paylaşmıştır.

Brandt (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrenen örgütlerin esneklik, çevreye duyarlılık, sürekli iyileştirme ve toplumla iş birliği gibi özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu özelliklerin okullarda bulunması durumunda, öğrenci başarısı ve okul ikliminin pozitif etkilendiği belirtilmiştir. Özellikle velilerin de sürece dahil edilmesiyle daha etkin bir öğrenme ortamı yaratılabileceği aktarılmıştır.

Yang vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğrenen örgütler ile ilgili çok boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Öğrenen örgütler ile ilgili kuramsal çerçeve ve uygulamalar incelenerek oluşturulan ölçek, öğrenen örgütün yedi boyutunu kapsamaktadır. Çalışmanın sonucunda geçerlilik ile güvenilirlik testlerinden de başarılı sonuçlar elde edilmiş ve “Dimensions of the Learning Organization Questionnaire” oluşturulmuştur.

Bowen, Rose ve Ware (2006) tarafından yapılan çalışmada, Kuzey Carolina'daki 11 devlet ortaokulundaki 766 çalışan ile okulların öğrenen örgüt özelliklerini değerlendirmek için anket yapılmıştır. Analizler sırasında bazı revizyonlar yapıldıktan sonra sonuçlar kabul edilebilir düzeyde uyum sağlamıştır. Çalışmada, iç tutarlılığın yüksek olduğu ve çalışanların sağlığı, iş tatmini ve okul performansı ile öğrenen örgüt algısının pozitif bir ilişki içinde olduğu aktarılmıştır.

Park'ın (2008) Seul'deki meslek liselerindeki öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yaptığı çalışmada, okulların öğrenen örgüt olma durumunu belirlemek amacıyla Senge'nin öğrenen örgüt disiplinlerine göre geliştirilen bir ölçek kullanılmış ve bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu aktarılmıştır.

Higgins vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel öğrenmenin; “psikolojik güvenlik, deneme (eksperimantasyon) ve öğrenmeyi teşvik eden liderlik” olmak üzere üç boyutunun değerlendirildiği bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmanın sonunda örgütsel öğrenmenin yalnız bir unsurunu ele alan müdahalelerin, okulları gerçek anlamda öğrenen organizasyonlara dönüştürmekte yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Baráth'ın (2015) araştırmasında, Macaristan'daki eğitim kalitesinin artırılarak istihdamın iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Senge'nin öğrenen örgüt modeli kullanılarak değerlendirilen okullar; öğrenen örgüt olma durumuna göre düşük, orta ve yüksek olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Çalışmada okullar arasında belirgin kültürel farklılıklar ortaya çıkarken davranışsal farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrenen örgüt olma durumunda en yüksek uyumu gösteren okulların daha açık, dinamik ve hedef odaklı olduğu

tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda ulaşılan sonuçlar her bir okulla paylaşılmış ve öğrenen örgüt olma yolunda ne tür stratejiler izlemeleri gerektiği okullara anlatılmıştır.

Gisbert (2019) tarafından yazılan makale, öğretmenlerin birbirinden öğrenmesini sağlayan "akran öğrenme" benzeri bir iş birliği yöntemini incelemektedir. Çalışmada, öğretmenler arasında yapılan iş birliğinin ve farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturduğu öğrenme gruplarının mesleki gelişim için önemli birer araç olduğu vurgulanmıştır.

Riswandi vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim okulları etkili bir okul haline getirmek için Senge'nin öğrenen örgüt disiplinini ilkokullarda uygulamıştır. Nicel yöntem ve yarı deneysel desenle yürütülen araştırmada veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğrenen örgüt modelinin; okulların girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim gibi alanlarda etkili olduğu belirlenmiştir. Pringsewu Bölgesi'ndeki ilköğretim okullarını iyileştirdiği sonucuna ulaşılan bu modelin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da olumlu yönde sonuçlanmıştır.

Elbawab (2024) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel öğrenme kültürünün üniversitelerde örgütsel ve sürdürülebilir performansı nasıl etkilediği incelenmektedir. Avrupa'daki devlet üniversitelerinden veri toplanarak örgütsel öğrenme kültürünün örgütsel öğrenmeyi teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu örgütsel öğrenmenin hem örgütsel hem de sürdürülebilir performansı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, okulların öğrenen örgüt olma süreçlerini çeşitli yönleriyle ele almış ve bu süreçte etkili olan faktörleri incelemiştir. Özellikle öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları, okul kültürü, liderlik yaklaşımları ve mesleki gelişim faaliyetleri gibi değişkenlerin öğrenen örgüt modeline etkisi vurgulanmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma, ilkokullarda öğrenen örgüt yapısının ne durumda olduğunu, bu süreci engelleyen faktörleri ve çözüm önerilerini detaylandırarak literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır. Literatürde yer alan araştırmalardan farklı olarak, öğretmen görüşlerine dayalı olarak hem mevcut durumun tespiti yapılmış hem de öğrenen örgüt modelinin uygulanabilirliğini artırmaya yönelik somut öneriler geliştirilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlikle ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi, Deseni ve Gerekçesi

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi modellerle nitel verilerin toplandığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulduğu araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda araştırmacı doğal ortamlarda çalışır, verilere doğrudan ulaşır, bağlam ve olguları derinlemesine inceler, olgu ve davranışların neden ve nasıl gerçekleştiğine odaklanır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin öznel deneyimlerini ortaya koymak ve belirli bir bağlam içerisindeki dinamikleri derinlemesine incelemek amacıyla, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) ve durumsal çalışma birlikte kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşımda, bir olgunun bireyler tarafından nasıl algılandığını anlamak için katılımcıların deneyimlerine dair görüşler toplanır ve bu görüşler analiz edilerek ortak anlamlar çıkarılır (Merriam, 2013). Durum çalışması ise, belirli bir olay, birey veya grubun detaylı ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Stake, 1995). Bu iki yöntemin birleşimi hem bireysel algıların hem de bağlamsal dinamiklerin bütüncül bir şekilde ele alınmasına olanak tanımıştır. Ayrıca mevcut araştırma, betimsel tarama niteliği göstermektedir. Karasar'a (2005) göre betimsel tarama, araştırma sürecinde geçmişte veya hâlihazırda var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşlerini ve mevcut durumu doğal bir şekilde ortaya koyarak analiz etmek amaçlandığı için betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme, Yozgat ili Merkez ilçesinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri arasından seçilmiştir. Örneklem belirleme sürecinde 'ölçüt örnekleme' ve 'kartopu örnekleme' yaklaşımı benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amaçlarına hizmet edecek şekilde belirli niteliklere sahip bireylerin sistematik bir şekilde seçilmesini sağlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bunlar; en az 10 yıllık mesleki

deneyime sahip olmaları ve en az 5 yıldır aynı okulda görev yapıyor olmalarıdır. Bu ölçütler, öğretmenlerin hem mesleki birikim hem de kurumsal aidiyet açısından araştırmanın hedeflerine uygun derinlikte bilgi ve deneyim sunabilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Kartopu örnekleme ise, örneklem grubunun oluşumunda dinamik ve ilişkisel bir yaklaşımı ifade eder; mevcut katılımcıların önerdiği yeni bireylerin sürece dahil edilmesiyle örneklem organik bir şekilde genişler (Biernacki ve Waldorf, 1981). Bu yöntem, araştırmanın doğası gereği, ulaşılması zor ancak değerli veriler sağlayabilecek katılımcılara erişimde etkili bir strateji sunmaktadır. Örnekleme oluşturan ilkökul öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler, Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Cinsi yet	Yaş	Medeni Durum	Uzmanlık alanı	Öğrenim Durumu	Branşı	Kıdem	Okulundaki çalışma yılı
Ö1	Kadın	55	Evli	Lisans	Ziraat müh.	Sınıf öğrt.	26	10
Ö2	Erkek	54	Evli	Lisans	İşletme	Sınıf öğrt.	27	20
Ö3	Kadın	37	Bekar	Lisans	Okul önc.	Okul önc.	15	6
Ö4	Erkek	40	Evli	Lisans	Sınıf öğrt.	Sınıf öğrt.	16	8
Ö5	Kadın	37	Evli	Lisans	Sınıf öğrt.	Sınıf öğrt.	14	6
Ö6	Erkek	35	Evli	Lisans	Özel Eğitim	Özel eğitim	12	6
Ö7	Erkek	38	Bekar	Y.Lisans	Sınıf öğrt.	Sınıf öğrt.	15	8
Ö8	Erkek	34	Evli	Lisans	Özel eğitim	Özel eğitim	10	7
Ö9	Kadın	36	Evli	Lisans	Sınıf öğrt.	Sınıf öğrt.	14	6
Ö10	Kadın	35	Evli	Lisans	Din kültürü	Din kültürü	11	7
Ö11	Erkek	43	Evli	Lisans	Sınıf öğrt.	Sınıf öğrt.	21	11
Ö12	Kadın	40	Bekar	Lisans	Özel eğitim	Özel eğitim	12	5
Ö13	Kadın	44	Evli	Y.lisans	Sınıf öğrt.	Sınıf öğrt.	18	9

Tablo 3.1. incelendiğinde, katılımcıların 7 kadın ve 6 erkek öğretmenden oluştuğu, yaş aralığının 34-55 arasında olduğu, çoğunun medeni durumunun evli olduğu kaydedilmiştir. Eğitim düzeyi genellikle lisansken iki öğretmen yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğrenim durumu ve branşlarda çeşitlilik gözlemlenmekte olup sınıf öğretmenliği en yaygın alan olarak dikkat çekmektedir. Mesleki kıdem 10 ila 27 yıl arasında, mevcut okullarında çalışma süreleri ise 5 ila 20 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ilgili

alandaki araştırmacının derinlemesine bilgi almasına ve görüşülen kişinin kendisini rahat ifade etmesine imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

Görüşme formunun geliştirilme sürecinde ilgili kaynaklar taranmış, mevcut ölçme araçları incelenmiştir. Görüşme formunda, Senge'nin (2014) beş disipliniyle ilgili 15 temel soruya yer verilmiştir. Görüşme formu için önce tez danışmanının ve alandaki uzmanların görüşlerine başvurulmuş, gereken düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra üç ilkökul öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda soruların açık ve anlaşılır olduğuna karar verilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcılara 16 adet soru yöneltilmiştir. Araştırmanın alt amaçları ile görüşme sorularının uyumu Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Alt Amaçlar ve Görüşme Sorularının Uyumu

ALT AMAÇLAR	GÖRÜŞME SORULARI
İlkokulların öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	1. Okulunuzda, öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırmak için neler yapılmaktadır? Örneklerle açıklayınız? 4. Okulunuzda, birtakım hedeflere ulaşmak için birlikte çalışıyor musunuz? Örneklerle açıklayınız? 7. Okulunuzda fikirlerinizi rahatlıkla dile getirebiliyor musunuz? Örnek vererek açıklayınız? 10. Okulunuzda öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığınız ortak çalışmalar var mıdır? Örneklerle açıklayınız? 13. Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek karşılaşılan olumlu/olumsuz durumlarda birlikte hareket ettiğinizi düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayınız?
İlkokullarda öğrenen örgüt oluşumunu engelleyen faktörler nelerdir?	2. Sürekli öğrenme sürecinizi olumsuz etkileyen unsurlar var mı? Örneklerle açıklayınız? 5. Okulunuzda, birtakım hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmanızı olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklayınız? 8. Okulunuz çalışanlarında değişmez/ kalıplaşmış düşüncelere sahip kişiler var mı? Bu durumun öğrenme ortamınıza olan olumsuz etkilerini örneklerle açıklayınız? 11. Size göre okulunuzda öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığınız ortak çalışmaları olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklayınız? 14. Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek karşılaşılan durumlarda birlikte hareket etmenizi olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklayınız?
İlkokulların öğrenen örgütlere dönüşebilmesi için gerekli olan faktörler nelerdir?	3. Sizce, mesleki gelişiminizi desteklemek ve sürekli öğrenmenizi sağlamak için okulunuzda daha başka neler yapılabilir? Örneklerle açıklayınız? 6. Size göre, birtakım hedeflere ulaşmak amacıyla birlikte çalışma sürecinizi iyileştirmek için neler yapılabilir? Örneklerle açıklayınız? 9. Okulunuzda, farklı görüşlerin özgürce paylaşılarak değer gördüğü bir ortam için daha başka neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayınız? 12. Ekiplerinizin öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığı ortak çalışmaları geliştirmek için daha başka neler yapılabilir? 15. Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek karşılaştığınız durumlarda hep birlikte hareket etmenizi kolaylaştırmak için daha başka neler yapılabilir?
	16. Tüm boyutlara yönelik söylediklerinize eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın etik kurallara uygun biçimde yürütülebilmesi için uygulama sürecinden önce Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyon Kurulunun 21.02.2024 tarihli ve 51/52 sayılı kararı ve Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 20.05.2024 tarihli ve 102632269 sayılı onayı doğrultusunda gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmada kullanılacak veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme, araştırmacının katılımcılarla etkileşimli bir iletişim süreci içerisinde soru-cevap yoluyla bilgi topladığı, katılımcıların deneyimlerini, bu deneyimlere yükledikleri anlamları, duygularını ve düşüncelerini derinlemesine anlamaya çalıştığı bir nitel veri toplama yöntemidir (Şimşek, 2012). Görüşme öncesinde katılımcılara, katılımın isteğe bağlı olduğu bilgisi verilmiş ve gönüllü olarak seçilen öğretmenlerin tamamından görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları okullarda kendilerini rahat hissedebilecekleri boş sınıf, destek eğitim odası, rehberlik servisi ve kütüphane arasından seçilerek araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, önemi ve verilen cevapların gizliliği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Katılımcılara soruları incelemeleri için zaman verilmiş ve katılımcılar kendilerini hazır hissettiklerinde görüşmeye başlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, aynı zamanda görüşme sırasında veri toplama formuna kısa notlar alınmıştır. Görüşmelerin kaydedilmesine izin vermeyen katılımcıların ifadeleri ise aynen yazıya dökülerek elde edilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 17 ila 43 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sonrasında elde edilen veriler, ivedilikle doğru ve eksiksiz bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin veya diğer materyallerin içeriğini sistematik biçimde analiz etmeye dayanır. Bu yöntem, belirli tema veya kelimeleri inceleyerek verilerden anlam çıkarılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2018). Betimsel analizde ise doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcıların görüşlerinin olduğu gibi yansıtılması amaçlanır ve elde edilen bulgular, önceden belirlenmiş çerçeveler doğrultusunda sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, çalışmada öğretmenlerden toplanan görüşler sistematik olarak analiz edilmiş, elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşımla kodlanarak kod ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bulgular, kodların frekansları ile birlikte tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca bu bulguların daha açık ve anlaşılır olması için görüşmelerden öne çıkan bazı alıntılar doğrudan paylaşılmıştır.

3.6. Geçerlik, Güvenirlik ve İnanılrlık

Guba ve Lincoln (1982), nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılık kriterleri olması gerektiğini belirleyerek bu kriterleri “altın standart” adıyla alana kazandırmıştır. Bu kriterler; inanılrlık, güvenilebilirlik, aktarılabilirlik ve onaylanabilirlik olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır. Creswell’e (2003) göre nitel araştırmalarda bulguların doğruluğu için bu kriterlerin en az birinin kullanılması gerekmektedir.

Mevcut çalışmada, inanılrlık kriterini sağlamak amacıyla "uzun süreli etkileşim" stratejisi benimsenmiştir. Araştırmacı ile katılımcı arasındaki etkileşimin, mümkün olduğunca geniş bir zaman dilimine yayılması, araştırma verilerinin güvenilrlliğini ve inandırıcılığını önemli ölçüde yükseltmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme öncesinde katılımcılarla açıklayıcı bir iletişim kurularak çalışmanın amacı, kimlik gizliliğinin korunacağı, herhangi bir aşamada çekilme haklarının olduğu ve isterlerse görüşme sorularına önceden göz atabilecekleri açık bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmacının, bazı katılımcılarla aynı mesleki ortamlarda bulunmuş olması, veri toplama sürecinde güven ortamı yaratmış ve katılımcıların görüşlerini daha açık ifade etmelerini kolaylaştırmıştır. Ancak bu noktada araştırmanın nesnellliğini korumak için çeşitli önlemler alınmıştır. Elde edilen bulgular ve analizler alandaki bir uzman tarafından incelenerek bir denetim sürecinden geçirilmiştir. Aynı zamanda inanılrlığı artırmak amacıyla da kullanılan bir strateji olan "katılımcı teyidi", araştırmacının katılımcılara, bulguların onların düşüncelerini doğru bir şekilde yansıtır yansıtmadığını sorma sürecidir (Merriam, 2013). Yapılan görüşmenin hemen sonrasında, araştırmacı tarafından not edilen bilgiler katılımcılara özetlenmiş ve bu özetlerin doğruluğunu teyit etmek amacıyla katılımcılardan geri bildirim istenmiştir. Böylece katılımcılara veri ekleme, çıkarma ya da değiştirme imkânı sağlanarak verilerin doğruluğu artırmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamaya yönelik diğer bir kriter olan "ayrıntılı betimlemeler" ve "amaçlı örnekleme" stratejileri kullanılmıştır. Nitel çalışmalar, doğası gereği genelleme yapma amacı taşımadan bireyin spesifik durumunu anlamaya odaklanmaktadır ancak çalışma sonuçlarının başka araştırmalarda da kullanılabilirliğini sağlamak için katılımcı deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması gerekmektedir (Guba ve Lincoln, 1982). Katılımcıların demografik bilgileri, Tablo 3.1'de kapsamlı bir şekilde sunulmuştur. Görüşme yapılan ortamlar, katılımcıların görev yaptığı okullar içerisinden, sessiz ve rahat bir atmosfer sunan boş sınıflar, kütüphaneler ve rehberlik odaları olmak üzere titizlikle seçilmiştir. Araştırmanın deseni ve veri toplama araçları, yöntem

bölümünde detaylı şekilde ele alınmış, veri toplama aracı geliştirme sürecinde literatür tekrar tekrar taranmış, Sherman ve Webb'in (2004) de ifade ettiği gibi sorular bir uzmanla birlikte detaylı bir şekilde birçok kez gözden geçirilmiştir. Alana hâkim olduğu düşünülen üç öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Başkale'ye (2016) göre araştırma sürecini şeffaf, anlaşılır ve detaylı bir biçimde tanımlamak araştırmacının sorumluluğundadır. Çalışmanın teorik çerçevesinin kapsamlı şekilde ele alınması, gelecekteki araştırmacıların, belirtilen katılımcı özelliklerine göre çalışmanın başka bir bağlamda uygulanabilirliğine çıkarım yapma imkânı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, bir grup veya ortamdan elde edilen sonuçların, farklı grup veya ortamlara transfer edilebilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada uygulanan diğer bir kriter olan ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcıların en az beş yıldır aynı okulda çalışıyor olması ve en az on yıllık mesleki deneyime sahip olmaları hedeflenmiştir. Bu ölçütler, araştırmaya zengin veri sağlayabilecek deneyimli katılımcıları seçmeyi amaçlarken aynı zamanda çalışmanın aktarılabılır olmasını da sağlamaktadır.

Güvenirlilik kriteri için bulguların katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak sunulması ve kodlama sürecinin tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Başkale, 2016). Bu çalışmada “kodlama tutarlılığı” için bulgular, katılımcıların söylemleriyle örtüşen ifadeler kullanılarak okuyuculara aktarılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kodlama tutarlılığını sağlamak için oluşturulan kodlar ve kategoriler, eğitim yönetimi alanına hâkim iki uzmanın görüşüne sunulmuş; bu uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda analiz süreci titizlikle yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Bu süreçte, katılımcıların ifadelerinden çıkarılan ilk kodlar uzmanlar tarafından incelenerek gerekli revizyonlar yapılmış ve ilave kodlar eklenmiştir. Ardından revize edilen kodlar ve oluşturulan kategoriler, uzmanlarla tekrar paylaşılarak son haline getirilmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliği üst düzeye çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular ile sonuçlar tekrar tekrar karşılaştırılarak çalışmanın bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte Lincoln ve Guba'nın (1985) da önerdiği gibi alanda yetkin uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmanın bulgular, tartışma, sonuç ve öneri bölümleri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın teyit edilebilirliğinin pekiştirilmesi için önemli adımlar atıldığı düşünülmektedir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul öğretmenlerinin çalıştığı okulların öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin görüşleri, ilkokulların öğrenen örgüt olmalarının engelleri ve ilkokulların öğrenen örgütlere dönüşebilmesi için gerekli olan faktörlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. İlkokulların Öğrenen Örgüt Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin, görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt olma konusundaki algıları kapsamında görüşme formunda bulunan s1, s4, s7, s10 ve s13. sorular, tema, kategori ve kodlar hâlinde Tablo 4.1’de sunulmuştur:

Tablo 4. 1 İlkokulların Öğrenen Örgüt Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Okullardaki Kişisel Ustalık Algısı (S1)</i>	<i>Eğitim Faaliyetleri</i>	<i>Zorunlu eğitimler</i>	10
		<i>Fikir paylaşımı</i>	6
		<i>İdare teşviki</i>	4
		<i>Donanım sağlanması</i>	3
		<i>Dış kurum iş birlikleri</i>	3
	<i>Yapısal Eksiklikler</i>	<i>Yetersiz faaliyet algısı</i>	8
		<i>Bireysel çabalar</i>	3
		<i>Bölgesel imkân farkı</i>	1
<i>Okullardaki Paylaşılan Vizyon Algısı (s4)</i>	<i>İş Birliği ve Planlama</i>	<i>Ortak etkinlikler</i>	12
		<i>Görev paylaşımı</i>	5
		<i>Komisyon çalışmaları</i>	5
		<i>Fikir alışverişleri</i>	3
	<i>Vizyon Eksikliği</i>	<i>Katılımcı eksikliği</i>	3
		<i>Hedef eksikliği</i>	1
<i>Okullardaki Zihinsel Model Algısı (s7)</i>	<i>Fikirleri Rahatlıkla Dile Getirme</i>	<i>İdarenin destekleyici tutumu</i>	6
		<i>Açık iletişim ortamı</i>	4
	<i>Çekinceler</i>	<i>Anlaşılamama/ kabul görmeme kaygısı</i>	4
		<i>Duyulmadığını hissetme</i>	2
<i>Okullardaki Takım Halinde Öğrenme Algısı (s10)</i>	<i>Takımların Mesleki Gelişim Faaliyetleri</i>	<i>Ortak zümre çalışmaları</i>	5
		<i>Fikir paylaşımı</i>	4
		<i>Sosyal ve eğitsel etkinlikler</i>	4
	<i>Takım Çalışmalarının Yetersizliği</i>	<i>Ortak faaliyet bulunmaması</i>	8
		<i>Nadiren gerçekleşen faaliyetler</i>	3
<i>Okullardaki Sistem Düşüncesi Algısı (s13)</i>	<i>Ekip Ruhu</i>	<i>Uyum kültürü</i>	9
		<i>Özel/acil günlerde birlik</i>	4
	<i>Ekip Ruhu Eksikliği</i>	<i>Zayıf koordinasyon/kopukluk</i>	8
		<i>Kişiler arası çatışmalar</i>	3

Katılımcılara yöneltilen “(S1): Okulunuzda, öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırmak için neler yapılmaktadır? Örneklerle açıklayınız?” sorusu üzerine, **okullardaki kişisel ustalık algısı** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Eğitim faaliyetleri kategorisinde, zorunlu eğitimler (f: 10) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; fikir paylaşımı (f: 6), idare teşviki (f: 4), donanım sağlanması (f: 3), dış kurum iş birlikleri (f: 3), şeklindedir. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bu müdürümüz geldikten sonra, ben 6 senedir bu okuldayım 6 senedir bilgisayar ve yazıcı istiyorum. Bak çok şükür müdürümüze dedim, bilseydim geçen sene isterdim, vermeyecekler diye umudum olmadığı için hiç istemedim. Ama bu sene benim bilgisayarım ve yazıcım bir hafta içinde sınıfa kuruldu. Yani başka, Milli Eğitim'in yaptığı şeyler var ya işte bu seminerler falan onlar var. Biraz onlarla çalışırken bir tık ileri atlıyoruz.” (Ö3)

“Bu konuda bizim okulumuz iyidir. Hani bir kurs olur, bir proje olur sürekli yer almak, özellikle yer almak isterler. Bunun için hatta hafta sonları eğitime katıldığımız oluyor. 2 hafta önce de katılmıştık hatta "Eşitiz" diye bir proje vardı. Yani bu konuda okulumuz iyi diyebilirim. Bir vakıf oluyor, bir şeylerin programları oluyor, bizim okul talep ediyor, 'biz de almak istiyoruz' diye. Daha çok sınıfçılara yönelik böyle eğitimler oluyor.” (Ö10)

“Bizim okulda öğretmenlerin mesleki gelişimi için bazı çeşitli çalışmalar yapılıyor ama daha fazla olmasını isterdim yani. Mesela, seminerler ve hizmet içi eğitimler oluyor. Yıl içinde özellikle Milli Eğitim'in düzenlediği seminerlere katılıyoruz.” (Ö13)

Yapısal eksiklikler kategorisinde bulunan; yetersiz faaliyet algısı (f: 8) bireysel çabalar (f: 3) ve bölgesel imkân farkı (f:1) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çok bir şey yok ya o açıdan, okulda çok bir şey göremedim yani. Yok yani bir şey yok. Bizim Yozgat Milli Eğitim çok pasif. Yıllardır dışarıya, bir Ege'dir Marmara'dır gittiğinde bir Ankara'dır falan gittiğinde bir şeyler belki yapılıyordur. Ama yine de Milli Eğitim'in kaderinde var ya. Yani bir doktor gibi polis gibi değiliz, bize bir şey yapılmıyor yani. Biz kendi oturduğumuz yerde bilgisayarını alacaksın, kitabını alacaksın kendi kendini geliştireceksin. Bize özel bir şey yapmıyorlar ya vallahi. Yok yani yok, bir şey yok. Bilmiyorum hani var mı acaba diye düşünüyorum, yok yani bir şey yok.” (Ö3)

“Hani genel olarak ben mesleğimde 14. yılımı çalışıyorum. Açıkçası böyle mesleki anlamda seminerler dışında çok da bakanlığın da öyle bir şeyi yok. Öğretmenleri mesleki olarak geliştirilmeye yönelik bir aktivitemiz faaliyetimiz yok. O yüzden şimdi yok diyeceğim. Yaptığımız çalışmalar var mı, yok yani.” (Ö5)

“Okulumuz öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırmak üzere bireysel bir çalışma yapılmadı bana veya herhangi bir öğretmen arkadaşına, bunu bilmiyorum. Böyle bir çalışma olmadı toplu olarak da benim bildiğim yok. Hani çalışma olarak okulda yok.” (Ö6)

“Yani okulda öğretmeni geliştirelim diye büyük bir çaba yok. Sadece "şu" yapılacak deniyor. Biz de onu öğrenip en iyi şekilde yapmaya çalışıyoruz. Mesela ben kendi adıma özel günleri nasıl renklendirebilirim falan diye Canva'yı öğrendim, video düzenlemeyi öğrendim. Günümüzde video kullanılıyor, ben de hani onu nasıl yapabilirim, kesmeyi, işte ses eklemeyi falan onları editlemeyi öğrendim. Yani başka da kendimi geliştirecek, kitap okuyorum. Onun dışında da okulun ekstra bir şeyi yok gibi bize.” (Ö9)

“Pek bir şey yapılmıyor. O yüzden de örnek yok. Milli Eğitimin sisteminde bu yok hocam. Var olan etkinlikler de yetersiz, herkes kendi kişisel gelişimini yapıyor. Okulun buna bir şeyi yok. Yapacak bir

yetkisi yok gücü de yok yani bunu yapacak, düzenleyecek. Burada okulu suçlamak da mantıksız. Hizmet içi eğitimi genelde ders saatinden sonra yapılıyor zaten öğretmen okulda yorulmuş oluyor ve o zaman gittiğinde de amaçsız boş bir eğitim oluyor sadece zaman kaybı oluyor.” (Ö11)

“Bu yönde bir şey yok yani bir faaliyet falan yok. Öyle ara tatillerde olan eğitimler hani eğitimde değil daha doğrusu okulda bulunuyoruz falan seminer haftasında. O zaman da çok bir şey yapmıyoruz.” (Ö12)

Katılımcılara yöneltilen “(S4): Okulunuzda, birtakım hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmısınız? Örneklerle açıklayabilir mısınız?” sorusu üzerine, **okullardaki paylaşılan vizyon algısı** iki kategori şeklinde sunulmuştur. İş Birliği ve Planlama kategorisinde, ortak etkinlikler (f: 12)” en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; görev paylaşımı (f: 5), komisyon çalışmaları (f: 5) ve fikir alışverişleri (f: 3) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bu var. Bu bizim okulda var, takım çalışması var gerçekten. Çok da bu konuda takdir ediyorum. Bu okulda öyle bir dayanışma var. Bilmiyorum ya da ben herkese gittiğimden dolayı böyle, okulun panocusu olduğum için. Hani ben seviyorum dayanışmayı. Özel gün ve haftalar, yapılacak herhangi bir etkinlik, fikir alışverişi. O yönden herkes birbirine saygı duyuyor. O yönden hiçbir şey diyemem. Birlikte çalışma bayağı var, hedeflere ulaştırıyor yani çalışani.” (Ö3)

“Yani tabii bizim okulda işte başarı tabii ki ön planda. Bunun için bir takım birlikte çalışmalar yapıyoruz. Atıyorum kurslar çok ciddi yapılıyor işte. Bütün hocalar buna dahil olmak istiyor, elinden geleni yapıyorlar. Çocuklarla beraber aslında biz de koşuyoruz. O yönü güzel okulumuzun ama aslında olması gereken o zaten.” (Ö7)

“Çalışırız, çalıştım da. Bir şey olduğu zaman, bir şeyin sırası geldiği zaman onu en iyi şekilde yapmaya çalışıyoruz. Onu biliyorum. Atlamıyoruz, geçiştirmiyoruz. Özel günleri, belirli gün ve haftaları, çocukların farkındalığını oluşturmak gerektiği her ne varsa bastıra bastıra yapıyoruz.” (Ö9)

Vizyon eksikliği kategorisinde bulunan; katılımcı eksikliği (f: 3) ve hedef eksikliği (f: 1) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Herkesin bir işe gösterdiği heves de farklı burada. O bir gerçek yani. Yani programlar oluyor hep belli öğretmenler görev alıyor. E diğerleri ne yapıyor, yukarıda oturuyor. Olmaz.” (Ö1)

“Biz iki kişi plan yapıp uyguluyoruz, beraber çalışıyoruz. Hep belli kişiler üzerinden gidiyor. Kimse ben şunu yapayım, ben bunu yapayım, demiyor. Ben kendi gördüğümü söylüyorum. İdare ‘nasılsa bu adamlar yapıyor, bu adamlara verince görev müthiş bir şekilde gidiyor’ hep o adamlar üzerinden gidiyorlar.” (Ö4)

“Yani şöyle hocam açıkçası öğretim olarak çok da bir hedef belirleyen okul değiliz. Ama birlikte çalışmak mesela bir program hazırlanmak falan o zaman evet beraber çalışabiliyoruz.” (Ö5)

Katılımcılara yöneltilen “(S7): Okulunuzda fikirlerinizi rahatlıkla dile getirebiliyor musunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusu üzerine, **okullardaki zihinsel model algısı** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Fikirleri rahatlıkla dile getirme kategorisinde, idarenin destekleyici tutumu (f: 6) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kod; açık iletişim ortamı (f: 4) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Evet, evet. Onda bir sıkıntı yok. Yani bizim okul için söyleyeyim şu an ortam çok iyi. Müdürümüz her söyleneni dikkate alıyor. Sağ olsun yardım da ediyor.” (Ö2)

“Önceki idarede değil ama şimdiki idaremdede evet. Yani rahatım o konuda. İdare farkı çok önemli, yönetici yani. Yöneticinin sana geliş açısı. Öncekiler duvardı mesela ama çok şükür bugün güzel bir şekilde dile getirebiliyorum. Ondan yana hiçbir sıkıntım yok.” (Ö3)

“Evet tabii ki getirebiliyorum. Herhangi bir belirttiğim fikirle ilgili sorun yaşamadım gerek toplantılar da gerek başka konular açıldığında. Herhangi bir konuda gerek idareye karşı gerekse öğretmen arkadaşlarıma karşı fikrimi saklamadım. Bence diğer öğretmenler de açıkça belirtebiliyor fikrini toplantıda. Toplantılar konuşmalarla güzel bir şekilde geçiyor bence.” (Ö6)

Çekinceler kategorisinde bulunan; anlaşılamama/kabul görmeme kaygısı (f: 4) ve duyulmadığını hissetme (f: 2) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Evet getiremiyoruz çünkü anlaşılamamaktan korkuyoruz. Çağımızın rahatsızlığı zaten bu, anlaşılamamak. Fikirleri zaten dünyada da dile getirmek çok zor bir şey çünkü herkesin çok farklı düşünce kalıpları olabiliyor. Çok heterojen bir toplum, herkesin bakış açısı çok farklı olabiliyor. Okulda şu yaklaşım olabiliyor ‘ben mesleğim yapayım yeter, okulda başka bir şeye karışmama gerek yok’ çünkü yanlış anlaşılma riski olabiliyor.” (Ö6)

“Bu fikirden fikre değişir. Çok değil ama bu genelde bütün okullarda olan bir şey bence. Herkes fikrini açıkça dile getiremiyor. Bir de hiyerarşi durumları var. Dile getirseniz de zaten hiçbir şey değişmiyor. Sadece fikir beyan etmekle kalınıyor. Buna bir çözüm üretilmiyor ya da bir ortak paydada buluşulamıyor. Bu şekilde yani.” (Ö12)

“Bu her zaman kolay olmuyor. Özellikle toplantılarda bazen kendi önerilerimi paylaşıırken çekincelerim oluyor. Çünkü herkesin aynı görüşte olmadığı veya yeni fikirleri kabul etmede zorlandığı durumlar oluyor. Mesela farklı bir yaklaşım önerdiğimde ‘Bu işe yaramaz, yıllardır bu şekilde yapıyoruz’ diyebiliyorlar. Ama okul müdürümüz genelde farklı fikirlere açık ve yenilikçi düşünceleri dinliyor, bu da bizi cesaretlendiriyor. Yani ortam tamamen özgür değil, ama fikrimi kısmen dile getirebiliyorum.” (Ö13)

Katılımcılara yöneltilen “(S10): Okulunuzda öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığınız ortak çalışmalar var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusu üzerine, **okullardaki takım halinde öğrenme algısı** teması altında iki kategori oluşturulmuştur.

Takımların mesleki gelişim faaliyetleri kategorisinde, ortak zümre çalışmaları (f: 5) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; fikir paylaşımı (f: 4) ve sosyal ve eğitsel etkinlikler (f: 4) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mesela şey oluyor, yeni nesil soruları da paylaşıyoruz doğru mu, yanlış mı, yapar mısın diye. O tarz şeyimiz var. Konular bakımından takıldığımız yerde paylaştığımız oluyor tabii. Tartışırız, sorarız, yorum yaparız, herkes birbirine yaparlar bunu. Yapıyoruz özellikle matematik dersinde var.” (Ö1)

“Bizim bu amaçla yaptığımız çalışmalar teneffüste şekilleniyor. Biz her zaman lay lay lom konuşmuyoruz. Kakara kikiri konuşmuyoruz vallahi diyorum. ‘Ben şunu yaptım, şöyle yapsam daha iyi olur mu, bu böyle yapmış, başka okulda şöyle olmuş’ diyoruz, konuşuyoruz yani. Fikir alışverişi yapıyoruz.” (Ö2)

“Ben okulda Punch öğrendim öğretmen arkadaşlarım aracılığıyla. Bayağı bir şey yani, tel kırma öğrendim. Birbirimizin öğrendiği iyi şeyleri birbirimize bu şekilde veriyoruz. Bir şey üretirken mesela bir materyal üretirken birbirimize yardım ettiğimizde yaratıcı yönümüzü ortaya çıkıyor. Birbirimizi daha yaratıcı buluyoruz yaptığımız etkinlikleri, materyalleri özellikle. Bir program yapılacak mesela, bir taç, bir kep yapılacak mesela. Dışarıdan alma imkânı yoktu eskiden. Elimizde karton mukavva ile asker şapkası nasıl yapılır, mezuniyet kepi nasıl yapılır, o şekilde materyal geliştirme açısından birbirimize destek olduk. Yani işte isteyince öğretmenler de birbirinden çok güzel şeyler öğrenebiliyor. Fikir paylaşmak bile bazen çok etkili oluyor.” (Ö9)

“Evet, mesela, belirli aralıklarla zümre öğretmenleri arasında toplantılar düzenliyoruz. Bu toplantılarda ders planlarını, öğrencilerin başarılarını ve karşılaştığımız zorlukları konuşuyoruz. Özellikle proje çalışmaları gibi konularda iş birliği yapıyoruz. Yeni müfredat değişikliklerine adapte olmak için birlikte ders planları araştırmıştık ve bu süreçte birbirimizden çok şey öğrendik yani. Ayrıca, yıl içinde yapılan seminerlere de toplu katılım gösteriyoruz. Yine de bu çalışmaların sayısı yeterli değil, daha fazla yapılması gerek.” (Ö13)

Takım çalışmalarının yetersizliği kategorisinde bulunan; ortak faaliyet bulunmaması (f: 8) ve nadiren gerçekleşen faaliyetler (f: 3) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yok hiçbir çalışma yapmadık daha yani. Ben yapmadım bilmiyorum.” (Ö3)

“Şöyle bir proje, etkinlik olarak yok ama daha önce akademisyenler geldiği zaman diğer öğretmen arkadaşlarımızla birlikte etkinlikler yapmıştık. Bunların faydalı olduğunu düşünüyorum hem de sosyal ortamı da geliştirilen şeyler sadece öğrenme anlamında değil. Ama çok nadiren oluyor. Sık değil. 2 yıl önce olmuştu.” (Ö6)

“Yok. Yalan mı söyleyeyim. Hiç yok” (Ö7)

“Yok. Grupla çalışma becerisi zayıf olduğu için toplumumuzda bu da ister istemez öğretmenliğimize de yansıyor. Grupla çalışma işi zor bizim toplumumuzda. Okulumuzda da zor.” (Ö11)

“Okulda yaptığımız ortak bir çalışma yok. Ama işte ne yapıyoruz kendimizce hizmet içi eğitimlere başvuru yapmaya çalışıyoruz. Ya da okul saatleri dışında kendi kişisel gelişimimizi sağlayacak gençlik

merkezindeki kurslara başvuru yapabiliyoruz ya da halk eğitimdeki kurslara. Ama okulun bünyesinde olan bir durum yok yani.” (Ö12)

Katılımcılara yöneltilen “(S13): Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek, karşılaşılan olumlu/olumsuz durumlarda birlikte hareket ettiğinizi düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusu üzerine, **okullardaki sistem düşüncesi algısı** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Ekip ruhu kategorisinde, uyum kültürü (f: 9) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kod; özel/acil günlerde birlik (f: 4) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Evet bizim okul o yönden şanslı evet. Mesela öğrencinin başına bir şey gelse. Bir kaza oldu, idare yoktu, çocuk düşmüş kaşını yarmış. Okulda idare yok, spor salonunda da yetenek taraması vardı hemen biz müdahale ettik. Ortak bir karar alındığında da herkes ona uygun davranıyor, genelde yapılıyor. Geçen yıl parkı kapatalım, dedik. Öğretmen olmadan girilmesini yasakladık, hala devam ediyor yasak. Top sahası için karar aldık, sırasıyla girilecek dedik. Ona hep ortak uyarız.” (Ö1)

“Bence okulumuzda idare ve öğretmenler olarak bir bütün olarak hareket ediliyor. İdare de bu konuda bizi desteklediğini düşünüyorum. Hem velilerle hem öğretmenlerle hem de idare ile ortak hareket ediliyor.” (Ö6)

“Ya bazı durumlarda oluyor bazı durumlarda olmuyor mesela bir program düzenlenecek işte bir 23 Nisan programı düzenlenecek, o zaman herkes üzerine düşen görevi yapıyor. Ama diyelim ki uzun soluklu bir proje yöneltilecek, bu sefer projeden kopmalar oluyor. Ama acil bir şey olur, birinin başına bir şey gelir birisi bir sorun yaşar, o zaman herkes birlikte hareket ediyor.” (Ö11)

“Evet, genel olarak. Mesela bir öğrenciyle sorun yaşandığında, sınıf öğretmeni, rehberlik ve okul yönetimi birlikte hareket ediyor. Disiplin sorunlarında bir araya gelip çözüm üretmeye çalışıyoruz. Bir sosyal etkinlik ya da proje düzenlendiğinde herkes bir arada çalışarak katkı sağlıyor. Ama bu her zaman tam anlamıyla mükemmel olmuyor tabi. Bazı konularda hızlı karar alabilsek de bazen daha fazla iletişim gerekiyor. Ama yine de genel olarak birlik içinde çalıştığımızı söyleyebilirim.” (Ö13)

Ekip ruhu eksikliği kategorisinde bulunan; zayıf koordinasyon/kopukluk (f: 8) ve kişiler arası çatışmalar (f: 3) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Nadir. Çünkü eski veli profili de yok, öğrenci profili de yok. Bunlar olmadığı için çok ortak bir şeyler yapamıyorsun. Öğretmen arkadaşlar da zaten herkes canı derdine düşmüş. Profil çok değişti ya öğrenci profili ve veli profili çok değişti. Yani büyük psikolojik çaba istiyor. O da dediğim gibi anca destekle olur. Hani biz iyi olacağız ki o şekilde.” (Ö3)

“Hep birilerinin üzerinden okul geliyor. Bir bütün olarak ben düşünemiyorum hocam. Ekip olarak göremiyorum ben. 23 Nisan'da falan bile sıkıntı çıkıyor. Kibir var herkeste. Adam kendinin mükemmel olduğunu düşünüyor ya da ‘aman’ diyor. Bir de emekli olmayanlar var. Bırak git işte kardeşim. Bu ciddi manada diğerlerini de olumsuz etkiliyor. Bu eğitim yani, milli eğitimin ciddi manada bunun

önüne geçmesi lazım. Eğitimden uzaklaştırmaları lazım. Biz ne yapıyoruz, öğretmenle hizmetlinin maaşını aynı veriyoruz.” (Ö4)

“Hayır hep birlikte hareket edilmiyor. Yani mesela öğrencilerle ilgili bir karar aldığımızda öğrencilerin duymaması gereken bir karar bir saat içinde bütün okulda duyulmuş olabiliyor. Aklıma o geldi şimdi. Tabii bu da bizi olumsuz etkiliyor yani bir karar almaya çalışırken bile aslında bir şeyleri başaramıyoruz.” (Ö7)

“Hani sıkıntı yok yani ama çok aktif hareket etmiyoruz. Bir olay olduğunda biri bir şeyler der biri bir şey der anlaşılamazlar. Örneğin özel eğitime yaklaşım olarak ortak hareket edilemiyor. İdare bizden zor şeyler istiyor, zorluyor pek ortak fikirler içinde olamıyoruz.” (Ö8)

4.2. İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğrenen örgüt oluşumunun engelleri konusundaki görüşleri, görüşme formunda bulunan s2, s5, s8, s11 ve s14. sorular kapsamında tema, kategori ve kodlar hâlinde Tablo 4.2’de sunulmuştur:

Tablo 4. 2. İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Kişisel Uсталık Engelleri (S2)	Çalışma Koşulları	Fazla iş ve evrak yükü	11
		Yetersiz imkanlar	6
		Öğrenci-veli kaynaklı zorluklar	4
		Verilen ekstra görevler	3
	Kişisel faktörler	Motivasyon eksikliği	8
		Evdeki sorumluluklar	5
Paylaşılan Vizyon Engelleri (s5)	Ekip çalışmasındaki zorluklar	Yetersiz iş birliği	8
		Fikir ayrılıkları	5
		İletişim kopukluğu	3
		Adaletsiz görevlendirmeler	2
	Sistemsal engeller	Fazla iş yükü	3
		Vizyon eksikliği	1
Zihinsel Model Engelleri (s8)	İletişimsel engeller	Fikir ayrılığı/ çatışma	6
		İletişim kopukluğu	5
		Yöneticilerin katı tutumu	2
		Öğretmenler arası rekabet	2
	Bireysel engeller	Yeniliklere direnç	6
		Motivasyon kaybı	3
Takım Halinde Öğrenme Engelleri (s11)	Sosyal uyum zorlukları	İşbirliğine karşı isteksizlik	7
		Benmerkezcilik/rekabet	4
		Yeniliklere direnç	4
		Branşlar arası uyumsuzluk	2
	Kişisel zorluklar	Motivasyon eksikliği	3
		Kısıtlı zaman	3
Sistem Düşüncesi Engelleri (s14)	Grup dinamiğindeki bozulmalar	Fikir ayrılıkları	6
		İletişim kopukluğu	4
		Benmerkezcilik	2
	Yönetim kaynaklı engeller	Adaletsiz görevlendirmeler	4
		Yöneticilerin yanlış tutumu	1

Katılımcılara yöneltilen “(S2): Sürekli öğrenme sürecinizi olumsuz etkileyen unsurlar var mı? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusu üzerine, **kişisel ustalık engelleri** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Çalışma koşulları kategorisinde, fazla iş ve evrak yükü (f: 11) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; yetersiz imkanlar (f: 6), öğrenci-veli kaynaklı zorluklar (f: 4) ve verilen ekstra görevler (f: 3) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bu biraz şeyle alakalı olabilir bence, müfredatla alakalı engeller. Yani öğretmenin yolunu kesiyor. Bir de ders kitaplarının yetersizliği. Bilhassa matematik ders kitapları. Çünkü sorular yok yani, öğrencilere yeterlilik sağlamıyor ders kitabı. Konu var; çok geniş anlatım var ama örnek yok. İşte kaynak kitap yasak ya zaten, o da bizi engelliyor yani. Destek kitabımız yok. Materyal eksikliği diyebiliriz. Çok fazla okul etkinliği var. Ben şikayetçiyim bundan. En büyük engel bu zaten ve materyal eksikliği. Zaman da yok, motivasyonumuz bozuluyor. Nöbette engel. Haftada iki nöbet tutuyoruz biz bazen. O da çok sıkıyor. Bazen şey yapıyorlar mesela görev dağılımında haksızlık yapılıyor. Hep aynı kişilere veriliyor bu da insan olumsuz etkiliyor. Derse girecek halimiz kalmıyor. Nöbet de çok yoruyor. Bir de yeni nesil çocukların kişilikleri, yapıları, ihtiyaçları farklı ya. Mesela bizim bir hoca var birinci sınıf, çocukları hala susturamadı, çok saygısızlar. Onu demeye çalıştım annelerde çocuklarına çok bir eğitim vermedikleri için, okulda sen çabala dur yani. Öğretim bir yerde, eğitim bir yerde kalıyor. Bir araya getiremiyorsun öğretimle eğitimi. Okul işi falan o kadar yoruyor ki angarya yani eve gidip dinlenme telaşında oluyoruz. Nefes almaya vaktimiz kalmıyor zaten.” (Ö1)

“Şartlar. Yozgat. Memleketin şartları. Olanaklar, imkanlar. Yani her şey eski ya, eşyalar eski, insanın canı sıkılıyor. Bir şey istiyorsun, hep düz duvar. Geçmiş yıllarda okulumuzda böyle güzel şeyler yapılmıyordu. Şimdiki müdürümüz çalışıyor evet ama nüfuzunu kullanıyor. Yoksa mümkün değil, mümkün değil yani. Ben 15 yıldır bu işin içindeyim. Devlet okullarında çalıştım hep. Köy okullarında da çalıştım. Köy okullarına bir tık daha yapılır. Biraz daha onları ilerletmek amacıyla. Ama burada, öl bağıra bağıra. Ya kendi cebinden harcayacaksın ya veliye musallat olacaksın. Veliye söylüyorsun diyorsun ki şu eksikim var, malzeme istiyorum, etkinlik düzenleyeceksin, kılık kıyafet yapacaksın, işte para lazım. Cebimden versem benim ciğerim yanıyor, veliden istesem velinin ciğeri yanıyor. Maddi bir sıkıntı var burada, öğrenme sürecimi etkileyen. Milli Eğitim'e gitsem desem ki, mesela ben trafik parkına gideceğim. Abi trafik parkına gitmem için, benim radardan geçmem lazım yani böyle x-ray gibi. Yok şu evrak yok şu belge. Servis tutuyorsun adamın plakası, ruhsatları bilmem neyi, kusasım geliyor. Yapasım varsa da yapasım gelmiyor yani. Acayip olumsuz şeyler var, hiç olumlu bir şey yok.” (Ö3)

“Mesela eve gittiğim zaman ben bacaklarımın ağrısından duramıyorum. Kurstan kursa koşuyoruz hani kurs yapma da denilebilir ama ihtiyaç var okulda satranç konusunda. Öğrencilerimin isteğini geri çeviremiyorum. Satranç kursundan çıkıp turnuva yapıyoruz. 4'te çıktığımda bacak ağrımdan duramıyorum. Branş öğretmenlerinin 2 günü boş oluyor bazen. Sınıf öğretmenlerinin sadece 2 saat boşluğu oluyor orada da ödev hazırlıyoruz ne bileyim evrak düzenliyoruz. Bir şeylerle uğraşıyoruz

zaman kalmıyor hiçbir şeye. Ya hiç kurs açmayacaksın, kimseye düşünmeyeceksin, hayatına bakacaksın. Onu da yapamıyorsun.” (Ö9)

“Öğrencilerin ihtiyaçları için öğretmen aşırı yorulmakta, dinlenmeye zamanı kalmıyor pek. O yüzden de kendini geliştirme süreci eksik kalıyor. Yani genel olarak zaman yokluğu, öğretmenin dinlenmemesi, bir de iş yükü fazlalığı. Özellikle sınıf öğretmenliği bazında. Çalışanın iş yükü daha da artıyor işin garibi. Çünkü herkes çalışan insana öğrencisini vermek istiyor, bu sefer de muhatap olduğum öğrenci sayısı artıyor, derslerdeki etkinlik sayısı artıyor. İster istemez bu sefer de yıpranmaya başlıyor insan.” (Ö11)

Kişisel faktörler kategorisinde bulunan; motivasyon eksikliği (f: 8) ve evdeki sorumluluklar (f: 5) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela ev sorumluluklarım, ondan sonra işte bunun içine ev işi de giriyor, çocukların dersleri de giriyor, bütün sorumluluklardan bahsediyorum. Bunun dışında şey de var tabii kendime bir zaman yaratmak istiyorum. Bu seferde okuldaki işimizi eve de taşıdığımız için evrak yükümüz olduğu için falan onlara vakit ayırıyorum. Veya ertesi güne hazırlık oluyor. Bu yüzden kendim için ayırdığım vakti onları ayırıyorum yani. Sorumluluklarım, okuldaki işimi eve taşımam, taşımak zorunda kalmam aslında.” (Ö5)

“Ben günde sekiz saat derse giriyorum, yani kendim iş dışında, aileme ayırdığım zamandan sonra kendime zaman kalmıyor zaten problem o. Sonra yapılan hizmet içi eğitimler genelde sadece ‘muş’ gibi yapıldığı için insanlar içselleştirmede için etkisiz kalıyor. Ben 21 yıldır hiçbir hizmet içi eğitimin bir faydasını görmedim. 10-12 yıl Toplam Kalite Yönetimi’yle uğraştılar, daha sonrasında şu an hiç adı bile anılmıyor yani işte süreklilik de yok. O da büyük bir sorun yani. Zaten Millî Eğitim’in şu an en büyük sorunu 1) süreklilik sorunu 2) yanlış gruplara yanlış değerler vermeleri. Önce öğretmeni değerli kılmak gerekirken sadece veli odaklı olunca... Veli konforu şu an en önemlisi. Duruma göre değişiyor bazen bakıcı oluyoruz, sabrediyoruz. Birde motivasyon düşüyor biz zamanla aynı şeyleri yapmaktan. Yani insan güdülenmede de artık motivasyon kaybına uğruyor. Bir de yaptığınız bir şeyin bir değeri olmadığı için, takdiri olmadığı için, çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmenin bir farkı yok Milli Eğitim’in gözünde. Ülkenin genel problemi bu zaten. O yüzden de bu öğretmeni tembelliğe sevk ediyor.” (Ö11)

“Motivasyon kaybı da bir etken. Özellikle eğitim sisteminde sürekli yapılan değişiklikler, bir şeyleri tam oturtamadan başka bir şeye geçmek zorunda kalmak, bunlar bir süre sonra öğretmenlerin yeniliklere karşı motivasyonunu da düşürüyor.” (Ö12)

Katılımcılara yöneltilen “(S5): Okulunuzda, birtakım hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmanızı olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusu üzerine, **paylaşılan vizyon engelleri** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Ekip çalışmasındaki zorluklar kategorisinde, yetersiz iş birliği (f: 8) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; fikir ayrılıkları (f: 5), iletişim kopukluğu (f: 3) ve adaletsiz

görevlendirmeler (f: 2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mesela ben zümremle anlaşıyorum. Yani şöyle, o biraz daha içinde bir şeyleri düzenliyor. Ama ben öyle değilim. Ben daha bir coşkulu yapmayı seviyorum, paylaşımcıyım. Karakter meselesi. Ben mesela onla hiçbir şey paylaşmam. Anlaşmak çok önemli ya zümre ile kafa dengi olmak çok önemli. O yok mesela bizde. Fikir ayrılıkları çok var. Ben çok müdürle de çalıştım. Müdürler taraf tutar. Ben 4 zümreydim, doğruları söyledim, yalakalık yapmadım diye taraf tutuldu.” (Ö3)

“İdareimiz çok iyi. Okulum mükemmel mi, benim gözümde mükemmel. Müdüre ne dersek ne yapıyor ediyor yapıyor. Ama hedeflere ulaşmak için genelde belli birtakım kişiler kullanılıyor. Bu da bizi olumsuz etkiliyor. Niye hep ben? Madem öyle bazı şeylerin de ortak yapılması gerekiyor. Geçen sene ben dedim, risk değerlendirme seminerine başkaları gitsin dedim. E ne oldu sıkıntı oldu. İdare yumuşak yüzlü.” (Ö4)

“Olumsuz etkileyen unsurlar, bazı öğretmen arkadaşların çok fazla hedefe yönelik çalışmaması. Yani herkesin birlik olup beraber hareket etmemesi. Bunlar olumsuz etkiliyor” (Ö5)

“Bizim okulu düşünersek biraz fazla hırslı tipler var. Onlar biraz sorun oluyor. Ön planda olmak isteyen kişiler var. Çok fazla bizim okulda. ‘Görevleri alayım, bizim sınıfımız ve ben ön plana çıkayım’ düşüncesi var. Mesela 23 Nisan’da bile şeydir bizde, sıralama bile önemlidir. “Biz sonda çıkamayız, çıkmak istemeyiz” modundalar. Çok fazla rekabet var. Amacından sapıyor bazen.” (Ö10)

“Herkes kendi sorumluluğu altında olan işleri yürütmeye odaklandığı için bazen birbirimizle yeterince koordine olamıyoruz. Özellikle son dakika acil durumlarda daha da göze çarpıyor bu durum. Mesela bir etkinlik düzenleyeceğimizde herkesin farklı bir bakış açısıyla yaklaşması ve hızlı karar alınamaması işleri aksatıyor. Ayrıca bazı durumlarda başına buyruk yaklaşımlar ortak çalışma ruhunu da olumsuz etkiliyor. Bazı öğretmenler kendi yöntemleriyle ilerlemeyi tercih ediyor ve grup çalışmalarına katılım göstermiyor ne yazık ki. Bu da ekip çalışmasını zayıflatıyor.” (Ö13)

Sistemsel engeller kategorisinde bulunan; fazla iş yükü (f: 3) ve vizyon eksikliği (f: 1) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Evrak evrak evrak ya evrağı batsın. Evrak dediğin internetten indir, 5 dakikada doluyor. Bak mesela bu bir eksik. Biz hep bir kalıba uyuyoruz, sonra da “bak yaptık oldu gerisi önemli değil” diyoruz. Bir de öğretmenlerin öncelikli hedefleri, sınıfa ve yaptıkları işe bakış açılarındaki farklılıklar, birlikte çalışmayı olumsuz etkiliyor. Mesela sen şunu yaparım dersin ama diğeri ‘aman kim uğraşacak’ der. Ondan sonra da hadi gel beraber çalış.” (Ö2)

“Şöyle diyeyim, ilkokullarda zaten 6 saat ders olduğu için yani okul sonrası etkinliklere pek zaman ayrılamıyor. Ayrılrsa bile herkesin özel hayatı var, oradan zaman çalmak gerekiyor. Bazen müsait oluyor insanlar bazen olamıyor. Müsait oldukları durumda da zaten destek oluyorlar. Ancak okulumuzda bir vizyon eksikliği olduğu için genel olarak öğretmenlerimiz kendi sınıfına odaklanıyor okulun vizyonu açık ve net değil o yüzden de öğretmenlerimiz burada çok bir pay alamıyor. O da okulların genel problemi.” (Ö11)

“Ya öncelikle, zaman kısıtlamaları bizi zorlayabiliyor. Özellikle yoğun dönemlerde fazla ders yükü yüzünden diğer projelere fazla vakit ayıramıyoruz ki. Mesela sınav dönemlerinde beraber çalışmayı planlasak da herkesin farklı yoğunlukları olabiliyor, bu da planları aksatıyor.” (Ö13)

Katılımcılara yöneltilen “(S8): Okulunuz çalışanlarında değişmez/ kalıplaşmış düşüncelere sahip kişiler var mı? Bu durumun öğrenme ortamınıza olan olumsuz etkilerini örneklerle açıkla mısınız?” sorusu üzerine, **zihinsel model engelleri** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. İletişimsel engeller kategorisinde, fikir ayrılığı/çatışma (f: 6) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; iletişim kopukluğu (f: 5), yöneticilerin katı tutumu (f: 2) ve öğretmenler arası rekabet (f: 2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Var evet, zümrem. Benim zümrem o kalıplaşmış düşünceleri olmasaydı ben daha güzel ortak etkinlikler çıkarırdım gerçekten. Aynı fikri paylaşıyorduk, diyalogumuz kuvvetli olsaydı, 23 Nisan’da daha güzel bir gösteri çıkarabilirdik. Etkiliyor tabii çok olumsuz etkiliyor.” (Ö3)

“Bence var. Bu kalıplaşmış düşüncelere sahip olanlar kendi öğrencilerini geliştirmek için bir şeyler yapmıyorlar. Kendi gelişimlerini baltalıyorlar. Okula kimse doğru dürüst çalışmıyor, çalışan iki kişiyiz. Zümreler arası iş birliği yok zaten. Kimse birbiriyle iletişim kurup da bir şey yapmıyor. Herkes kafasına göre davranıyor, bu da öğretmenler arasında rekabete sebep oluyor.” (Ö4)

“Evet tabi ki oluyor. Okulda da dediğim gibi öğretmen jenerasyon farkı çok fazla yani 65 yaşındaki öğretmenle 20 yaşındaki öğretmenin bakış açısı aynı değil. O yüzden eğitim görüşümüzde farklı olabiliyor işte. Eskilerde biraz daha klasik koşullanma tarzı Skinner’ın öğrenme yöntemi vardır ama bizde daha çağdaş, daha modern eğitim yöntemleri olabiliyor. Pek bu konuda anlaşıyoruz, anlaşacağımızı da düşünmüyorum çünkü onlar da haklı. Bir şekilde farklı bir eğitim sürecinden geçip farklı çağda çalışmışlar, biz farklı bir zaman dilimizdeyiz. En basitinden zaten öğretmenlikten aldığın verim düşüyor. Mesleki tatminsizlik yaşıyorsun çünkü seni anlayamayan bir kitle oluyor karşında. Yani nasıl diyeyim özel eğitim için söylersek çocuklara parkta bir etkinlik yaptıracağın zaman diğer öğretmenlerin gözünde ‘ooo parkta eğleniyorsunuz, işiniz ne ki sanki’ bu bakış açısı bile aslında özel eğitim kazanımlarının ne kadar farkında olmadıklarının göstergesi. O konuda yani anlaşıyoruz. Yeni nesil çağdaş öğretmenler daha ileri götürecektir bizim mesleği.” (Ö8)

“Var insanoğlunun olduğu her yerde bu kalıplaşmış düşünce olur, bu normal bir şey yani. Ha idare de böyle bir durum olursa yani bazı konularda idare dayatırsa bu sefer ders işleyişini etkiliyor. Ama bizim okulda idaremiz de kalıplaşmış tutum yok. Kalıplaşmış düşüncesi olan kişilerle ortak bir çalışma yapmak gerektiğinde zorluyor. Mesela bir etkinlik yapacaksın, diyelim ki dini hassasiyeti yüksek olan biri kız çocukları katılmasın diyor. Çatışma yaşıyor ister istemez. Ama bizim okulumuzda böyle bir ortam olmadığı için genelde böyle şeyler anlaşmalı çözülüyor yani ama farklı insanlarla farklı sorunlar yaşanabilir. Bizim okul kalabalık değil çünkü. Kalabalık okullarda bu kadar etkinlik de olmaz bu kadar insan da bir araya gelmez, gelemmez yani. O zaman gruplaşmalar olur, herkes kendi arkadaş çevresinde etkinlikler yapar. İnsan sayısı arttıkça kontrol de denetim de zor olur.” (Ö11)

“Evet var. Evet olumsuz etkileri oluyor. Özellikle idarecilerin kendi bildiğini okuması ya da kendi düşüncesinde kendi kafasında ilerlemesi, biz öğretmenler açısından sıkıntı oluyor. Örneğin biz bir programı hazırlayacağımız zaman ya da bir etkinlik yapacağımız zaman buna set çekiliyor. Kendi kalıplarından çıkamadıkları için bu şekilde olumsuz yansımaları olabiliyor bize karşı. Yapmak istediğimiz etkinliği yapamıyoruz hem de bir destek görmüyoruz. Aksine köstek oluyorlar. Bu sıkıntı oluyor.” (Ö12)

Bireysel engeller kategorisinde bulunan; yeniliklere direnç (f: 6) ve motivasyon kaybı (f: 3) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şöyle, şimdi bazı arkadaşlarda değişmez bazı kalıplar var geçmişten gelen. Cezaya çok fazla devam etme, vazgeçmeme falan. Evet bunu uygulayan öğretmen arkadaşlar vardı. Okuldaki bazı öğretmenlerin mesela tam olarak nasıl diyeyim, çocuklara kural noktasına çok esnek davrandıklarında biz olumsuz olarak etkileniyoruz. Yani sınıftaki öğrenme ortamı değil ama okulun genel olarak bazı kuralların işleyişinde falan sıkıntı çıkıyor. Bir de hani sabit fikirleri var mesela, ortak bir şey yapacağız iş birliği konusunda olumsuz etkiliyor.” (Ö5)

“Var evet. Ben her şeyin iyisini yaparım, ben en iyisiyim yani 25 yıl önceki uyguladığı sistemi hala uygulamaya çalışanlar var. ‘Biz tecrübeli öğretmeniz, bizim sistemimiz bu’ diyorlar. Ama ne 25 yıl önceki çocuklar var ne 25 yıl önceki okul var ne eğitim var ne müfredat var ne de 25 yıl önceki sınav var. Tek göz ardı ettikleri şey de bu. Dolayısıyla yeniliğe ayak uydurmaları bizim için de iyi olacak. Ayak uydurmadıkları içinde işte. Her sene değişiyor birazdan bakan açıklayacak bugün yarın müfredat değişti diyecek. Ben ısrarla hâlâ ben eski müfredata göre dersem olmaz. Yeni müfredat neyse ona göre gieceğiz üstümüze kılıfını, ona göre hareket edeceğiz, etmemiz lazım. Biraz daha yaşlı hocalar biraz daha şey düşüncelerini değiştirmiyorlar, kalıp düşüncelere göre hareket eden var.” (Ö7)

“Hep böyle hep kötölemek, hep sistemi kötölemek, sınav sistemini, yapılan her yeniliği kötölemek... İşte yeni gelen maarif sistemi, tam olarak nasıl ben de bilmiyorum ama mesela onu eleştirenlerin de tam olarak bildiğini düşünmüyorum açıkçası. Motivasyon kaybı yaratıyor bunlar. Derse girerken negatif hislerle giriyorum, her şeyin kötü olduğu bir sistemin içindeymişim gibi bir hissiyat... O sohbetlere çok girmemeye çalışıyorum.” (Ö9)

“Yani öyle kişiler oluyor illaki. Seni kısıtlıyor bazı konularda. Yani mesela bir proje yapmak istedim falan bazen onlara takılabiliyor, kısıtlanabiliyorsun, bunu yapamayız diye düşünüyorsun.” (Ö10)

“Özellikle yıllardır bu mesleği yapan bazı öğretmenler, eski yöntemlerde ısrarcılar. Mesela, teknoloji kullanımına karşı mesafeliler. Bu durumda, öğrenciler için faydalı olabilecek yeni şeyleri sınıfa taşıyamıyorlar. ‘Bizim zamanımızda böyleydi, hâlâ böyle olmalı’ gibi bir düşünce yapıları var. Mesela teknolojiyi kullanarak daha yaratıcı etkinlikler yapmayı öneriyorum ‘kâğıt kalem yeter’ diyerek teknolojiyi reddediyorlar. Bu da sınıfta daha yenilikçi bir öğrenme ortamı yaratmamızı engelliyor tabi. Halbuki öğrenciler teknolojiye çok meraklılar. Onların ilgisini çekecek şeyleri daha çok kullanabilsek daha verimli sonuçlar alırsanız yani.” (13)

Katılımcılara yöneltilen “(S11): Size göre okulunuzda öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığınız ortak çalışmaları olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklayabilirsiniz?” sorusu üzerine, **takım halinde öğrenme engelleri** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Sosyal uyum zorlukları kategorisinde, iş birliğine karşı isteksizlik (f: 7) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; benmerkezcilik/rekabet (f: 4), yeniliklere direnç (f: 4) ve branşlar arası uyumsuzluk (f: 2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İletişimsizlik, kalıplaşmış düşünceler, yaş farkı... Okulumuzdaki bayanların içi geçmiş valla. Kuşak farkı var okulda. Bir de dediğim gibi anaokulu olsaydı kendime bir tık daha açıklayabilirdim ama ilkokul olduğu için sınıfçılarla olmuyor. Birtakım olumsuzluklar var yani. Özellikle de bence bütün öğretmenlerin psikolojik sıkıntıları var. Hepsini her şeye olumsuz bakıyor ya. Hep bir eleştiri hep bir ön yargı yani hep böyle bir olumsuzluk var ya. E ben bu kadınla nasıl çalışayım hadi al buyur buradan yak. Olumsuz etken, bu kadının tamamen burada durması, olumsuz bir etken. Günahını alıyorum, günahı batsın da onun. Ben onunla hiçbir ortak bir şey yapamam. Nötr, o benim için yok.” (Ö3)

“Buna engel olan hocaların egosu. Okulumuz nitelikli bir okul olduğu için herkes en iyisinin kendisi olduğunu düşünüyor. İyi olmanın paylaştıkça çoğaldığına inanıyorum ben. Sen iyiyse yanındakine de öğret iyi olduğunu, herkes takdir etsin. Ama benmerkezcilik bir ortamımız var. Herkes ben ben ben.” (Ö7)

“Var, özellikle okulda yaş grubunun dengesi dağılımı ile alakalı hani biraz şey olabiliyor insan kendini rahat hissedemiyor çünkü kafamın uyuşmadığı insanlar oluyor. Bu da öğrenme sürecimizi yavaşlatıyor eski nesil bize bir şey katamıyor. Ben de onlara bir şey katamıyorum, kısır bir döngü oluyor. Okulda bunla alakalı sorunlarımız var. Bir de dediğim gibi branş farklılığından kaynaklı çalışmak pek mümkün olmuyor.” (Ö8)

“Birbirine yardım etmek güzel bir şey ama mesela birinin hazıra konuştuğunu gören öğretmen onu yapmaktan vazgeçiyor. Yani karşılıklı iki tarafında paylaşımcı olduğunu bildiği zaman bütün yaratıcı her şekilde fikirlerini de sunabiliyor. Ama bakıyor ki o gizli gizli bir şey yapmış ama hiç söylememiş, paylaşmamış, o zaman ben de paylaşmayayım diye bir geri çekilme oluyor.” (Ö9)

“Yük olmasın diye, uğraş olmasın diye. Çünkü okullarda genelde her yapılan yenilik ve gelişimler oluşturulan etkinlikler bir yük oluyor, bir külfet oluyor, uğraş oluyor daha doğrusu. O yüzden çok da açık değil.” (Ö12)

Kişisel zorluklar kategorisinde bulunan; motivasyon eksikliği (f: 3) ve kısıtlı zaman (f: 3) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıfa gidince 5 yaşındaki çocuğu bile mutlu edemiyorsun. Hiçbiri mutlu değil, mutlu olan çok nadir. Bir türlü mutlu edemiyorum çocukları. Adama merhaba demeye korkuyorum. Tokat patlatacak sanki suratıma. O ortamda o psikolojide nasıl ortak çalışayım? Herkes bin perişan, öğretmen demeye bin hacet ister. Biz çok bozulduk ya.” (Ö3)

“Zaman yine zaman sorunu. İş yükü çok fazla öğretmenlerin. İş yükü çok fazla olduğu için zaman yetmemekte. Bizim derse girme zorunluluğumuz var. E dersten sonra da artık insanlar yoruluyor, okulda kalmak istemiyor. Okulda da fırsat olmuyor.” (Ö11)

“Evet var. Öncelikle zaman sıkıntısı. Öğretmen olarak çok yoğun bir programımız var bu yüzden de ortak çalışmalara yeterince vaktimiz olmuyor. Mesela yıl sonuna doğru sınavlar, raporlar ne bileyim evraklar gibi işler biriktiğinde bu tür toplantılar ve çalışmalar hep ikinci planda kalıyor. Bir de motivasyon eksikliği olabilir ya. Bazı öğretmenler bu çalışmaların kendi gelişimlerine katkı sağlamayacağını düşünüyor. Bu yüzden bu tür toplantılarda pasifler ya da yoklar. Bir yöntem, teknik falan tartışmak istediğimizde bazı öğretmenler diyor ki “Ben zaten yıllardır bu yöntemi kullanıyorum, değiştirmeye gerek yok” E yeni fikirlere açık olmuyorlar. Bu da ortak çalışmalarını çok olumsuz etkiliyor.” (Ö13)

Katılımcılara yöneltilen “(S14): Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek karşılaşılan durumlarda birlikte hareket etmenizi olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusu üzerine **sistem düşüncesi engelleri** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Grup dinamiğindeki bozulmalar kategorisinde, fikir ayrılıkları (f: 6) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; iletişim kopukluğu (f: 4) ve benmerkezcilik (f: 2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İşte ego var. Ben bilirimcilik var. Mesela biz bir karar alıyoruz, adam dediğim gibi ‘ben bilirim, benim öğrencim.’ Sanki biraz daha böyle anne baba gibi davranıyorlar. Bu yanlış, eğriye eğri doğruya doğru demek lazım. Dışarıdan bir eleştiri varsa bunu da dikkate almak lazım. Sanki öyle daha iyi olur diye düşünüyorum olmuyor ama. Çocukların olumsuz davranışları biraz daha görmezden geliniyor.” (Ö7)

“Kafa yapısı farklılıkları, anlayış farklılıkları, eğitim geçmişi, eğitim düzeyi, herkesin bir şeyi var hocam sonuçta kafa yapısı. Jenerasyon farklılıklarından dolayı da her olaya tepki farklı olabiliyor. Mesela hırsızlık yapan bir öğrenci düşünelim. Eski kafa bir öğretmen mesela öğrenciyi cezalandırma yöntemini düşünebilir. Biraz daha yeni jenerasyon bir öğretmen de o öğrenciyi nasıl kazanabilirim, o kötü davranışı nasıl söndürebilirim, onunla uğraşır. O yüzden diyorum ya jenerasyon farkı, kültürel uyumsuzluk okulda ortak şeylerin yapılmasını engelliyor.” (Ö8)

“Öncelikle iletişim eksikliği. Bilgi akışı tam sağlanamıyor ve bu herkesin aynı anda aynı yönde hareket etmesini zorlaştırıyor. Bir etkinlik düzenleneceği zaman tam bilgilendirilmediğimizde işler karışıyor ve bazılarının geç haberi oluyor. Bu da sorun çözümünde falan birlikte hareket etmeyi zorlaştırıyor.” (Ö13)

Yönetim kaynaklı engeller kategorisinde bulunan; adaletsiz görevlendirmeler (f: 4) ve yöneticilerin yanlış tutumu (f: 1) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ya bir kere şey, gerçekçi hedeflerin olmaması yapılan etkinliklerde. Sonra öğretmenlerden yeteneklerinin aşan bir şeyler istenmesi. Bu tarzda bir şey olduğunda öğretmenler isteksizleşiyor

genelde ve yapmak istemiyor. Yapsa da sadece evrak üzerinde kalıyor yapılan etkinlikler. Yap yap yap yap yap insan bir süre sonra yapmak istemiyor yani. Çünkü öğretmenden sürekli fedakârlık bekleyen bir sistem var. O da olduğunda işte olmuyor yani olan bu, sistem etkisiz kalıyor.” (Ö11)

“Evet oluyor mesela şöyle alt unsurların etkilediği durumlar olunca, atıyorum, veli ile öğretmen çalışması olunca genelde idare velinin tarafını tutuyor. Veliye karşı öğretmeni de savunuyor kimi zaman ama genelde öğretmenin veli ile uğraşmaması için velinin tarafını tutuyor. Veliden biraz çekiniliyor Cimer'e yazar diye. Öyle bir şey olunca da idare bundan çekiniyor. Aman Cimer'e yazmasın aman şikâyet olmasın, diye bazı durumlara katlanılmak zorunda kalıyor. İdare bazı şeyleri görmezden geliyor taraf tutuyor, bu yüzden.” (Ö12)

“Bir de bazı öğretmenler arasında iş bölümü dengesizliği. Bazı işler sürekli aynı kişiler tarafından üstlenildiğinde, bu kişiler yoruluyor yani. Bir proje hazırlanırken bazıları aktif katkı sağlarken, diğerleri pasif kalıyor. Bu da okulun bir bütün halinde çalışmasını olumsuz etkiliyor tabi ki.” (Ö13)

4.3. İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekli Olan Faktörler

İlkokulların öğrenen örgütlere dönüşebilmesi için gerekli olan faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri, görüşme formunda bulunan s3, s6, s9, s12 ve s15. sorular kapsamında tema, kategori ve kodlar hâlinde Tablo 4.3’de sunulmuştur:

Tablo 4. 3. İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekli Olan Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Kişisel Ustalık Faaliyetleri İçin Gerekenler (S3)</i>	<i>Kaliteli Eğitim</i>	<i>Nitelikli eğitimler</i>	12
		<i>Ortak projeler geliştirme</i>	6
		<i>Materyal desteği</i>	4
	<i>Çalışma Koşullarının Düzeltilmesi</i>	<i>İş yükünün azaltılması</i>	5
		<i>Yöneticilerin teşvik etmesi</i>	3
		<i>Esnek eğitim zamanları</i>	3
		<i>Motivasyon ve gezi etkinlikleri</i>	2
		<i>Veli müdahalesini azaltmak</i>	1
		<i>Motivasyon ve teşvik sağlanması</i>	10
<i>Paylaşılan Vizyon Faaliyetleri İçin Gerekenler (S6)</i>	<i>Yönetici Sorumlulukları</i>	<i>Çözüm odaklı yönetim</i>	6
		<i>Adil görev dağılımı</i>	5
		<i>İletişim ortamını geliştirmek</i>	6
	<i>Ekip Ruhu</i>	<i>Ortak hedeflerde buluşma</i>	4
<i>Zihinsel Model Faaliyetleri İçin Gerekenler (S9)</i>	<i>İşbirlikçi ve Destekleyici İklim</i>	<i>Yönetici desteği</i>	8
		<i>Hoşgörü ortamı</i>	6
		<i>Görüş paylaşım saatleri düzenlemek</i>	5
<i>Takım Halinde Öğrenme Faaliyetleri İçin Gerekenler (S12)</i>	<i>Etkili Yönetim</i>	<i>Yönetici desteği ve adil görevlendirme</i>	12
		<i>Ödüllendirme</i>	3
	<i>Sosyal İhtiyaçlar</i>	<i>Pozitif iletişim ortamı</i>	7
		<i>Ekip çalışmasıyla projeler yürütmek</i>	5
		<i>Adil ve şeffaf yönetim</i>	11
<i>Sistem Düşüncesi Faaliyetleri İçin Gerekenler (S15)</i>	<i>Yönetim Sürecini Güçlendirmek</i>	<i>Karar alma süreçlerini geliştirmek</i>	6
		<i>Ortak bakış açısı geliştirmek</i>	2
		<i>İletişim ve iş birliği</i>	9
	<i>Paydaşlar Arası İlişkileri Güçlendirmek</i>	<i>Ekip ruhu ve motivasyon</i>	5

Katılımcılara yöneltilen “(S3): “Sizce, mesleki gelişiminizi desteklemek ve sürekli öğrenmenizi sağlamak için okulunuzda daha başka neler yapılabilir? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusu üzerine, **kişisel ustalık faaliyetleri için gerekenler** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Kaliteli eğitim kategorisinde, nitelikli eğitimler (f: 12) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; ortak projeler geliştirme (f: 6) ve materyal desteği (f: 4) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Gideceğiz eğitime, orada biri çıkacak, bir şeyler okuyacak. Başka yaptıkları bir şey de yok. Biz de uyuyacağız orada. Ya işe yarar etkinlik koysunlar ya da hiç boşuna yapıp zaman çalmasınlar.” (Ö2)

“Geçen mesela şeker hastalığı seminerine gittim ben. Giderken hayıflandım ama o kadar güzel bir seminer oldu ki. Tamamen uzman doktor ve hemşireler vardı. Şeker hastalığı ile ilgili hiçbir şey bilmeyen ben acayip şeyler öğrendim. Çok da mutlu oldum. O tarz şeyler çok faydalı. Ya mesela ilk yardım kursu yapıldı o tarz şeyler yapılabilir daha öğretici. Ne bileyim risk değerlendirme kursu, geçen gittik miy miy miy. Allah cezanızı versin yani, benim ne alakam var ya değişik saçma sapan şeyler yapıyorlar. İşe yarar gerçekten faydalı şeyler olsun. Okul öncesinde mesela program değişti hiçbir şey bilmiyoruz ama adam bize diyor ‘programınız değişti, bu bu yapıldı, günlük planı buna göre uygulayın.’ Okuma yazma eğitimi diye biz yıllarca çalıştık, erken okuryazarlık ismi altında değişmiş, daha birçok terim değişmiş. Ben bunları bilmiyorum. Beni bir hafta çekeceksin okuldan, seminer yapacaksın. Burada Milli Eğitim’e çok iş düşüyor. Burada Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gerçekten hatta bakanlığa çok iş düşüyor. Geçen Milli Eğitim müdürü geldi mesela, isteğimizi söyledik. Adamın dediği şey şu, ki o öğretmen kökenli bir insan. ‘Aslında biz sizinle ilgili bakanlıktan bir şey talep ettiğimizde bakanlık bize diyor ki, ya siz bir durun zaten saat 8.00 3.00 çalışıyorsunuz, diğer memurlar hep ayakta. Aslında siz de 8-5 çalışmalısınız.’ Bak tehdide bak. Neyse o adam öyle deyince konuşmamak için kendimi zor tuttum. Bir de öğretmen kökenli bir insan ya. Ben Ziya Selçuk’u mumla arıyorum. Gerçekten.” (Ö3)

“Hocam ben bu hizmet içi eğitimlerin ciddi manada yapılmadığını düşünüyorum. Hizmet içi eğitim yapılacaksa düzgün kaliteli bir şekilde yapılmalı. Birileri ek ders alsın diye hazırlanıyor. Tahtanın nasıl kullanıldığı ile ilgili ciddi manada eğitim verilmesi lazım. Kendimizi geliştirmek için ders kitaplarının da çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğretmene teşvik verilip hani belki soru hazırlama, kitap hazırlama yaptırılabilir. Bence her öğretmen internetteki gibi kendi forumunu oluşturmalı. Mesai tarzı belki bir şey verilip ödülüdür, başka bir şeydir öğretmen soru hazırlaması falan yaparsa mesleki gelişimi açısından faydalı olur. O yüzden kendi kaynağını hazırlasın. Biz burada havuza soru atarız. Bunu diğer öğretmenler de kullanabilir. Bu konu anlatımları bile olabilir, mantıklı olabilir mesleki gelişim açısından. Veya yaşadıkları hikayeleri dramatize edip, başından geçen olayları anlatıp fikir alışverişi yapılabilir, bunların hepsi bize tecrübe. Rehber öğretmen istediği kadar şunu şunu yapsak iyi olur desin. Onların hepsi hikâye. Bence gerçek hayat hikayeleri yazılabilir mesleki gelişim açısından, deneyim yani.” (Ö4)

“Şey olabilir yani projeler düzenlenebilir, idare tarafından. Şöyle olabilir; yani okuldaki bir öğretmene bir görev verilir, o konuyu detaylı inceleyip gelip sunabilir bu şekilde olabilir. Şey de

olabilir, öğretmenler bir konuya yoğunlaşıp onunla ilgili materyal üretebilir. Ondan sonra, yani bence öğretmenler birbirinden faydalanabilir. Yani şey var ya "akıl akıldan üstündür." (Ö5)

"Güncel, aktüel olan bilgi, donanıma dair böyle ufak etkinlikler yapılabilir. Güzel etkinlikler, faaliyetler yapılabilir, oyunlar yapılabilir. Daha önce okulumuza üniversiteden akademisyenler gelip ufak faaliyetler yapmışlardı bunu branşları ayırıp da yapabiliriz etkili olabilir." (Ö6)

"Mesela biz diğer okulda çok yapardık, bir sorunu ortaya koyardık, herkes bir fikir söylerdi. Hani en iyi öğrenme, benim yanımdaki zümremden öğrenme. Kalıcılığı yüksek oluyor, bu yapılabilir. Mesela zümreyi geliştirici materyaller okula sağlanabilir, okul idaresi tarafından. Atıyorum, bir dergiye üye olursa kütüphaneye sürekli gelse süreli yayın. En azından ilgimizi çeker hani birinden birinin mutlaka ilgisini çeker." (Ö7)

"Ekstra kurslar olabilir. Konu dışına çıkılabilir, farklı konulara yönlendirilebilir. Bizi geliştirici, mesela ilk buraya geldiğim yıllarda Kur'an'la alakalı bir kurs vardı. Ona katılmışım benim kendi isteğimle. Milli Eğitim bu şekilde kursları açabilir bize alan açısından. Güzel Kur'an okuma vardı mesela. İşte dinler arası bilgiler olabilir. Siyer ağırlıklı mesela bir kurs olabilir. Kendimizi geliştiririz çünkü hani burada köreldiğimiz için en azından öğrenci gibi gitmek güzel olur, olsa giderdim yani. Geçen senelerde mesela tüm din kültürü öğretmenlerinin aylık bir toplantısı oluyordu. Orada bazen bir konu belirleniyordu. Biz konuşuyorduk, bazen bir konuşmacı getiriliyordu, o da iyiydi. Aylık olarak buluşmak bize iyi geliyordu. Hani okulda branştan benden başka zümrem olmadığı için onlarla görüşmek bana iyi geliyordu. Yine olsa güzel olurdu." (Ö10)

Çalışma koşullarının düzeltilmesi kategorisinde bulunan; iş yükünün azaltılması (f: 5), yöneticilerin teşvik etmesi (f: 3), esnek eğitim zamanları (f: 3), motivasyon ve gezi etkinlikleri (f: 2) ve veli müdahalesini azaltmak (f: 1) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Öğretmenlerin daha rahat çalışıp işine daha iyi odaklanması için velilerin yapılan işlere müdahalesi kaldırılabilir. Veliler her şeye karışıyor ya, her şeyi biliyorlar, her şeyi biliyorlar! Hani birinci sınıfın ilk başında anlarım, veli çantasını alıyor sınıfa çıkartıyor. Ama bu kadar büyük çocuk olmuş hala çocuğun çantasını omzuna almış bir iş yaptım zannediyor. Bir de terbiyesizler, yataktan çıktığı pijamayla okula geliyorlar. Pis herifler. Saygı yok. Yani burayı ciddi bir kurum olarak görmüyorlar. Vallahi diyorum bak. Ne işin var, bırak çocuk kendi çantasını alsın çıksın. Alıştırıyorsun çocuğu hazırcılığa, ondan sonra gruba uyum sağlayamayacak. Arkadaşları gibi ver çantayı omzuna, arkadaşların çıkıyor sen de çık, de. Diğer çocuklardan çocuğunu niye ayırıyorsun ne farkı var? Veliler çok sıkıntı. Okul olarak da fiziki imkanlarımız iyi. Her şeyimiz var. Ama biz de zaman sınırlı. Zaman sıkıntısı var yani yetişmiyor, vallahi yetişmiyor. Ya okul içi program ya okul dışı program. İşte şimdi çıkışta toplantıya gideceğiz, bizim kurs iptal oldu. Gideceğiz orada biri çıkacak, bir şeyler okuyacak. Başka yaptıkları bir şey de yok. Biz de uyuyacağız orada." (Ö2)

"Aslında şu yapılabilir ya dönemin başında ya dönemin sonunda uzman bir psikolog, eğitimci getirilip terapi gibi bizi toplansınlar. Bir adam gelmişti, o da böyle Alişan Kapaklıkaya gibiydi. Salona oflayarak bir girişimiz vardı. Herkes bir çıkıyordu böyle alkış kıyamet, iyi ki gelmişiz diyerek. Adam bizi motive

etti. Terapi gibi bir şey yaptı. Böyle şeyler yapılabilir. Motive seminerleri düzenlenebilir. Bizi mutlu etsinler ya. 'Öğretmenler yatıyor' ya abi 2 ay tatilimiz var. Allah belamı versin o tatil olmasın, hepinizin kafada bir huni; elimizde de kırık direksiyon, Mahallenin Muhtarlarında bir tane deli vardı böyle korna basardı, onun gibi. Hepimizin psikolojik sıkıntısı var, hepimizin terapiye ihtiyacı var.” (Ö3)

“Ne yapılabilir mesela şey yapılabilir öğretmen gezisi yapılabilir. Geçen bir arkadaşım şey dedi Eskişehir Üniversitesinde hocanın biri matematiksel modelleme diye bir sergi açmış üniversitenin içinde mesela bu tarz şeyler bulunup gidilebilir. Ufkumuzu açar yani işte sergidir, gezidir gözlemdir. Bir de zümre olarak mesela birbiriyle iletişim çok önemli bence.” (Ö7)

“Ne bileyim grup kurup bir kitap okuyup inceliyorlar, sohbet ediyorlar. Bunlar zorunlu hale getirmek doğru değil ama yine de biraz zorlansak yapacağız. Hani birazcık tatlı bir ısrarla ‘bu hafta, bu ayki kitabımız şu arkadaşlar, bütün öğretmenler okuyup bunun hakkında konuşacağız’ denilebilir. Belki bilmiyorum yine de onun itiraz eden olur mu, böyle bir şeye girilirse ben kendimi zorlarım. Ama şimdi işte yorulunca zorlamak istemiyor insan kendini. Bir de işte teknoloji konusunda kendimi orta seviyede hissediyorum ama kendi zümrelerimde gördüğüm, teknolojiden uzaklar. Mesela evrak işlerinde bir zümreye yıkma oluyor. Bu da beni yoruyor, ekstra yıpratıyor. Hatta bununla ilgili tartışınca da ekstra sinir stres oluyorum birkaç gün sürüyor bu. Uzayan yıpratıcı bir sürece dönüşüyor. Bence herkesin bir seviyede bunu anlaması yapması gerekiyor. Kendini bu konuda geliştirmesi gerekiyor. Yapmayan, geliştiremeyene de idarenin nasıl diğer şeylerde itekliyorsa burada da bir iteklemesi gerekiyor. Kendilerine sorarsan iş bölümü yapıldığını söylüyorlar ama ben şu an bir tanesiyle konuşmuyorum. Küsum zümremle bu sebepten dolayı. Sonra, eve erken gitseydik, dinlenme fırsatımız olsaydı güzel olurdu diye de düşünüyorum. Ders saatleri kısaltılmış olsaydı biraz öğlene kadar olsaydı eskiden olduğu gibi eve daha erken gitseydik. Belki böyle bir ders sayısının, mesai saatlerini azaltılması iyi olabilirdi yani. Gün eksiltme değil ama öğlene kadar olması daha iyi olurdu bizim için.” (Ö9)

“Düzenli aralıklarla içeriği dolu hizmet içi eğitim verilebilir ancak bunu ders saatinden sonra değil de gün içinde yapılması daha etkili oluyor. Çünkü hizmet içi eğitimi genelde ders saatinden sonra yapılıyor. Zaten öğretmen okulda yorulmuş oluyor ve o zaman gittiğinde de amaçsız boş bir eğitim oluyor. Sadece zaman kaybı oluyor.” (Ö11)

Katılımcılara yöneltilen “(S6): Size göre, birtakım hedeflere ulaşmak amacıyla birlikte çalışma sürecinizi iyileştirmek için neler yapılabilir? Örneklerle açıkla mısınız?” sorusu üzerine, **paylaşılan vizyon faaliyetleri için gerekenler** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Yönetici sorumlulukları kategorisinde, motivasyon ve teşvik sağlanması (f: 10) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; çözüm odaklı yönetim (f: 6) ve adil görev dağılımı (f: 5) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İdarenin çalışmak istemeyen arkadaşları görevleri boyunca takip etmesi gerekir. Çünkü benim gücüm yetmiyor arkadaşlar ne diyebilirim ki? İdarenin baskı yapması ve söylemesi lazım. İdarenin desteğine ihtiyaç var.” (Ö1)

“Valla işte o insanları değiştiremezsin. Bu nasıl olacak bilmiyorum yani. İdare ile mümkün olabilir. Bir sorun olduğu zaman bizim idare herkesi topluyor. Oysa olumsuzluğu olanı çağırsana kardeşim. Beni niye çağırıyorsun, değil mi yani? Bireysel olarak o öğretmene bir şey söyleyemiyor, kızım sana söylüyorum gelinim sen anla, böyle olmaz yani.” (Ö2)

“Biraz daha bir şeyler de katı olmak lazım, hani hedef neyse, kurallar neyse onun yolunda ilerlemek lazım. Bunu da nasıl başarırız, bazı insanları değiştiremiyoruz. Dedim ya, idare el koyunca gerçekten olaylar biraz daha düzeliyor. Ben gücümün yetmediği şeyleri idare ile paylaşıyorum. Duygularımı en azından bilsinler diyorum. Hani o an artık bir şeyler değiştiremeyecek olsak bile idareye diyorum ki "böyleydi, ben böyle düşündüm" diyorum. Onlar bana hani hatalısın ya da yanlışsın demeseler de kendilerini açıklıyorlar. Belki ben yanlışım, düzeltmeye çalışıyorlar.” (Ö9)

“İş yaparak, üstümüze düşen sorumluluğu yerine getirerek geliştirilir. Ama kolaya kaçıldığı için geliştirilmiyor. Bunun için idare hadi yapın derse sadece ortaya bir ürün çıkar ama o ürün güzel bir ürün olmaz. Öğretmenlerin iç motivasyonla kendisinin istemesi lazım bunu düzenleyecek bir sistemde yok. O yüzden öğretmenlerde kendini zorlamıyor bu konuda. Zorla güzellik olmaz.” (Ö11)

“Ortak hedeflere ulaşmak için görev dağılımının daha net yapılması. Bir okul etkinliği yapılırken herkesin kendi sorumluluğu açıkça belirtilmeli ve bu şekilde iş bölümü sağlanmalı. Hep aynı kişiler sorumluluk almamalı. Ayrıca başarılarımız ödüllendirilirse de bu başarıyı ekip olarak kutlamak motivasyonu artırır.” (Ö13)

Ekip ruhu kategorisinde bulunan; iletişim ortamını geliştirmek (f: 6) ve ortak hedeflerde buluşma (f: 4) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yani burada yine aynı fikir ayrılıkları ortaya çıkıyor. Ayrı bakış açısı, dünya görüşü ortaya çıkıyor. Somurtkan, her şeye olumsuz bir insan varsa karşında, sen o insanla bir şey yapamazsın ki. Ben onu zorla güldüremem. Ya daha pozitif olacaksın, karşı tarafa sen gideceksin, yapacak bir şey yok ben onu kabullendim artık. Mesela o bana gelmiyorsa ben ona gidiyorum artık. Hani gittiğim zamanda destekliyor ama ondan bir şey geliyor mu, gelmiyor. Ama ben gidiyorum onu da öyle kabul ettik. Ortak fikirde buluşmak lazım.” (Ö3)

“Birlikte çalışma sürecimizi iyileştirmek için bence öğretmenlerin birlikte çalışması için ortam hazırlanıp bu öğretmenlerin de kendi arasında değiştirilmesi gerekebilir. Okuldaki her öğretmen birlikte çalışma ortamında olursa başka bir projede başka bir etkinlikte belirlenen hedefe daha kolay ulaşabilirler. Birbirini hiç tanımamış, görmemiş, birbiriyle hiç oturup sohbet etmemiş, birlikte hiçbir şey yapmamış öğretmenler bu konuda daha çok zorlanır.” (Ö6)

“Ortak paydada buluşmak çok önemli. Herkes aynı şeyi destekler ve inanarak desteklerse bu daha rahat yapılabilir. Desteklediklerini söylüyor okuldaki arkadaşlarımız ama işte biraz da işlerine mi gelmiyor artık bilmiyorum ya da tam desteklemiyor, her şeye ayak uydurmuyorlar. Atıyorum 10

kişiysek 8'i okey veriyorsa ikisi tam okey vermiyor o yüzden arıza çıkıyor. Yani ortak payda buluşmak gerek.” (Ö7)

Katılımcılara yöneltilen “(S9): Okulunuzda, farklı görüşlerin özgürce paylaşılarak değer gördüğü bir ortam için daha başka neler yapılabilir? Örnek vererek açıkla mısınız?” sorusu üzerine, **zihinsel model faaliyetleri için gerekenler** teması altında bir kategori oluşturulmuştur. İşbirlikçi ve destekleyici iklim kategorisinde, yönetici desteği (f: 8) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; hoşgörü ortamı (f: 6) ve görüş paylaşım saatleri düzenlemek (f: 5) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Yani sene başı ve dönem başı toplantılara ek olarak ara ara toplanıp öğretmenlerle okuldaki herhangi bir konuda, yani sadece dersler zümreler üzerine değil de okulla ilgili olumlu ya da olumsuz düşündükleri ya da gördükleri herhangi bir olay hakkında yorumları alınabilir. Bu yorumlar üzerine de faaliyete geçirebilir. Böylece daha özgür bir ortam oluşturulabilir.” (Ö6)

“Hoşgörü ortamı olursa sanki bu dediğimiz şey daha rahat gerçekleşir. Yargılamadan düşünmek hatta yargılamadan dinlemek, daha doğrusu. Aklımızdan, nasıl olsa bu söylüyor ama benim aklımdaki doğru bu, diye düşünürsek gelişmez. Karşımdaki de bir eğitimci, o da bir birey, o da bir eğitim almış, olaya farklı açıdan bakıyor, ne öğrenebilirim ondan, benle düşünceleri zıt olsa bile belki bir şey öğrenebilirim, diye bakarsak hoşgörü ortamıyla sanki daha güzel olur.” (Ö7)

“İdare mesela böyle bir etkinlik öncesi toplantı yapıyor, güzel, herkesin fikrini alıyorlar. Ortak düşüncesini alıyorlar ona göre insanlar hareket ediyor, bunlar güzel şeyler. İşte öğretmenlerin önceki idaremizde bu yoktu da bu idaremizde öğretmenlerin fikirlerine değer veriyorlar. Bu da tabii ki ortaya çıkan işi daha güzel hale getiriyor. Yani bir toplantılarda alınan kararlar sadece orada kalmıyor, uygulanıyor, o güzel bir şey. Ne kadar payımız olursa o kadar iyi oluyor. Diyoruz ki mesela, benim fikrimin bir değeri var, o zaman ben de özgürce söyleyeyim bir değişim olsun yani.” (Ö11)

“Bunun için idarenin ve öğretmenlerin tarafsız bir düşünce yapısına sahip olmaları gerekiyor. İdare daha fazla kalıplaşmış durumda. İdare bunu nasıl yenecek, yenemeyecek. Rotasyon gelirse çok daha güzel olacak diye düşünüyorum. Tek çözüm gitmeleri, bir değişiklik olması, bu şekilde. Bir de objektif yaklaşımları. Adaletin bir kesime değil herkese bütün öğretmenlere hitap etmesi. Kimin söylediği önemli, bir fikir etrafında toplanmaları için maalesef ki. Halbuki fikrin güzelliğine faydasına yaklaşmak yerine fikri kimin dediğine odaklanmak gibi yancı tutumlar olması sıkıntı yaratıyor. Objektif yaklaşırsa bu duruma daha iyi olur diye düşünüyorum.” (Ö12)

“Toplantılarda sadece belli kişilerin konuştuğu değil herkesin konuştuğu bir sistem oluşturulmalı. Herkes sırayla kendi fikrini paylaşacak ve ciddiye alınacağı bir ‘düşünce paylaşım’ toplantısı gibi şeyler düzenlenebilir. Farklı fikirler ortaya atıldığında hemen eleştirmek yerine, bu fikre dair artılar ve eksiler üzerine bir tartışma yapılabilir. Fikirlerin hemen reddedilmesi değil de böyle küçük çaplı pilot uygulamalar gibi şeyler yaparak etkisini görme yoluna gidilebilir.” (Ö13)

Katılımcılara yöneltilen “(S12): Ekiplerinizin öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığı ortak çalışmaları geliştirmek için daha başka için neler yapılabilir?” sorusu üzerine, **takım halinde öğrenme faaliyetleri için gerekenler** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Etkili yönetim kategorisinde, yönetici desteği ve adil görevlendirme (f: 12) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kod; ödüllendirme (f: 3) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmeni nasıl değiştireceksin, yapısını değiştiremezsin. Gerçekten değiştiremezsin, imkânı mı var ya, kaç yaşına gelmiş. İdare de pek bir şey yapamaz, kısıtlı. İsterse beş öğrencisi kalsın, ya benim neden beş öğrencim var, demiyor. Bunu gördük bizim okulda da gördüm ben başka okullarda da gördüm. Adam emekli olmuyor, 64 yaşına gelmiş, zorluyor daha. Habire zorluyor. Öğrenci, veli gelmiyor. Veliler o öğretmenin sınıfına çocukları düştüğü zaman hemen geri aldırıyor. Gururuna dokunmaz mı insanın arkadaş? Bir kişi olur, iki kişi olur anlaşılamazsın eyvallah. Ama arkadaş, düşünebiliyor musun, bütün veliler şikâyet ediyorlar. Adam hâlâ devam ediyor. En son onu ne yaptılar biliyor musun, görevlendirme müdür yardımcılığı ile emekliliğini doldurdular. Böyle insanlar var. Sen ona öğretmen olarak bakmayacaksın, insan olarak bakacaksın. Doktor da olsa aynı olacak, hâkim de olsa, cumhurbaşkanı da olsa. O adamları Milli Eğitime masa başına alacaksın. Al aynı maaşı veriyorum sen eğitimden uzak dur, diyeceksin. Bu kadar. Bunun çözümü bu. İşini yapamayan insana niye ısrar ediyorsun, bir de bu eğitim ya eğitim. Çocuk eğitiyor ya.” (Ö2)

“Zümremle bir araya gelebilmem için idare tarafından görev verilebilir. 23 Nisan gibi ya da böyle mesela sene sonu gibi anneler günü gibi etkinliklerde görev verilebilir. O tarz, yoksa bir şey bulamıyorum başka. Kimseye görev vermeden olmuyor. Zaten bir süre sonra baktım ben de öyleyim. Arada bir öğretmenin odasına gideyim diyorum tek başıma bir devlet gibi olmak istemiyorum çünkü çok sıkıcı. Teneffüs olmadığı için stajyer varken çıkabiliyorum ben. Uzun çağına falan geleceğiz de çocukları bırakabileceğimiz bir görevli öyle verecekler bize. Yasal olarak bırakabileceğim kimse yok. Yardımcı eleman, sonuçta 2 yıllık çocuk gelişimi mezunları verilebilir destek amaçlı.” (Ö3)

“Zümreler iş birliği ve fikir alışverişi yapmalı. Birbirlerine destek olmalılar; birlik olmalılar. İşte, kardeşim bak bu olmamış, şunu şöyle yapsan daha güzel olur vs. Ben mesela birleri okuturken sınıfları değiştirme fikri sunmuştum. Benim sınıfa geldiler moralleri bozuldu. Benim sınıf her şeyi yapıyor, onların sınıfında da eksikleri söyleyince adamın zoruna gitti. Sağlam olan, deneyimlerinden yararlanabileceğim biri olursa ben sınıfımı veririm, "eksikliklerimi belki sen daha iyi görürsün ben neler yapabilirim hadi bana bir fikir ver," derim. Tahtada elle boşluk bırakılacağını ben arkadaşımından öğrendim. Kimse bana söylememişti. Abi benim sınıfa gir dedim, ne eksiklik var bana söyle dedim. Girdi, birkaç taktik verdi. Bence en azından zümreler bu deneyimlerini paylaşmak için çalışmalarını izleyebilir. Bir de İki tane özel eğitim öğrencisi ile dönemi kapatan arkadaşına ödül verilmesi lazım. Her babayiğidin harcı değil yani. Ben olsam dayanamam. Bu adam bunu yapıyorsa bu adama ciddi manada maaşla ödüllendirilme yapılması lazım. Bunu ben görüyorum idare görmüyor mu? İdare Milli Eğitim'e bildirmeli. Milli Eğitim ne yapıyor, gidiyor hizmetliye, memura başarı ödülü veriyor. Özel Eğitimcilerden kim daha çok çalışıyor, ona ödül ver ki diğerleri farkını görsün mesela.” (Ö4)

“Motivasyon için bazı etkinlikler yapılabilir ama dediğim gibi bizim okulların sistemleri bunlara uygun değil. Yani bunlar biraz daha şirketlerin motivasyon amaçlı yaptığı etkinlikler var ya, Milli Eğitimde bunu yapacak ne bütçe var ne eğitilmiş personel var ne zaman var. Şimdi bir öğretmen 182 gün çalışıyor hafta içi okulda. Hafta sonu gelse geldiği zamanın bir maddi karşılığı yok, sürekli öğretmenlerden bir fedakârlık istiyorlar. Beni hafta sonu hizmet içi eğitime çağırıyorsun, dersi veren hoca ek dersini alıyor, orada bekleyen idareci ek dersini alıyor, öğretmen sadece zaman kaybediyor. Madem onu çağırıyorsun ücretini vermen lazım. Çünkü hep öğretmenlerden fedakârlık isteniyor bizim ülkemizde. Hâlâ bizim ülkede öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu anlaşılmadı. Ben gönülden yapmıyorum bu işi. Kaç tane öğretmen maaş vermesen bu işi yapar? Yani çünkü bu profesyonel bir meslek tanımı var, maaş veriyorsun o zaman da her şeyi profesyonelce yönetmen lazım. Maaş verdiğin bir insandan fedakârlık isteyemezsin.” (Ö11)

Sosyal ihtiyaçlar kategorisinde bulunan; pozitif iletişim ortamı (f: 7) ve ekip çalışmasıyla projeler yürütmek (f: 5) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şimdi bizim program yenilendi, birkaç tane site var mesela oralara giriyorsun interaktif oyunlar interaktif çalışmalar var artık onları öğrendim. Ama paylaşabileceğim kimse yok. Bilgisayarımı açıp da ‘aa bak bugün şu interaktif oyunlar açılmış, gel bakalım’ diyeceğim zümrem yok. Dediğim gibi fikir paylaşılabilir. Geçen merhaba dedim adama, bana bakıyor. Selamünaleyküm deseydim cevap verecekti. Ne kadar kötü bir düşünce, bakar mısın? Sen bana kırk karış suratla geliyorsun, bu mu din? Birkaç tane daha profil var böyle. Fazlasıyla devlete maddi zarar ziyan. Böyle insanlar bilgisayar işine verilmeli, getir götür işine verilmeli. Ben her zaman söylüyorum, vallahi yani.” (Ö3)

“Ortak çalışma geliştirmek için daha başka ne yapılabilir yapılması gereken ilk ve tek şey iletişim. Yani bir iletişim olursa inanıyorum ki gelişmeye daha açık olacağız.” (Ö7)

“Ya daha fazla böyle projelerde yer alınabilir. Kendimiz bir şeyler üretebiliriz. Aslında daha önce benim gelmediğim yıllarda bir proje kapsamında yurt dışına gitmişler, bununla alakalı. Yurt dışından öğrenciler gelmiş. Böyle kendi ürettiğimiz şeyler de olabilir aslında. Geçmiş yıllarda yapılmış ama ben o zaman yoktum 7 yıl önce. İhtiyaca binaen hazırlasa daha iyi olur. “Şöyle bir sorun var, şöyle bir şey geliştirmek istiyoruz” diye yola çıkıp bir proje yapsak daha güzel olur.” (Ö10)

Katılımcılara yöneltilen “(S15): Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek karşılaştığınız durumlarda hep birlikte hareket etmenizi kolaylaştırmak için daha başka neler yapılabilir?” sorusu üzerine, **sistem düşüncesi faaliyetleri için gerekenler** teması altında iki kategori oluşturulmuştur. Yönetim sürecini güçlendirmek kategorisinde, adil ve şeffaf yönetim (f: 11) en sık tekrar eden kod olurken, diğer kodlar; karar alma süreçlerini geliştirmek (f: 6) ve ortak bakış açısı geliştirmek (f: 2) şeklinde oluşturulmuştur. Bu kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Daha başka neler yapılabilir, idarenin bu konuda topyekûn bir yönlendirmesi, topyekûn bir hareketi bu konuyu kolaylaştırır. Hem de idare tarafından geldiği zaman böyle şeyler öğretmen-veli ya da

öğretmen-öğrenci ya da veli-öğrenci arasında bir ayrım ikilem olmuyor. Kesinlikle bir şeyler oluyor bizim de işimizi kolaylaştırıyor açıkçası.” (Ö6)

“Şu yapılabilir; ortak bir yöntem, en modern kesin sonucu olan yöntem neyse onla ilgili seminerler konferanslar yapılabilir ve onların etkileri de kanıtlanarak anlatılır ki eski jenerasyon buna tık daha ikna olsun. Bu tarz çalışmalar yapılabilir. Mesela Finlandiya'da bu durumun üstünden gelebiliyorlar çünkü en başta halk bilinçli olduğu için çocuk bilinçli, öğretmen bilinçli, herkes bilinçli. Ama bizim burada işte çok heterojen bir ülke yapısı var. Doğudaki İç Anadolu'daki Karadeniz'deki çocuğun da öğretmenlerin şartları da aynı olmadığı için ortak bakış açısı geliştirmek zor oluyor. Bununla ilgili şartlar da kolaylaştırılabilir. Zor şartlardaki köy okulundaki bir öğretmenle şehirdeki bir öğretmeni düşünersek ne yapılabilir, en tepeden Milli Eğitim Bakanlığı'ndan itibaren bir değişim anlayış süreci olabilir. Sonuçta şartların eşit olması lazım ortak anlayış için. Aynı anlayışın okulda da olması lazım. Bizim okulda bu durum olumlu, avantajlı. İdarenin de öğretmenlere aynı şartlarda aynı yaklaşımla yaklaşması gerekir. Bu bizim okulumuzda mevcut şu an idareden memnunuz. Ama işte bu tarz olmayan okullar da var çok karşımıza çıkıyor. Öğretmen kayıran, kendi kafasına yapısına uygun kişiye avantaj sağlayan, sevmediği kişilere de olumsuzluk yaşatan idareler var.” (Ö8)

“Yani bu yapılıyor gerçi, hani olumsuz bir durum olduğunda toplantı yapılır, herkesin fikri alınıp ne yapılabilir diye soruluyor. Mesela özellikle geçen sene müdürümüz sürekli toplantı yapardı. Kısa kısa ama sürekli bir sorunu çözme odaklıydı yani herkesin fikrini alırdı. Sonuç olarak ortak bir şey karar almaya çalışırdık. Bir tık kendi fikri önde olurdu ama. Ya burada idare çok önemli böyle sorunlarla. Çünkü kendi karar verdiğinde bir başkası "neden böyle oldu ben bunu istemezdim" diyebiliyor. Ama toplu alanda fikrini beyan etmediyse de sonra "bunu dedim" diyemiyor doğal olarak. Ben sormuştum, diye idare de karşı çıkıyor tabii.” (Ö10)

Paydaşlar arası ilişkileri güçlendirmek kategorisinde bulunan; iletişim ve iş birliği (f: 9) ve ekip ruhu ve motivasyon (f: 5) kodlarına ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Diyorum ki, Ramazan'da iftar yemeğine gidilir. Bir kültürdür yani, bu bir birleşmedir, bu bir kavuşmadır, bu bir ortak paylaşımdır. İşte biri diyor ki, “ya çorba soğuk geliyor”, öbürü diyor ki “et soğuk...” Ya abi zaten maksat orada yemek yemek değil, maksat orada bir araya gelmek, anladın mı? O böyle ruhsal bir şeyi dağıtmak, kaynaşmak, hani bir farklı ortamda bir sohbet etmek, muhabbet etmek ya. Oturalım diyorsun, iki bardak çay içelim diyorsun, abi yemeği yiyen kaçıyor, yemeği yiyen kaçıyor. Yani ben oraya onun için gitmedim ki. Hani ben de diyorum ki mesela bir yemek yapalım diyorum. Hani katılmak isteyen gelsin. Sen kendine yakın olduğuna söyle mesela en basiti. Etkinlikte de böyle. Ya abi ne yapalım, uçurtma şenliği mesela. Kim gitmek istiyor, işte hadi gidelim. Hadi müzeye gidelim, katılmak isteyen gelsin. Bu hep böyle kademe kademe yaklaşacaksın. Ben gidip x hocasına 'hocam hadi akşam iftara gidelim' desem hayır diyecek. E ne yapacaksın bu defa, o hocaya yakın olanlar diyecek. Ya da idare diyecek. Benim demem ayrı idare ayrı. Yine idareye iş düşüyor. Yine böyle aracı unsurlar işte.” (Ö3)

“Her zaman söylediğim şey iletişim iletişim iletişim. Okulda bir iletişim olduğu zaman herkes aklı başında insanlar, yetişkin insanlar. Orta yolu bulabileceğimizi düşünüyorum. İletişim eksikliğinden dolayı böyle problemlerde cereyan edebiliyor.” (Ö7)

“Beraber yapılması en kolay şeylerden biri sosyal faaliyetler mesela piknikler. İşte eğlenceli aktiviteler, yemekler, başka ne bileyim sohbet ortamları, bunlar daha kolay oluşturuluyor. Daha ciddi konular üzerine toplanıp beraber şunu yapalım deyince bir resmi gerginlik oluyor. Belki böyle bir sosyal ortamları arttırıp öğretmen geliştirme adına yapılabilecek aktiviteler bunlarla kaynaştırılabilir.” (Ö9)



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ve alt problemler doğrultusunda tartışma, sonuç ve öneriler ele alınmıştır.

5.1. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algısına İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokullardaki kişisel ustalık faaliyetleri kapsamında, çoğunlukla Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitimleri ile çeşitli kurum ve kuruluş faaliyetlerinden oluşan *zorunlu eğitimlerin* düzenlendiği belirtilmiştir. Bu eğitimlerin çoğunluğu, çeşitli konulara odaklanan çevrimiçi ve yüz yüze seminerlerden oluşmaktadır. Bazı durumlarda, üniversite, vakıf gibi kurumlar veya uzman kişiler tarafından sağlanan eğitimler de mevcuttur. Bir diğer bulgu da öğretmenlerin meslektaşlarıyla düzenli olarak *fikir ve deneyim paylaşımında* bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler belirli aralıklarla gerçekleştirilen toplantılarda veya kendi aralarındaki sohbetlerde, birçok konuda bilgi, deneyim ve fikir alışverişinde bulunmaktadır. Bu sonuçlar Güzelgörür'ün (2017) çalışmasında elde edilen mesleki eğitimlere katılım ve fikir alışverişi yapma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Başka bir bulguya göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak için çeşitli *teşvik ve donanım mekanizmaları* sunduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda yöneticiler öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bütçe ayırmakta ve öğretmenleri bu konuda destekleyerek motive olmalarını sağlamaktadır. Bu durum Banoğlu'nun (2012) çalışma sonuçlarıyla benzer olup okullarda bireysel gelişime yönelik destekleyici bir ortamın var olduğunu işaret etmektedir. Ancak mesleki gelişime yönelik *eğitim faaliyetlerinin yetersizliği* konusunda bazı okullarda yadsınamayacak ölçüde sınırlılıklar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara göre mesleki eğitimler seyrek gerçekleşmekte, uygulanan eğitimlerin kalitesi düşük bulunmakta ve sunum şekli hatalı görülmektedir. Eğitimler, zaman alıcı görülmekte ve hatta katılımcılar için bir tür angarya olarak algılanmaktadır. Güçlü ve Türkoğlu (2003), Gültekin vd. (2018), Kahyaoğlu ve Karataş (2019), Köseoğlu (2023), Sıcak ve Parmaksız (2016) ile Uştü vd. (2016) tarafından yapılan araştırmaların da benzer sonuçlara ulaşmış olması mesleki eğitim faaliyetlerine yönelik genel bir memnuniyetsizliği ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin gelişimlerini sadece *bireysel çabalarıyla* sürdürebildiklerini belirtmeleri ve *Yozgat bölgesindeki imkân eksikliği* algısı, kişisel ustalık sürecinin daha sistematik ve kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim için gerekli imkanlara erişimde zorluklarla karşılaşmakta ve bölgede yeterli sayıda veya nitelikte imkân bulamadıklarını ifade etmektedir. Bu durum, Yozgat'taki öğretmenlerin, kendi başlarına araştırma yaparak ve kişisel kaynaklarını

kullanarak mesleki gelişimlerini ilerletmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu görüşler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin beklenen düzeyde desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Genel olarak bazı okullarda kişisel gelişim süreçlerinin aktif olarak yürütüldüğü bazı okullarda da eğitim faaliyetlerinin yeterliliği konusunda zorluklar yaşandığı görülmektedir.

İlkokullardaki paylaşılan vizyon algısı kurum içi iş birliği ve planlama ile vizyon eksikliği olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Gerçekleştirilen *ortak etkinlikler, yapılan görev paylaşımları, komisyon çalışmaları* ve *fikir alışverişleri* okul paydaşlarının ortak hedefler etrafında birleşebildiğini göstermektedir. Çeşitli okul etkinliklerinde ve okulda kurulan birçok komisyonda farklı sınıflardan öğretmenler ve yöneticiler bir araya gelerek etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi konusunda iş birliği ve fikir paylaşımı yapmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ve yöneticilerinin ortak çabasıyla, okul vizyonunun günlük uygulamalara yansıtılmasına olanak tanımaktadır. Bunların yanı sıra, az da olsa bazı okulların ortak çalışmalarına *yeterince katılım olmaması* ve *okuldaki hedef belirsizliği* paylaşılan vizyon boyutunun eksikliğini göstermektedir. Okullarda düzenlenen eğitim projelerine katılımın düşük olması, öğretmenlerin okulun bu konudaki hedeflerini tam olarak anlamadığı veya bu hedeflere inanmadığı tespit edilmiştir. Şık'ın (2022) araştırmasıyla benzerlik gösteren bu sonuç, Güzelgörür'ün (2017) araştırmasında belirtilen okul vizyonunun tüm çalışanlar tarafından benimsenip uygulandığı sonucuyla örtüşmemektedir. Bu farklılıkların temelinde okul kültürü, yöneticilerin liderlik anlayışı ve paydaşlar arası iletişim kopukluğu gibi etmenlerin olabileceği düşünülmektedir.

İlkokullardaki zihinsel model algısının varlığı, fikirlerini rahatlıkla dile getirebilme ve çekinceler olarak iki kategoriye öne çıkmaktadır. İlk kategoride *okul idaresinin destekleyici tutumu* ve *açık iletişim ortamı* dikkat çekmektedir. Okullarda, öğretmenler düzenli olarak yapılan toplantılarda ve genel iletişim ortamında açık bir diyalog içerisindeyler. Ayrıca, öğretmen fikirleri okul yönetimi tarafından hoşgörüyle karşılanmaktadır. Banoğlu (2012) ile Güçlü ve Türkoğlu'nun (2003) çalışma sonuçlarıyla da benzer bir bulgu olan açık iletişim ortamı sayesinde, öğretmenlerin yeni fikirler ortaya koyabilmeleri ve var olan uygulamaları eleştirebilmeleri kolaylaşmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan bu tür bir ortam, paydaşların kalıplaşmış düşüncelerini esnetebilmelerine ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar benimseyebilmelerine olanak tanımaktadır. Zihinsel model algısındaki çekinceler kategorisinde, *fikirlerinin kabul görmeme endişesi* ve *duyulmadığını hissetme* duygusu tespit edilmiştir. Öğretmenler, bazı yenilikçi fikirlerini okul toplantısında

paylaştığında, bu fikirler diğer öğretmenler tarafından "fazla teorik" veya "uygulanamaz" olarak değerlendirilerek reddedilmektedir. Bu reddedilme, öğretmende fikirlerinin değersiz bulunduğu ve sesinin duyulmadığı hissiyatını oluşturmaktadır. Bu bulgu, Güzelgörür'ün (2017) öğretmenlerin farklılıklara saygıyla, olumlu biçimde yaklaştıkları bulgusuyla çelişmektedir. Bu çelişkinin örgütsel faktörler, kişisel deneyimler ve okul iklimi gibi sebeplerden kaynaklanmış olabileceği öne sürülebilir.

İlkokullarda takım halinde öğrenme teması, takımların mesleki gelişim faaliyetleri ve takım çalışmalarının yetersizliği olarak iki kategoride sunulmuştur. İlkokullarda takım halinde öğrenmeye yönelik faaliyetler *ortak zümre çalışmaları, fikir paylaşımı, sosyal ve eğitimsel etkinlikler* gibi ekip temelli mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla kendini göstermektedir. Zümre öğretmenleri sıkça bir araya gelerek belli konular üzerinde çalışmaktadır. Birlikte fikir paylaşımında bulunmakta, etkinlikler planlamakta, materyaller oluşturmakta ve belli çalışmaları organize etmektedir. Aslaner (2010), Eğriboyun (2004), Güzelgörür (2017) ve Şık'ın (2022) çalışmalarıyla benzerlik gösteren bu ortak faaliyetler, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek eğitimin kalitesini artırmakta ve öğretimde yenilikçiliği ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bununla birlikte, takım halinde öğrenme uygulamalarında bazı eksiklikler de tespit edilmiştir. *Ortak faaliyetlerin yokluğu ya da bu faaliyetlerin nadiren gerçekleşmesi*, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde kritik boşluklar yaratmaktadır. Alp (2007), Güçlü ve Türkoğlu (2003), Özus (2005) ve Töremen'in (1999) bulgularıyla benzer olan bu eksiklik, eğitimcilerin birbirlerinden öğrenme ve yenilikçi öğretim tekniklerini paylaşma fırsatını ortadan kaldırarak eğitim kalitesinde düşüşe ve öğretmenlerin motivasyonunda olumsuzluklara sebep olabilmektedir.

İlkokullardaki sistem düşüncesi algısı katılımcı görüşlerine göre ekip ruhu ve ekip ruhu eksikliği olarak iki kategoride sunulmuştur. Ekip ruhu kategorisinde bulunan *uyum kültürü*, Banoğlu'nun (2012) çalışma sonuçlarıyla benzer olup öğretmenler, öğrenciler, veliler ve idareciler arasında etkili iletişim ve iş birliği ile öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin, tehlikeli bir durum veya belirli gün ve haftalar gibi *özel ve acil günlerde birlik* içinde hareket etmeleri, okul paydaşlarının motivasyonunu ve aidiyet hissini artırmakta böylece okulda daha bütüncül ve destekleyici bir ortam oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Senge'ye (2014) göre beş disiplinin uyum içerisinde hep birlikte gelişmesi ve bütüne odaklanması önemlidir. Ekip ruhu eksikliği kategorisinde bulunan *zayıf koordinasyon/kopukluk* ve *kişiler arası çatışmalar* kapsamında öğretmenler arasında etkin bir iş bölümü ile görev paylaşımı yapılamadığı ve kişisel anlaşmazlıklar yaşandığı tespit

edilmiştir. Bu olumsuzluklar uyum kültürünü zedelemekte ve birliği bozarak okulun genel atmosferini bozmaktadır.

5.2. İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen verilere göre, ilkokullarda öğrenen örgüt oluşumunda çeşitli engellerin rol oynadığı görülmektedir. Kişisel ustalık engelleri bağlamında, çok sayıda öğretmenin *fazla iş ve evrak yükünden* şikâyetçi olduğu belirtilmiştir. Okullardaki bürokratik yük ve *verilen ekstra görevler*, öğretmenlerin zaman ve enerjilerini tüketmekte, dolayısıyla öğrenme kapasitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ders planlama, öğrenci değerlendirme süreçleri ve çeşitli raporlar gibi mevcut iş yüklerine ek olarak; okul içi projeler, MEB projeleri, haftada birden fazla nöbet görevleri, idari evraklar ile sosyal faaliyetlerin ağır evrak yükleri gibi ekstra sorumluluklar üstlenmesi, mesleki ve kişisel gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca kalabalık sınıflar öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme imkanını kısıtlamakta; bu durum eğitimin kalitesini düşürmekte ve okulun genel atmosferini olumsuz etkilemektedir. Daşan (2015) ve Şık (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin fazla iş yükünün mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediği ve bu durumun öğrencilerin akademik performansını düşürdüğü; Bozyiğit ve Kazak (2024) ise öğretmenlere verilen ekstra görevlerin, onların duygusal ve mesleki durumlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Başka bir bulgu olarak *motivasyon eksikliği* ise Alp (2007), Daşan (2015), Eğriboyun (2004), Güzelgörür (2017), Kızıloğlu'nun (2023) araştırmalarında da olduğu gibi yaygın bir engel olarak bildirilmiştir. Bunun sebebinin çalışma koşullarındaki olumsuzluklardan, eğitim sistemindeki sürekli değişikliklerinden ve ödüllendirme sisteminin yetersizliğinden kaynaklandığı aktarılmıştır. Bahsedilen *ev içi sorumluluklar*; Karadoğan (2009) ile Uştı vd.'nin (2016) çalışmasındaki bulguları destekler şekilde, iş-yaşam dengesinde zorluklara sebep olabilmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ayırabilecekleri zamanı azaltabilmektedir. Diğer bir sonuca göre *yetersiz imkanlar*; öğretmenlerin eğitim kaynaklarına ve araçlarına erişimini kısıtlayarak mesleki yeterliliklerini geliştirmelerini engellemektedir. Bu bağlamda Çopur ve Ekici'nin (2022) Niğde ilinde yürüttüğü çalışma ile önemli benzerlikler bulunmaktadır. Araştırmacılar, Niğde'deki okullarda donanım, yazılım ve altyapı sorunlarının bulunduğu, eğitim yazılımlarının içerik açısından zengin olmadığı ve yeteri kadar güncellenmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bulgular, Yozgat'taki öğretmenlerin dile getirdiği sıkıntıları doğrular nitelikte olup Türkiye'nin farklı şehirlerindeki okullarda bu tarz yapısal sorunların yaygın olduğunu göstermektedir. *Öğrenci ve veli kaynaklı zorluklar* ise; Kızıloğlu'nun (2023)

araştırmasıyla benzer şekilde, öğretmenlerin gelişim ve öğrenme süreçlerinde zorluğa sebep olmaktadır. Öğretmenlere göre bu zorluklar, yeni nesil öğrencilerin olumsuz davranış şekillerinden ve velilerin fazla müdahaleci tutumlarından kaynaklanmaktadır. Kulak'a (2024) göre okul-veli iş birliği, okul ve velilerin beraberlik içinde hareket edebilmesi ve eğitim hayatının her anına fayda sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda okul-veli iş birliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

İlkokullarda paylaşılan vizyon disiplininin oluşturulmasında ekip çalışmasındaki zorlukların ve bazı sistemsal engellerin öğretmenleri zorladığı belirlenmiştir. Ekip çalışmasındaki zorluklardan; *yetersiz iş birliği, fikir ayrılıkları, iletişim kopukluğu ve adaletsiz görevlendirmeler* kapsamında; zümre toplantılarının düzensiz yapıldığı, bazı öğretmenlerin yenilikçi yöntemler kullanırken bazılarının geleneksel yöntemlerle devam ettiği, öğretmenler arası çatışmalar ve iletişim eksikliği, görev paylaşımında haksızlıklar, öğretmenler arası iş birliğinin yeterince sağlanmaması gibi problemler tespit edilmiştir. Bu olumsuzluklar, öğrenen örgütlerin temel prensiplerinden biri olan ortak hedef belirleme ve bu hedef etrafında birleşme sürecini zorlaştırmaktadır. Yetersiz iş birliği bulgusu, Karadağ ve Bellibaş'ın (2017) çalışmasında vurgulanan öğretmenlerin iş birliği yapmaktan kaçınmasıyla benzerlik göstermektedir. Fikir ayrılıkları ve iletişim kopukluğu bulguları, Şentürk'ün (2016) araştırmasında belirtilen, ekip çalışmasının önündeki iletişimsel engellerin örgütsel öğrenmeyi azalttığı vurgusuyla uyumludur. Özgan ve Bozbayındır (2011) okullardaki adil olmayan uygulamaların öğretmenlerin performansını, motivasyonunu ve ilişkilerini olumsuz etkilediğini, ayrıca öğretmenlerde strese, çatışmaya, değersizlik hissine ve tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca *fazla iş yükü* ve *vizyon eksikliği* gibi sorunlar, okullardaki yönetim süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ünal ve Gürsel'in (2007) araştırmasında bürokratik işlerin örgütlerde hantallık oluşturduğu; Şentürk'ün (2016) çalışmasında vizyonun herkes tarafından benimsenmemesi; Doğan ve Yiğit (2014) ile Özus'un (2005) çalışmasında öğretmenlerin okul vizyonu konusunda bilinmezlik yaşadığı bulgularına ulaşılmıştır. Tüm bu engellerin, ortak bir vizyon etrafında çalışmayı zorlaştırarak örgütsel öğrenmeyi azalttığı ve eğitim kalitesini düşürdüğü ifade edilebilir.

İlkokullardaki zihinsel model engelleri arasında çeşitli iletişimsel ve bireysel zorluklar öne çıkmaktadır. İletişimsel engeller içinde *fikir ayrılığı, iletişim kopukluğu, yöneticilerin katı tutumu* ve *öğretmenler arası rekabet* öne çıkmaktadır. Bu durumlar, eğitimde yenilik ve

farklı yaklaşımların benimsenmesini engelleyebilmekte, öğretmenler arasında uyumsuzluk yaratarak iş birliğini zorlaştırabilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade etmelerinde ve yaratıcı fikirleri hayata geçirmelerinde zorluk yarattığı belirtilen bu durumların bazıları, bireysel sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bireysel sebeplerden biri olan *yeniliklere gösterilen direnç*, genellikle öğrenme sürecindeki belirsizliklerden veya ekstra iş yükü oluşturabileceği endişesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca Daşan'ın (2015) çalışma bulgusunda olduğu gibi özellikle yaşça büyük öğretmenlerin teknolojiye karşı önyargı içinde oldukları ve yeniliklere ayak uyduramadıkları görülmektedir. Sürekli öğrenme hedefi olan öğretmenlerin, mesleki gelişim süreçlerindeki farkındalık düzeylerini arttırabilmek için kalıplaşmış yargılarının dışına çıkabilmeleri gereklidir (Bejinaru ve Iordache 2011). Bir diğer bulguya göre öğretmenlerin mesleklerine olan ilgi ve bağlılığının azalmasına sebep olan bireysel etmenlerden biri de *motivasyon kaybıdır*. Bu durumun yetersiz ödüllendirme sistemi, düşük iş doyumunu, fazla iş yükü ve özel hayattaki stres faktörlerinden kaynaklandığı dile getirilmiştir. Literatürdeki birçok çalışmada, bu tür engellerin öğrenen örgütlerin dönüşüm sürecini yavaşlattığı belirtilmiştir (Çelebi, 2015; Demir ve Arı, 2013; Işıkhani vd., 2007; Kanbur, 2018; Sevinç, 2015; Yıldırım, 2008).

İlkokullarda takım halinde öğrenme disiplininin engelleri arasında, sosyal uyum zorlukları ve kişisel sebeplerden kaynaklı zorluklar öne çıkmaktadır. Öğretmenlere göre *iş birliğine karşı isteksizlik, benmerkezcilik ve rekabet* bu süreci sekteye uğratmaktadır. İş birliğine karşı isteksizlik yaşayan öğretmenlerin keşfetme ve üretme kapasiteleri olumsuz etkilenmektedir. Nitekim bireysel çabalar, kolektif bir öğrenme ortamı yaratmak için yeterli olmamaktadır. Bu bulgular, takım çalışmasını temelden sarsarak ekip halinde öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. *Branş farklılığından kaynaklı uyumsuzluklar* ise öğretmenlerin farklı branştaki meslektaşlarıyla çalışmaya yeterince açık olmadıklarını ve sadece kendi alanlarına odaklanma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Spann-Hite vd. (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin interdisipliner iş birliğine dair algıları araştırılmış ve birlikte öğrenme sürecinin etkili yürütülebilmesi için farklı branşlardan öğretmenlerin birlikte çalışmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Bir diğer sonuca göre, *motivasyon eksikliği* ve *kısıtlı zaman* gibi kişisel faktörlerin, takım çalışmasına katılımı azalttığı ve birlikte öğrenme ortamını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Hargreaves ve Fullan (2012) ile Spann-Hite vd. (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmış; öğretmenlerin iş birliğine katılımının, bireysel motivasyon ve zaman yönetimi gibi engeller nedeniyle sınırlı kaldığı belirtilmiştir.

Sistem düşüncesi, eğitimde geniş bir bakış açısıyla karmaşık süreçleri analiz etmeyi ve sürdürülebilir çözümler üretmeyi amaçlamaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2024). Fakat sistem düşüncesinin benimsenmesi önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre sistem düşüncesi engelleri, grup dinamiğindeki bozulmalar ve yönetim kaynaklı sorunlardan kaynaklanmaktadır. *Fikir ayrılıkları, iletişim kopukluğu ve benmerkezcilik*, sistemsel düşünmeyi zorlaştırmaktadır. *Adaletsiz görevlendirmeler ve yöneticilerin yanlış tutumları*, eğitim kurumlarında ekip ruhunu olumsuz etkilemekte, okulun genel işleyişini aksatmakta ve sonuçta eğitim kalitesini düşürmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitim yöntemlerinde ortak bir karara varamadığı, bireysel hareket etme eğiliminde olduğu, bazı öğretmenlere sürekli ek işler verilirken bazılarına daha hafif işler verildiği tespit edilmiştir. Nitekim, Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) ile Usta ve Özyurt'un (2021) araştırmalarına göre, pek çok katılımcı eğitim denetiminin bir sistem olarak gerekli olduğunu savunmuştur. Genel olarak öğretmenlerin, yöneticilerden çok yöneticilerin tutumundan şikayetçi oldukları görülmektedir. Tüm bu engeller, okul kültüründe daha adil ve dengeli bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

5.3. İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüştürülmesi İçin Gerekli Faktörlere İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokullarda kişisel ustalığın geliştirilmesi için öğretmenler, mesleki gelişimlerine yönelik *daha nitelikli eğitimler ve materyal desteği sağlanmasını* talep etmişlerdir. Öğretmenler, okul yönetiminden mesleki gelişimlerini destekleyici nitelikli faaliyetler beklemektedir. Özen (2005), Sıcak ve Parmaksız (2016) ile Uştü vd. (2016) çalışmalarına göre, öğretmenler için hizmet içi eğitim programları planlanırken öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları dikkate alınmalı ve bu eğitimler alanında uzman kişiler tarafından sunulmalıdır. Nitekim Yıldırım (2016) da farklı eğitim programlarından mezun olmalarına rağmen öğretmenlerin büyük bir kısmının aldıkları eğitimi yetersiz bulduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, Daşan (2015), Özüs (2005), Şık (2022), Uştü vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konulan bireysel gelişimi destekleyici mekanizmaların varlığının eğitim kalitesi açısından önem taşıdığı bulgusu ile örtüşmektedir. Bir diğer bulguya göre kişisel ustalığın geliştirilebilmesi için öğretmenler arası *ortak projeler* geliştirilmesi önerilmiştir. Pavik'in (2024) de vurguladığı gibi öğretmenlerin ortak projeler yürüterek mesleki gelişimlerini desteklemeleri hem öğrenci başarısına katkı sağlamaları hem de motivasyonlarını artırmaları açısından önemlidir. Bununla birlikte, *iş yükünün azaltılması, yöneticilerin teşvik edici bir tutum sergilemesi, eğitimlerin esnek zamanlarda gerçekleştirilebilmesi ve motivasyon artırıcı*

faaliyetlerin düzenlenmesi gibi unsurların, öğretmenlerin kişisel ustalıklarını geliştirmede önemli olduğu ifade edilmiştir. Daşan'ın (2015) çalışmasına göre, öğretmenlerin ders yükündeki yoğunluğun azaltılarak mesleki gelişimlerine zaman ayırabilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır. Ayrıca, bu süre zarfında “mesleki gelişim zamanı” adı altında ek ders ücretinin ödenmesiyle, öğretmenler teşvik edilmelidir. Gökyer (2012) ile Sıcak ve Parmaksız'ın (2016) çalışmaları da eğitim süreçlerinin verimli olabilmesi için öğretmen eğitimlerinin zaman yönetimi açısından düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca *veli müdahalesinin azaltılması* ile ilgili bir önerinin dile getirilmesi, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde daha bağımsız hareket edebilme gereksinimini duyduklarını göstermektedir. Bu bulgu, okul-aile iş birliği dengesinde geliştirilmesi gereken yönlerin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Babaoğlu vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, velilerden saygı duymalarını, öğretmenle iş birliği yapmalarını, müdahaleci davranmamalarını, öğretmene destek olmalarını ve güvenmelerini bekledikleri belirtilmektedir. Sağır ve Emişoğlu (2013) ise çalışmalarında, velileri okula karşı bilinçlendirmek için veli eğitim programlarının önemini vurgulamıştır.

İlkokullarda paylaşılan vizyon oluşturulabilmesi için öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri; *çözüm odaklı bir yönetim anlayışı benimsemeleri* ve *adil görev dağılımı* yapmalarıdır. Ada vd. (2014) ile Kırgın ve Aslanargun'un (2023) çalışmalarında da okul yöneticilerinin vizyon oluşturma süreçlerindeki kritik rolü vurgulanmıştır. Vizyonun sadece kâğıt üzerinde kalmaması ve tüm eğitimcilerin bu vizyona katkı sunup benimseyebilmeleri için strateji ve iletişim yöntemleri daha etkili biçimde planlanmalıdır. Okul içindeki görev paylaşımının adil olmaması, öğretmenlerin okul içindeki aidiyet duygusunu zedeleyerek paylaşılan vizyonun benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Özgüven'in (2024) çalışmasında öğretmenlerin adil olmayan davranışlarla karşılaştıklarında motivasyonlarını kayb ettikleri ve performanslarında düşüş yaşadıkları, bu nedenle okul yöneticilerinden adil bir yaklaşım bekledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, okul yönetiminden *teşvik ve takdir edici* bir tutum talep etmektedir. Çalık (2003), Güçlü ve Türkoğlu (2003) ve Şık'ın (2022) çalışmaları okullarda öğrenen okul kültürünün oluşturulabilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Balcı (2002) ve Marquardt (1996) ise ödüllendirme sisteminin okullarda motivasyon artırıcı bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Ayrıca daha birçok araştırma, ödüllendirmenin öğretmen performansını olumlu etkilediğini göstermektedir (Akçit, 2011; Akyüz, 2021; Kang, 2019; Yıldırım, 2008). Bu bağlamda, okul yöneticileri takdir, ödüllendirme ve motivasyon sistemlerini aktif kullanmalıdır. Bunların yanı sıra, ekip ruhu

gelişimi için *iletişim ortamının güçlendirilmesine* ve *öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda buluşabilmelerine* ihtiyaç duyulmaktadır. Okul vizyonu açısından iş birliği ve açık iletişimin önemini ortaya koyan bu bulgu, Töremen'in (1999) çalışmasında öğretmenlerin fikirlerinin alınması ve daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gerektiği bulgusuyla örtüşmektedir.

İlkokullarda zihinsel modellerin gelişimi için öğretmenler tarafından beklenen faktörler arasında *yönetici desteği*, *hoşgörü ortamı* ve *düzenli görüş paylaşım saatleri* ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde Çobanoğlu ve Derinbay'ın (2016) araştırması da destekleyici bir okul ikliminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Okullarda zihinsel modellerin gelişebilmesi ve farklı görüşlerin yargılanmadan değer görebilmesi için hoşgörü ortamının teşvik edilmesi ayrıca her öğretmenin katkısının takdir edilerek desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda açık, dürüst ve destekleyici bir iletişim ortamı yaratmak önemli görülmektedir. Kış (2009) araştırmasında, okullarda öğrenme kültürü oluşturmak için yöneticiler tarafından öğrenmek ve gelişmek isteyen herkese güven verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Doğan ve Yiğit (2014) ile Şık (2022) ise öğrenen örgüt oluşturmak için psikolojik ortamın oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Daşan'ın (2015) çalışmasına göre, okulların öğrenen örgüt haline gelebilmesi için okul yöneticilerinin bazı yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bu yetenekler arasında; farklı fikirlere değer verme, etkili iletişim kurma, öğretmenlere uygun hedefler belirleme ve öğretmenlerin çekinmeden iletişim kurabilecekleri bir ortam yaratma yer almaktadır. Tüm bulgular, okul yöneticilerinin sadece idari değil, aynı zamanda psikolojik destek sağlayıcı olarak da önemli rolleri olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Senge'de (2014) öğrenen örgütlerin temel taşlarından biri olan pozitif iletişim ortamının, öğretmenlerin yaratıcılığını ve iş birliğini artırdığını vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi, hoşgörü ortamı yaratması ve doğru iletişimi teşvik etmesi, okulun hem genel başarısını hem zihinsel model gelişimini doğrudan etkileyecektir.

Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okullarda etkili bir yönetim anlayışı ve bazı sosyal ihtiyaçların karşılanması gereklidir. Öğretmenler, etkili yönetim kapsamında *yöneticilerin destekleyici bir rol üstlenmesini*, *okulda adil bir görev paylaşımı olmasını* ve *ödüllendirme sisteminin daha aktif olmasının* istemektedir. Kaçmaz ve Barutçu'nun (2016) çalışmasında, takımların başarılı performanslarının ödüllendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Elde edilen diğer bulgulara göre, öğretmenlerin sosyal ihtiyaç beklentileri arasında *pozitif bir iletişim*

ortamında çalışma arzusu ve daha fazla ortak mesleki gelişim faaliyetinin düzenlenmesi yer almaktadır. Daşan (2015), okullarda ekip çalışmasının olmamasını, birbirinden öğrenme kültürünün ve iletişim ortamının zayıf olmasını, rekabet içinde birbirini sevmeyen öğretmenlere bağlamıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin takım halinde öğrenme sağlayabilmeleri için sağlıklı ortak paylaşım alanlarına ihtiyaçları vardır. Benzer şekilde Güçlü ve Türkoğlu (2003) ile Şık'ta (2022) takım halinde öğrenme çalışmaları için uygun ortam gerektiğinin üzerinde durmuştur. Cansoy ve Parlar (2017), İlhan vd. (2011) ile Karadağ ve Bellibaş (2017) tarafından yapılan çalışmalar takım halinde öğrenmenin, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini, eğitim kalitesini artırdığını ve yenilikçiliği teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Senge (2014) iş birliği içinde öğrenmenin, bireysel öğrenmeyi örgütsel gelişime dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak için okulların, öğretmenler arasında iş birliği ve paylaşımı teşvik eden bir kültür oluşturması, iletişim ortamını güçlendirmesi ve adil bir yönetim anlayışı benimsemesi önemli görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerine göre sistem düşüncesinin gelişebilmesi için *ortak bakış açısının oluşturulması, yönetim süreçlerinin adil ve şeffaf olması* gerekmektedir. Ortak bakış açısı, farklı görüşlerin birleşerek bütüncül bir vizyon oluşturmasıyla mümkün olabilmektedir. Banoğlu (2012) ve Senge'nin (2014) çalışmaları da sistem düşüncesinin ancak bütüncül bir bakış açısı ile gelişebileceğini göstermektedir. Yönetim süreçlerinin adil ve şeffaf olması Senge'ye (2014) göre örgütlerin güven, iş birliği ve sürekli öğrenme kapasitesini artırmakta ve sistemin bütünsel işleyişini güçlendirmektedir. Balcı'ya (2002) göre, okulların öğrenen örgüt haline gelmesi okul yöneticilerinin; demokratik, katılımcı ve çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemesine bağlıdır. Babaoğlu vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticisinin adaletli olması, öğretmenlerin ideal bir müdürde en çok olmasını istediği özellik olarak vurgulanmaktadır. Bunların yanı sıra paydaşlar arası ilişkilerin güçlendirilmesi kategorisinde, *iletişim ve iş birliğinin artırılması* gerektiği belirtilmiştir. Senge'ye (2014) göre, iletişim ve iş birliğinin artırılması; sistemin bütünlüğünü koruyarak geri bildirim sürecini hızlandırmakta, örgütün öğrenme kapasitesini ve uzun vadeli sürdürülebilirliğini artırmaktadır. Güzelgörür (2017) ve Şık'ın (2022) çalışmaları da etkili bir sistem düşüncesi için iletişim ve iş birliğinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. *Ekip ruhunun desteklenmesi*, bireyler arasındaki dayanışma ve iş birliğini güçlendirerek karmaşık sorunlara bütüncül ve sürdürülebilir çözümler üretilmesini sağlamaktadır. Senge'ye (2014) göre öğretmenler arası ekip ruhu, okulun bir bütün halinde öğrenen bir organizma gibi

işlemesini sağlayarak öğretmenlerin birlikte problem çözme becerilerini ve mesleki gelişim süreçlerini güçlendirmektedir. Öğretmenler, okulda ekip ruhunun güçlendirilmesi gerektiğini ancak mevcut durumda yöneticiler ve öğretmenler arasında iletişimsizlik yaşandığını belirtmişlerdir. Daşan (2015) çalışmasında, başarılı ekip çalışmaları için öğretmenlerin bu çalışmalara istekli katılımının önemini vurgulamıştır. Cansoy ve Parlar (2017) ile İlğan vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalar zayıf koordinasyonun eğitim sürecini olumsuz etkilediğini ve iş birliğinin teşvik edilmediği okullarda öğretmenlerin yeterli gelişimi gösteremediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak ilkokullarda öğrenen örgüt oluşumunun önündeki engellerin aşılması için eğitim politikalarında ve okulun yönetim uygulamalarında reformlar yapılmalıdır. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, iş birliğini teşvik etmek ve adil bir çalışma ortamı oluşturmak öğrenen örgütlerin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Tüm bu bulgular ışığında, ilkokullarda öğrenen örgüt modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

5.4. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Mesleki gelişim programları nitelikli hale getirilmelidir. Bu kapsamda öğretmenlere yönelik geleneksel seminerler yerine, gerçek sınıf ortamlarına entegre edilebilen uygulamaya dayalı etkileşimli eğitimler verilmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarına göre verecekleri geri bildirimlerle planlanmalıdır. Ayrıca bu eğitimlerin öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaması için esnek zaman dilimlerine yayılması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini ve ders içeriklerini destekleyen teknolojik donanım, bilimsel araç-gereçler, basılı ve dijital materyaller okullara sağlanmalıdır. Okul içi mesleki öğrenme toplulukları oluşturularak öğretmenler arası bilgi ve deneyim paylaşımı yapılması sağlanmalıdır. Bu kapsamda okullar arası ve okul içi ortak projeler geliştirilerek öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmelidir.
- Mesleki gelişime yönelik teşvik sistemleri oluşturulmalıdır. Eğitimlere katılan öğretmenlere ek ders, ek puan ya da kariyer ilerlemesi gibi avantajlar sunulmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyen bir yönetim anlayışı benimsemelidir. Bu bağlamda, mesleki gelişim etkinliklerine katılımın önemini öne çıkaran bilgilendirici ve teşvik edici politikalar oluşturulmalıdır.
- Kişisel ustalık kapsamında öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi için öğretmenlerin ders saatleri daha verimli biçimde düzenlenmelidir. Okuldaki tüm

görevler, eşit dağıtılarak fazla iş yükü önlenmelidir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin bağımsız karar alma süreçlerine daha fazla alan tanınmalı, veli beklenti ve müdahaleleri ile eğitim politikaları arasında denge kurulmalıdır. Bakanlık tarafından “veli-öğretmen etkileşim yönetmelikleri” oluşturulmalı, bu yönetmeliklerde veli-öğretmen görüşmelerinin içeriği ve sınırları net biçimde tanımlanmalıdır. Okul içi süreçler hakkında velilere yönelik bilgilendirme toplantıları ve seminerler düzenlenmeli, öğretmenlerin yetki alanı konusunda farkındalık artırılmalıdır. Öğretmenlere yapılan haksız şikâyet veya aşırı müdahalelerin eğitim sürecini aksatmaması için yöneticiler aktif bir ara bulucu rolü üstlenmelidir.

- Okul yöneticileri, paylaşılan vizyonu teşvik edici bir anlayış benimsemelidir. Öğretmenler, vizyon belirleme sürecine daha fazla dahil edilerek okul vizyonunun sadece yöneticiler tarafından değil, öğretmenler tarafından da belirlenmesi sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen önerileri, toplantılar düzenlenerek değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin bu sürece aktif katılımı sağlanarak okula olan aidiyet duyguları artırılmalı ve eğitim süreçlerinde daha etkin olmaları sağlanmalıdır. Okul vizyonuna katkı sağlayan öğretmenlerin motivasyonlarının artması için ödül ve takdir mekanizmaları kullanılmalıdır.
- Okullarda görev paylaşımı adil biçimde yapılmalıdır. Belli öğretmenlere sürekli sorumluluk verilmesi yerine, görevler dönüşümlü ve dengeli biçimde dağıtılmalıdır. Görev dağılımı, öğretmenlerin ilgi ve uzmanlık alanları göz önünde bulundurularak şeffaf biçimde yönetilmeli, gerekirse "Görev Dağılım Komisyonları" oluşturularak öğretmenlerin bu sürece dahil olmaları sağlanmalıdır. Görev dağılımına yönelik şikâyet ve öneriler düzenli aralıklarla değerlendirilmelidir.
- Okullarda, öğretmenler arası hedef birliği sağlamak ve iletişim ortamını geliştirmek için mesleki paylaşım toplantıları düzenlenmeli, okul içi ve okullar arası iş birliği artırılmalıdır. Öğretmen değişim programları uygulanarak farklı okullardaki iyi uygulamalar paylaşılmalıdır. Bu süreçte okul yöneticileri, öğretmenlerin iletişim ortamını geliştirmeye yönelik bir liderlik anlayışı benimsemelidir.
- Öğretmenlerin özgürce fikir alışverişi yapabileceği görüş paylaşım saatleri oluşturulmalıdır. Okulda yürütülen projeler ve diğer tüm faaliyetler hakkında açık tartışmaların yapılabildiği toplantılar düzenlenmeli, bu toplantılarda okul içinde alınan kararlarla ilgili öğretmenlere açıkça bilgi verilerek şeffaf yönetim anlayışı

oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin yöneticilere kolayca ulaşabileceği “Açık Kapı Politikası” benzeri bir sistem kurulmalıdır. Öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda değişikliklere gidilmeli ve öğretmenlerin katkıları takdir edilmelidir.

- Ödüllendirme ve takdir mekanizmalarının güçlendirilmesi için öğretmenlerin yenilikçi fikirlerinin, yöneticiler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Okullarda "En Yenilikçi Eğitimci Ödülü" veya "Ayın Öğretmeni Uygulaması" gibi sistemler oluşturularak öğretmen motivasyonu artırılmalıdır.
- Yöneticiler, öğretmenlerin fikirlerini açıkça dile getirebileceği bir ortam yaratmalı ve öğretmenleri destekleyici bir rol üstlenmelidir. Okul yöneticileri, öğretmenleri eleştirel değil, yapıcı bir tutumla değerlendirmeli, tarafsız ve kapsayıcı bir tutum sergileyerek öğretmenler arasında güvenli bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerin farklı görüşlerine değer verdiklerini göstermek için düzenli görüşmeler yapmalı ve geri bildirim süreçlerini iyi yönetmelidir. Sonuç olarak zihinsel modellerin gelişmesi için destekleyici bir okul iklimi oluşturulması gereklidir. Bu sürecin en önemli kısmı ise yöneticiler ve öğretmenler arasındaki sağlıklı iletişimdir.
- Okul yöneticileri öğretmenlerin takım çalışmalarını desteklemeli, bu çalışmalarını destekleyen "Mesleki Öğrenme Toplulukları" kurmalı ve okul içi politikalar geliştirmelidir. Bu politikalara, düzenli öğretmen toplantıları ve ortak planlama oturumları örnek gösterilebilir. Yöneticiler, öğretmenlerin birbirlerinden destek alabileceği, bilgi paylaşımı yapabileceği ve deneyimlerini aktarabileceği pozitif iletişim ortamları yaratmalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerin takım çalışmalarına yönelik istek ve önerilerini dikkate alarak geri bildirim sürecini aktif kullanmalıdır.
- Okullarda öğretmenler, ortak ders planı hazırlamaya ve disiplinler arası proje çalışmalarına teşvik edilmelidir. Bu sayede bilgi paylaşımı yapmaları ve farklı branşlardaki öğretmenlerin birlikte çalışmaları sağlanmalıdır. Okulda, öğretmenlerin yeni fikir ve metotları birbirlerinden öğrenebileceği ve örnek uygulamalarını paylaşabileceği gruplar kurulmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla okullar arası mesleki paylaşım günleri, zümre toplantıları ve öğretmen çalıştayları gibi ortak etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinliklerin yüzeysel uygulamalarla sınırlı kalmaması için öğretmenlerin aktif katılımını teşvik edici, motive edici ve ihtiyaçlara

yönelik biçimde tasarlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin istekleri ve ilgi alanları doğrultusunda, güncel konular üzerine iş birlikli atölye çalışmaları organize edilmelidir.

- İlkokullarda takım halinde öğrenmenin gelişebilmesi için takım çalışmalarının takdir edildiği bir ödüllendirme sistemi gerekmektedir. Öğretmenlerin ortak yürüttükleri projeler, okul içinde görünür hale getirilmeli ve öğretmen başarıları desteklenerek takdir edilmelidir. Ayrıca ek bütçeler ayrılarak bu projeler teşvik edilmelidir.
- Yöneticiler, karar alma süreçlerine öğretmenleri daha fazla dahil etmelidir. Okul yönetimleri şeffaf yönetim anlayışı benimseyerek alınan kararların gerekçelerini öğretmenlerle paylaşmalıdır. Okul içinde demokratik toplantılar düzenlenerek öğretmenlerin yönetim süreçlerine katkı sunmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin görüşleri düzenli olarak alınmalı ve bu doğrultuda okulun eğitim politikaları güncellenmelidir.
- Okulun tüm paydaşları arasında güçlü bir iletişim ağı kurulmalı, bilgi paylaşımı artırılmalıdır. Paydaşlar arası ilişkileri güçlendirmek için veli, öğretmen ve yöneticiler arasında düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır. Açık kapı politikası, anonim geri bildirim sistemleri veya dijital platformlar bu süreçte etkili olabilecek örneklerdir.
- Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemek ve stres yönetimi sağlamak için eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin tükenmişlik sendromu yaşamaması için psikolojik destek birimleri kurularak rehberlik hizmetleri sunulmalıdır. Ekip ruhunu desteklemek amacıyla öğretmenlerin grup çalışmaları ve projelerde aktif rol almaları teşvik edilmeli, bu süreçte istekli katılımlar desteklenmelidir.
- Eğitim politikaları sistem düşüncesini destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmeli, okul yöneticileri için yönetim ve liderlik eğitimleri verilmelidir. Sistem düşüncesini sürdürülebilir hale getirmek için okullar arasında bilgi paylaşım ağı oluşturulmalı ve iyi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.

5.5. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullara yönelik öğrenen örgüt algısı ele alınmış ve öğrenen örgüte dönüşme sürecindeki engeller incelenerek öğretmen görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmanın kapsam, yöntem ve örneklem

özellikleri dikkate alındığında gelecekte konuyla ilgili yapılabilecek çalışmalar için bazı öneriler ortaya çıkmıştır:

- Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine odaklanmıştır. Anaokulu, ortaokul, lise ve üniversite gibi farklı örneklem gruplarında da nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak öğrenen örgüt durumu incelenebilir. Ulaşılabilen literatürde okul öncesi grubuyla yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarında da benzer araştırma yapılabilir. Okul öncesi eğitimde öğrenen örgüt olmak, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini en temelden desteklerken, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve mesleki gelişimleriyle yeni eğitim yöntemleri, pedagojik teknikler ve çocuk psikolojisi konularında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak çocukların hayat boyu öğrenme temelini sağlamlaştırması açısından önemli görülmektedir.
- Bu araştırma, Yozgat il merkezindeki devlet okullarında 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan 13 ilkokul öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda örneklem genişletilerek farklı illerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin de incelenmesi önerilmektedir.
- Mevcut çalışmada, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının birçok yönüyle yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının öğrenen örgüt kültürünü ne derece desteklediği ve bu programların nasıl nitelikli hale getirileceğine dair kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.
- Öğrenen örgüt disiplininin sadece öğretmenlerle sınırlı olmayıp öğrenciler ve veliler gibi paydaşların da sürece etki ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kapsamda bütüncül bir perspektiften bakılarak; veli faktörünün öğrenen okullara etkisi incelenebilir. Öğrenen örgüt yapısının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine olan etkileri boylamsal çalışmalarla incelenebilir.
- Öğrenen örgüt disiplininin eğitim politikalarıyla ilişkilendirilmesi kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen yeniliklerin öğrenen örgüt ilkeleriyle ne derece uyumlu olduğu araştırılabilir. Ayrıca, okullarda öğrenen örgüt kültürünün oluşturulabilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin üstlenmesi gereken sorumluluklar ve bu bağlamda politika geliştirme süreçlerine dair araştırmalar yürütülebilir.

- Dijital öğrenme platformlarının ve eğitim teknolojilerinin, öğrenen örgüt üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Türkiye'de farklı bölgelerdeki okulların öğrenen örgüt olma durumu karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu araştırmalar, kırsal ve kentsel bölgelerdeki farklılıkları da ele alabilir.
- Türkiye'deki okulların öğrenen örgüt olma durumları uluslararası çalışmalarla karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulabilir.



6. KAYNAKLAR

- Açıkyörük, E., & Erdem, Ö. (2024). Okulda öğretmenler açısından öğrenen örgüt yapısının incelenmesi ve öğretimsel liderlik üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(73), 41-69. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7825>
- Ada, Ş., Akan, D., & Sezer, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-249.
- Akçit, V. (2011). *Örgütlerde ödüllendirme ve cezalandırmanın örgüt çalışanlarının performansına etkisi* (Yayın No. 296413) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları* (Yayın No. 347814) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Akyüz, M. (2021). *Eğitimde ödüllendirme sistemi örgütsel adalet algısı ve örgütsel sinizm ilişkisinin incelenmesi* (Yayın No. 694462) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstatistik Ana Bilim Dalı, Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayın No. 363096) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Eko. Ana Bilim Dalı, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)* (Yayın No. 234748) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği* (Yayın No. 288327) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayın No. 525164) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A., & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Babaoğlu, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. <https://doi.org/10.19160/ijer.370497>
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları* (Yayın No. 279137) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Banoğlu, K., & Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin algı durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Baráth, T. (2015). Learning organization as a tool for better and more effective schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494-1502. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.330>
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

- Basım, N., & Şeşen, H. (2008). Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler. M., Şimşek ve A., Çelik (Ed.). *Çağdaş yönetim ve örgütsel başarımlar*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştuğ, B. (2022). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın No. 773836) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bejinaru, R., & Iordache, Ş. (2011). Intellectual capital dynamics within the learning organization. In G. Turner & C. Minnone (Eds.), *Proceedings of the 3rd European Conference on Intellectual Capital* (pp. 70-77). Academic Conferences International Limited.
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 494192) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bilir, B., & Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 241-260.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and program planning*, 29(1), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>
- Bozkaya, A. (2023). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 794972) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Bozkurt, N. O., & Bozkurt, E. (2024). Eğitimde sistem düşüncesi: bibliyometrik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 205-231. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12634>

- Bozyiğit, Ü., & Kazak, E. (2024). Öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk almak istememelerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(1), 82-107. <https://doi.org/10.32960/uead.1423938>
- Braham, J. B. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (Çev. A. Tekcan) İstanbul: Rota Yayınları.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10-16.
- Breda-Verduijn, H., & Heijboer, M. (2016). Learning culture, continuous learning, organizational learning anthropologist. *Industrial and Commercial Training*, 48(3), 123-128. <https://doi.org/10.1108/ICT-11-2015-0074>
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227. <https://doi.org/10.1108/09696471011034919>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 89-112.
- Celep, C. (2001). Öğrenen önder olarak okul yöneticisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 15-20.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme* (Çev. M.G Gülcan) Ankara: Pegem Akademi.
- Covey, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. New York, NY: Free Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.

- Çalık, T. (2003), Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8,121-128.
- Çam Tosun, F., & Altunay, K. (2017). Öğrenen örgüt olma engeli olarak öğretmenlerde tükenmişlik. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(21), 15-32.
- Çelebi, N., Vuranok, T., & Turgut, I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 75-104.
- Çelikten, A. (2022). *Türk dili ve edebiyatı dersinde eğitimde sistem düşüncesi araçlarının kullanılmasının eser analizinde derin okumaya etkisi* (Yayın No. 725825) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çetin, M., & Subaş, A. (2014). Öğrenen okul ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 264-305. <http://dx.doi.org/10.17556/jef.27483>
- Çobanoğlu, F., & Derinbay, D. (2016). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 176-190. <https://doi.org/10.9779/PUJE751>
- Çopur, K. D., & Ekici, G. (2022). Okulların sahip olduğu teknolojik imkânlar konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri: Niğde ili örneği. *Eğitim Yansımaları*, 6(2), 140-159.
- Dağdeviren-Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 633528) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Daşan, S. (2015). *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayın No. 414406) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), 107-126. <https://doi.org/10.7822/egt146>
- Dinler, C. (2022). Eğitimde öğrenen örgüt. S. Girgin (Ed.). *Eğitimde güncel yaklaşımlar-2* içinde (ss. 22-42). İstanbul: Efe Akademi.
- Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Öğreten okulların tamamlayıcısı: öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.
- Doğan, K. (2024). Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki (Yayın No. 887993) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113. <https://doi.org/10.1177/001872679705000903>
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eğriboyun, D. (2004). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları (Yayın No. 144045) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Elbawab, R. (2024). Linking organisational learning, performance, and sustainable performance in universities: an empirical study in Europe. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03114-1>
- Elma, C. (2004). Öğrenen örgütlerde takım çalışması. K. Demir ve C. Elma (Ed.). *Öğrenen örgütler* içinde (ss. 195-238). Ankara: Sandal Yayınevi.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (17. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Fedai, L. (2019). *Eğitimde öğrenen örgütler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203059005>
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- Gisbert, D. D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos De Psicopedagogía y Orientación*, 50, 50-62.
- Göktepe, E. (2022). *Eğitimde sistem düşüncesi*. Ankara: Sistem Düşüncesi Derneği.
- Gökkyer, N. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 233-267.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Güçlü, N., & Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Güleş, H., & Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 183-197.
- Gültekin, M., Aktay, E. G. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 482-513. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454646>
- Güner, A. (2018). *Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı* (Yayın No. 522071) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri* (Yayın No. 472254) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Helvacı, M., & Karadurmuş, M. (2015). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 31-62.,
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13, 67-94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue: The art of thinking together*. New York: Currency.
- Işıkkhan, V., Körükçü, Ö., & Çiftçi, E. G. (2007). Sınıf öğretmenlerinin iş ortamında yaşamış olduğu bazı sorunlar ve tükenmişlik. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 69-88.
- İbicioğlu, H., & Doğan H. (2006). *İşletmelerde örtülü bilgi ve önemi* (1. Basım). Bursa: Ekin Kitabevi.
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 151-166.
- Kaçmaz, R., & Barutçu, E. (2016). Takım halinde öğrenme ve takım temelli proje çalışmaları üzerine eğitim kurumlarında alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 363-382.
- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 191-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. <https://doi.org/10.18039/ajesi.800552>
- Kanbur, E. (2018). Aşırı iş yükünün iş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi: İşe bağlı gerginliğin aracı rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 125-143. <https://doi.org/10.18394/iid.375457>

- Kang, S.A. (2019). *Çalışanların ödüllendirme sistemine yönelik algıları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma* (Yayın No. 589819) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kara, Ş. (2019). *Özel ilköğretim okullarında öğrenen okul ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayın No. 569099) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.
- Karadoğan, E. (2009). Mesleksel gelişimi hedefleyen eşler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(04), 137-152. https://doi.org/10.1501/SBFder_00000002138
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yayın No. 327784) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırgın, F., & Aslanargun, E. (2023). Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış okul müdürlerine karşı bakış açıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 169-185.
- Kış, A. (2009). *Öğrenen okul oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü* (Yayın No. 240565) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Kızıloğlu, A. (2023). *Devlet ve özel okul yöneticilerinin öğrenen okul ile ilgili görüşleri* (Yayın No. 806953) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Köseoğlu, B. (2023). Seminerde olmak ya da olmamak: Öğretmenlerin seminer dönemlerinin etkililiği üzerine nitel bir çalışma. *Okul Yönetimi*, 2(2), 159-173.
- Kulak, R. (2024). Okul-veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 6(31), 1628-1640. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.416>
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw Hill.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing.
- Memduhoğlu, H. B., & Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11, 129–144. <https://doi.org/10.1108/09696470410521592>
- Öz, H., & Baloğlu, N. (2022). Kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 243-268.
- Özdemir, S. (2022). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (11. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2021). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen R. (2005). *MEB personelinin hizmetiçi eğitim programlarında kalitenin arttırılmasına ilişkin görüşleri*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi.
- Özgan, H., & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 66-85.
- Özus, E. (2005). *M.E.B. bağlı Konya ilindeki mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları* (Yayın No. 190521) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları Ana Bilim Dalı, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 270-284. <https://doi.org/10.1007/BF03026716>

- Pavik, G. (2024). Ortaokullarda öğretmenler arası koordinasyon. S. Karataş (Ed.). *Eğitim Bilimleri* (ss. 127-147). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Pedler, M., & Burgoyne, J. (2017). Is the learning organization still alive? *The Learning Organization*, 24, 119–126. <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0087>
- Pınar, G. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 37-78.
- Riswandi, R., Wicaksono, L., Mujiyati, M., & Oktaria, R. (2020). Implementation of learning organizations to achieve effective schools in the efforts to develop an elementary school education management model. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3034-3040. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080732>
- Sağır, M., & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Santos Guerra, M. Á. (2020). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Madrid: Ediciones Morata.
- Sarıhan, H. İ. (1998). *Rekabette başarının yolu-teknoloji yönetimi*. İstanbul: Desnet Yayınları.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday, New York.
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin* (Çev. A. İldeniz & A. Doğukan) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. (2014). *Öğrenen okullar* (Çev. M. Çetin) Ankara: Nobel Yayınları.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Crown Currency.

- Sevinç, H. (2015). Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar. *Journal of International Social Research*, 8(39), 944-964.
- Seymen, O. A., & Bolat, T. (2002). *Örgütsel öğrenme*. Bursa: Ezgi.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2004). Qualitative research in education: A focus. In *Qualitative research in education* içinde (ss. 2-21). Routledge.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R.Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Spann-Hite, T., Picklesimer, B. K., & Hamilton, G. J. (1999). *Teacher attitudes toward an interdisciplinary approach to inclusion*. Murfreesboro, T. N.: Middle Tennessee State University.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S., Hawkey, K., & Smith, M. (2003). Creating and sustaining effective professional learning communities. In *16th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia*.
- Subaşı, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları* (Yayın No. 250908) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şahin, H. (2024). *Liselerde öğrenen örgüt yapısı ile öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri: Eskişehir ili örneği* (Yayın No. 834211) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri* (Yayın No. 235336) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller (Bursa/İnegöl örneği)* (Yayın No. 441160) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Toplam Kalite Yönetimi Ana Bilim Dalı, Düzce].
Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Şık, F. F. (2022). *Öğrenen okul ile ilgili özel okul öğretmenlerinin görüşleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayın No. 745533) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Şimşek, A. (2012). Bilimsel araştırmalarda etik. A. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Tacar, K. S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Yayın No. 355913) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri* (Yayın No. 87638) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınları.

Turhan, M., Karabatak, S., & Polat, M. (2014). Okullarda örgütsel öğrenme engellerinin vignette tekniği ile incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 66-83.

Usta, M. E., & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 35-61.

Uştu, H., Mentiş Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-104. <https://doi.org/25.1234/0123456789>

Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile akademik iyimserlik yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 676948) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

- Ünal, A., & Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşım açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 463–483.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15-31. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21293>
- Yağız, L. (2011). *Hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayın No. 289585) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Yazıcı, S. (2004). *E-öğrenme insan kaynakları eğitiminde stratejik dönüşüm* (1. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 663-690.
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 15 (1), 219-233.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Yayın No. 280608) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Yumuşak, S., Yıldız H., & Yıldız B. (2012). Öğrenen örgüt yaklaşımının ilköğretim okulları açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 211-231.

- Zengin, T., & Gündüz, H. B. (2018). Ortaokul öğretmenlerine göre öğrenen örgüt algısı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1), 62-76.
- Zederayko, G. E. (2000). *Variables in schools becoming learning organizations* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Montana.



7. EKLER

EK-1 Etik Kurul İzni

EK-2 Milli Eğitim Müdürlüğü İzinleri

EK-3 Veri Toplama Aracı (Görüşme Formu)



Ek-1 Etik Kurul İzni



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMANIN ADI	İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullara Yönelik Öğrenen Öğret Algısı
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☐ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☒ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer
GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	203089 sayılı ve 14.02.2024 tarihli yazı
YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK Yozgat Bozok Üniversitesi – Eğitim Fakültesi
ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Nida GÖDEMİR –

KARAR BİLGİLERİ

KARAR NO: 11/52	TARİH: 21.02.2024
Yukarıda bilgileri verilen Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca <u>bulunmadığına</u> oybirliği ile karar verildi.	
Değerlendirme Sonucu	
☒	Uygundur
☐	Düzeltilme gereklidir (Açıklayınız)
	☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)
Açıklama	

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi
---------------	---

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU ÜYELERİ

--

KYT-FRM-160/00

Ek-2 Milli Eğitim Müdürlüğü İzinleri





Ek-3 Veri Toplama Aracı (Görüşme Formu)

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullara yönelik öğrenen örgüt algıları” adıyla, Nida Gökdemir tarafından 01.01.2024/ 30.06.2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştığı okulların öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda; ilkokulların öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri, ilkokullarda öğrenen örgüt oluşumunu engelleyen faktörler ve ilkokulların öğrenen örgütlere dönüşebilmesi için gerekli olan faktörler ele alınacaktır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkokulları

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nida Gökdemir
İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

....../...../.....
İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:
Telefon Numarası:

GÖRÜŞME FORMU

A. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın() Erkek ()	Tarih:
Yaşınız: 30 ve altı() 31–40() 41–50() 51–60() 60 ve üstü()	Saat:
Medeni durumunuz: Evli() Bekar()	
Uzmanlık alanınız: Sınıf Öğretmeni() Branş Öğretmeni ()	
Öğrenim durumunuz: Lisans() Yüksek Lisans() Doktora() Diğer()	
Mezun olduğunuz bölüm:	
Mesleki kıdeminiz:	
Bulunduğunuz okuldaki hizmet süreniz:	
Bulunduğunuz okulun kaç yıldır faaliyette olduğu:	

B. Görüşme Soruları

Kişisel Ustalık Boyutu

- Okulunuzda, öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırmak için neler yapılmaktadır? Örneklerle açıklayınız?
- Sürekli öğrenme sürecinizi olumsuz etkileyen unsurlar var mı? Örneklerle açıklayınız?
- Sizce, mesleki gelişiminizi desteklemek ve sürekli öğrenmenizi sağlamak için okulunuzda daha başka neler yapılabilir? Örneklerle açıklayınız?

Paylaşılan Vizyon Boyutu

- Okulunuzda, birtakım hedeflere ulaşmak için birlikte çalışır mısınız? Örneklerle açıklayınız?
- Okulunuzda, birtakım hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmanızı olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklayınız?
- Size göre, birtakım hedeflere ulaşmak amacıyla birlikte çalışma sürecinizi iyileştirmek için neler yapılabilir? Örneklerle açıklayınız?

Zihinsel Modeller Boyutu

7. Okulunuzda fikirlerinizi rahatlıkla dile getirebiliyor musunuz? Örnek vererek açıklayınız?
8. Okulunuz çalışanlarında değişmez/ kalıplaşmış düşüncelere sahip kişiler var mı? Bu durumun öğrenme ortamınıza olan olumsuz etkilerini örneklerle açıklayınız?
9. Okulunuzda, farklı görüşlerin özgürce paylaşılarak değer gördüğü bir ortam için daha başka neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayınız?

Takım Halinde Öğrenme Boyutu

10. Okulunuzda öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığınız ortak çalışmalar var mıdır? Örneklerle açıklayınız?
11. Size göre okulunuzda öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığınız ortak çalışmaları olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklayınız?
12. Ekiplerinizin öğrenme ve mesleki gelişim amacıyla yaptığı ortak çalışmaları geliştirmek için daha başka neler yapılabilir?

Sistem Düşüncesi Boyutu

13. Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek, karşılaşılan olumlu/olumsuz durumlarda birlikte hareket ettiğinizi düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayınız?
14. Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek karşılaşılan durumlarda birlikte hareket etmenizi olumsuz etkileyen unsurlar var mıdır? Örneklerle açıklayınız?
15. Okulunuzu alt unsurlarıyla bir bütün olarak düşünürsek karşılaştığınız durumlarda hep birlikte hareket etmenizi kolaylaştırmak için daha başka neler yapılabilir?
16. Tüm boyutlara yönelik söylediklerinize eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?

Nida SELVİ

Yüksek Lisans Tezi

YOZGAT 2025



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**