

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**DENİZLİ İL MERKEZİNDE BULUNAN
ZİHİNSEL VE BEDENSEL ENGELLİ GRUPLARIN FARKLI
TÜRDEKİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENEREN ÖRGÜT KAVRAMI ALGILARI**

Akın ÜNAL

Danışman

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Akın ÜNAL tarafından hazırlanan “Denizli İl Merkezinde Bulunan Farklı Türdeki Zihinsel ve Bedensel Engellilere Yönelik, Özel Eğitim Okul ve Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Kavramı Algıları” başlıklı, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 04.12.2015 tarih ve 42/06 sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Akın ÜNAL

TEŞEKKÜR

Bu proje çalışmasında ve öncesindeki eğitim sürecinde, her daim bilgisinden faydalandığım, mesleğime yaklaşımında ve kariyer algımda farklı bakış açılarını görmemi sağlayan, zekâsına, bilgisine, hümanist ve sanatçı ruhlu kişiliğine yürekten değer verdiğim kıymetli bilim insanı hocam ve Proje Danışmanım Prof. Dr. Sayın Abdurrahman TANRIÖĞEN' e şükranlarımı sunarım.

Bu araştırmayı yapabilecek yeterliliği kazanmamda, bilgilerinden faydalandığım Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli olan tüm değerli bilim insanı hocalarıma teşekkür ederim.

Pamukkale Üniversitesi ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğümüzün değerli yöneticilerince bana ve meslektaşlarıma böyle bir eğitim ve gelişim imkânı sundukları için teşekkür ederim.

Araştırmamı yürütürken, desteklerini esirgemeyen ve önemli katkılar sunan üstlerime ve mesai arkadaşlarıma, bu programa katılmam için üst düzey gayret gösteren değerli arkadaşım Sayın Hilmi DUYMAZ' a teşekkür ederim.

Eğitimimin ve proje hazırlık çalışmalarımın her aşamasında uzunca bir süre sabır ve özveri ile beni destekleyen, motive eden, hayat ortağım, Sayın Özlem ÜNAL' a, biricik oğullarımız Demir ve Toprak ÜNAL' a sevgi, saygı ve şükranlarımı sunarım.

Akın ÜNAL

Denizli / 2015

ÖZET

Denizli İl Merkezinde Bulunan Zihinsel ve Bedensel Engelli Grupların Farklı Türdeki Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Kavramı Algıları

Akın ÜNAL

İçinde yaşadığımız çağda eğitim en çok talep gören ihtiyaçlarımızdan olmuştur. İnsanlar kendilerini gerçekleştirmek veya çocuklarını daha iyi bir hayata hazırlamak için her türlü örgün veya yaygın eğitim fırsatlarını değerlendirmek istemektedirler. Bu durumda artan bu talebe cevap verecek oranda da nitelikli arz oluşturulmalıdır.

Çağımızın koşullarına uygun insanları yetiştirecek arzın yaratılmasında her düzeyde okullara ve öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ancak bu nicel bir ihtiyaç değil nitel bir ihtiyaçtır. 21. Yüzyıl becerilerini kazanmış, bunları refleks haline getirmiş ve eğitim alanına uyarlayabilen yöneticilere ve öğretmenlere olan ihtiyaç, bu araştırma için bir ilham kaynağı olmuştur.

Araştırmanın amacı, Denizli il merkez ilçelerinde görev yapan ve farklı tür engel gruplarına yönelik (bedensel ve zihinsel) okullarda çalışan öğretmenlerin, yenilikçi anlayışa “Öğrenen Örgüt” kavramına ne derecede yakın oldukları araştırılmıştır. Araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinde, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, LSD testi, tek değişkenli regresyon analizi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda literatürde yazan esaslar çerçevesinde bedensel engelliler okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımasına karşın, zihinsel engelliler okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı tespit edilmiştir.

Takım halinde öğrenme ile hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arasında negatif (ters) bir ilişkinin olduğu ve hizmetiçi eğitimlerin zihinsel engelliler okullarında eğitim amaçlı bir uygulama olarak görülmediği belirlenmiştir.

Zihinsel ve bedensel engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin meslekte buldukları süre (kıdem), kurumda çalıştıkları süre ve yaşları ile öğrenen örgüt boyutları arasında anlamlı derecede bir farklılık tespit edilirken, cinsiyetleri yönünden ise anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmemiştir.

Ayrıca öğrenen örgüt boyutları kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gösterirken; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, Öğrenen örgüt, Özel Eğitim Okulları

İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Önemi	2
1.3 Amaç	3
1.4 Önem.....	4
1.5 Varsayımlar	4
1.6 Sınırlılıklar.....	5
1.7 Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.Öğrenme	6
a) Algılama Yoluyla Öğrenme:.....	6
b) Gözlem Ve Taklit Yoluyla Öğrenme:	6
c) Model Alma Yoluyla Öğrenme:.....	6
2.2 Örgütsel Öğrenme	6
2.2.1 Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar	7
2.2.1.1. Sorunu kabul etmeme.....	7
2.2.1.2. Sorunu görüp de görmemezlikten gelme.....	7
2.2.1.3. Bilgiyi paylaşmama.	7
2.2.1.4. İlişkilendirememe.....	7
2.2.1.5. Ders almama.	7
2.2.1.6. Bilgi üretilmesini engelleme	8
2.2.1.7. Sorunlarla kişileri karıştırma.....	8
2.2.1.8. Mimariyi ve sistemi anlamamak.....	8
2.2.1.9. Geçmişin başarılarına sığınma.....	8
2.2.1.10. Eğitimle öğrenmemeyi garantileme.....	8
2.2.1.11. Yetkiyi devretmeme.....	8

2.3 Örgüt.....	9
2.4 Öğrenen Örgüt.....	9
2.5 Öğrenen Örgütlerin Gerekliği	10
2.6 Örgütün Öğrenme Süreçleri	10
2.7 Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri.....	11
2.8 Öğrenen Örgütlerin Yedi Zorunlu Davranışı	12
2.9 Öğrenen Okul	12
2.9.1 Öğrenen Okullardaki Öğrenme Aktiviteleri.....	12
2.9.2 Öğrenen Okul Örgütlerinin Önündeki Engeller	13
2.9.3 Öğrenen Okulda Öğretmenler	13
2.9.4 Öğrenen Okul Yöneticisi	14
2.9.5 Öğrenen Örgütlerde Kültürün Yeri ve Önemi.....	14
2.10 İlgili Araştırmalar	14
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	17
YÖNTEM	17
3.1 Araştırmanın Modeli	17
3.2 Evren ve Örneklem.....	17
3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri	18
3.4 Veri Toplama Süreci	18
3.5 Verilerin Analizi.....	19
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	20
BULGULAR VE YORUMLAR	20
4.1 Öğrenen Örgüt Boyutları ve Örgütsel Öğrenme Engelleri.....	23
4.2 Araştırma Hipotezlerinin Testi.....	24
BEŞİNCİ BÖLÜM	40
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	40
5.1 Sonuçlar.....	40
5.2 Öneriler.....	42
KAYNAKÇA.....	44
EKLER.....	46
ÖZGEÇMİŞ	46
PROJE KONTROL LİSTESİ	47

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenen örgüt, son yıllarda yönetim alanında yaşanan değişimler doğrultusunda üzerinde durulan ve tartışılan kavramlardan biri olarak dikkat çekmektedir. “Öğrenen örgüt, geleceğini yaratma kapasitesini durmadan genişleten, çalışanların gelişimini sürekli özendirilen ve besleyen, öğrenmeyi; örgütün kapasitesini ve başarısını arttırmaya yönelik bir yatırım olarak gören, öğrenmeye ve gelişmeye olanak sağlayan örgüttür” Celep, (2003) (akt. Uçar ve Erdem, 2013). “Çalışanların ortak amaçları toplu adanma yoluyla gerçekleştirmeye çalıştıkları, bu amaçları sürekli değerlendirdikleri, gerektiği zaman değiştirdikleri ve bu amaçları gerçekleştirmek için sürekli daha etkili ve verimli yollar geliştirdikleri yerler olarak öğrenen örgütler. öğrenen olma özellikleriyle diğer örgütlerden ayrılmaktadır” Yücel(2007) (akt. Uçar ve Erdem, 2013).

Bir yönetim anlayışı olarak öğrenen örgütün amacı kendi kendine öğrenen ve kendini yöneten bir yapı oluşturmaktır. Örgütsel öğrenmenin olduğu örgütlerde, çalışanların kendilerini sürekli dönüştürdüğü, pozitif iklim aracılığıyla bireylerin potansiyellerini keşfetme ve gerçekleştirmelerine katkı sağladığı ve insan kaynaklarının örgüt politikalarının merkezine alınmasında belirleyici rol oynadığı görülmektedir. (Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011, s.627) (akt. Uçar ve Erdem, 2013).

“Buna göre öğrenen örgüt, tecrübelerinden, hatalarından öğrenmesini bilen, araştırma ve öğrenmeyi, değişme ve gelişmelerinin dinamosu olarak gören bir özelliğe sahiptir” (Balcı, 2000, s.494)(akt. Uçar ve Erdem, 2013)

Öğrenen örgütün; her birinin diğeri için hayati önem taşıyan sistem düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme olmak üzere beş temel özelliği bulunmaktadır. *Sistem düşüncesi* kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğu olup, tüm olay örgüsünü daha açık seçik görme olanağı verir ve bunların en etkili şekilde nasıl değiştirilebileceğinin görülmesine yardımcı olur. *Kişisel hâkimiyet*, kişisel görme ufkunun sürekli olarak açıklık kazandırılması ve onun derinleştirilmesi, kişisel enerjinin odaklanması, sabrın geliştirmesi ve gerçekliği objektif olarak görebilme disiplindir. *Zihni modeller*, olay ve olguları anlama ve kavramayı sağlayan resimler, varsayımlar, genellemeler ve imgeler olup yaşamın akışı ile ilgili bilgilerin farkında olma, bunları test etme ve geliştirme aşamalarını içerir. *Paylaşılan vizyon*, geleceğe ilişkin paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. *Takım hâlinde öğrenme* ise, çalışanların ekip çalışması içerisinde yer alarak diyalog ve tartışma yoluyla kişisel varsayımları askıya alıp gerçek bir birlikte düşünme eylemine girme kapasitesini ifade eder Senge, (1993).

“Örgütler, değişen şartlara uygun bilgiyi toplayıp değerlendirmek, kullanmak ve zamanı geldiğinde yenisi ile değiştirmek zorundadırlar. Örgütlerin öğrenen örgüt kimliğine kavuşabilmeleri öncelikle çalışanlarının öğrenmeleri ile başlamaktadır” Özalp, Uzun ve Yelkikalan, (1998). “Bu bağlamda örgütsel öğrenme; bireysel bilginin örgütsel bilgiye

dönüştürülmesini sağlamada en büyük desteği entelektüel sermayesi olan çalışanlarını örgüte bağlılık düzeylerinden almaktadır”(Akpınar, 2007)

Çalışmanın ilk bölümünde, araştırmanın problemi tartışılarak tanımlanmakta; amaçları, önemi, sayılıları ve sınırlılıkları ortaya konmakta ve önemli kavramlar ve terimler işlevsel olarak açıklanmaktadır.

Öğrenen örgütlerin incelendiği ikinci bölümde, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar; araştırma konusu ile ilgili alan yazında yer alan bilgiler, tartışmalar ve değerlendirmeler, araştırmacının belirlediği çerçevede ve alt başlıklar halinde bütünleştirilip düzenlenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturan yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilerek araştırma bulgularının sunulmasına geçilmiştir.

Farklı türde Özel Eğitim Okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları konulu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve konuyla ilgili kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Öğrenen örgütlerin açık ve sınırları aşan sürekli öğrenme politikasına sahip olmaları ve örgüt yapılarını buna uygun olarak düzenlemeleri, rekabetin yoğun yaşandığı bilgi toplumunda bir gereklilik haline gelmiştir. Artık bilgiye sahip olan ve bilgiyi kullanabilen toplumlar dünyayı yönetmektedirler.

Yaşam boyu öğrenme felsefesinin bir gereği olan sürekli eğitim ve öğrenme, tüm örgütlerin merkezini oluşturmakta ve örgütler de bu değişimi yakalamanın çabası içerisinde girmektedirler. Bu durum örgütlerin, değişimlere anında tepki veren, değişimlerden yeni öğrenme fırsatları yaratan, öğrenmeyi öğrenmiş ve yeri geldikçe kendisi de bu süreci yaratan bireylerden oluşmasını gerekli kılmıştır. Örgütler çalışanlarına öğrenme fırsat ve olanaklarını sunarak, bu sürecin örgüt düzeyine yayılmasını ve örgütsel öğrenmenin örgüt içerisinde sürekli bir faaliyet haline gelmesini sağlayabilirler.(Erdem,2013 s.67)

1.2 Araştırmanın Önemi

Özel Eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminde çağdaş bir anlayışa ulaşılabilmesi bağlamında ülkemizin bir farkındalık oluşturabilmesi, söz konusu dezavantajlı grupların sadece tüketen, işe yaramayan potansiyel olarak algılanmaması, üretime katkıda bulunabilecekleri olanakların sağlanmasına dair yeni bir vizyon oluşturulabilmesi, engelli bireye sahip ailelerin içinde buldukları çaresizliğe dolaylı da olsa bir çözüm yaklaşımının benimsenmesi adına özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüş

ve algılarının dikkate alınması, bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı düzeyde kalması bu araştırmanın ortaya çıkma nedeninin önem ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu alanda zihinsel ve bedensel engelli olmak üzere farklı türde Özel Eğitim Okulları çerçevesinde Denizli İlinde yapılmış bir araştırma bulunmaması bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

1.3 Amaç

Araştırmanın amacını, Denizli il merkezinde bulunan farklı türdeki zihinsel ve bedensel engelliler yönelik, özel eğitim okulların ve çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılıkların tespiti ve bu durumu engelleyen örgütsel engellerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmada aşağıdaki temel sorulara yanıt aranacaktır.

1. Zihinsel ve bedensel engelli olmak üzere farklı türde özel eğitim okul ve kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları, öğrenen örgüt boyutları açısından ne düzeydedir?

- a) Sürekli öğrenme düzeyi nasıldır?
- b) Diyalog ve tartışma düzeyi nasıldır?
- c) Takım halinde öğrenme düzeyi nasıldır?
- d) Paylaşımçı sistemler düzeyi nasıldır?
- e) Güçlendirilmiş çalışanlar düzeyi nasıldır?
- f) Sistemler arası bağlantı düzeyi nasıldır?
- g) Destekleyici liderlik düzeyi nasıldır?

2. Zihinsel ve bedensel engelli olmak üzere farklı türde özel eğitim okullarının öğrenen örgüt olmalarını engelleyen örgütsel engeller düzeyi ne seviyededir?

3. Zihinsel ve bedensel engelli olmak üzere farklı türde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları;

- a) Çalışılan Okul,
- b) Yaş,
- c) Cinsiyet,
- d) Meslekte geçirilen süre,
- e) Kurumda geçirilen süre,
- f) Hizmet içi eğitimlere katılma sayısı,

demografik değişkenlerine göre değişiklik göstermekte midir?

4. Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algıları da artmakta mıdır?

1.4 Önem

Bilginin hızla değiştiği günümüzde, eğitim kurumlarının da bu değişime uyum sağlayabilmesi için mevcut yapılarının örgütsel öğrenmeye açık bir şekilde değiştirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin temel yaşam becerileri ve akademik başarı düzeylerinin hedeflenen seviyede olabilmesi için, Özel Eğitim kurum ve okullarında eğitim sisteminin öğrenen örgüt boyutları kapsamında yeniden yapılandırılması ve bunu engelleyen örgütsel engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Araştırma ile elde edilen bulgular ve sonuçlar;

- Denizli iline bağlı zihinsel ve bedensel engelli olmak üzere farklı türde özel eğitim kurum ve okullarının öğrenen örgüt olma özelliğini ortaya koyması,
 - Örgütsel engellerin, öğrenen örgüte geçişteki etkilerini ortaya koyması,
 - Bu çerçevede Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine bütüncül, sistematik ve tarafsız bilgiler sağlaması,
 - Bundan sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bir temel teşkil etmesi,
- araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen olguyu yansıttığı varsayılmıştır.
- Bu araştırmada kullanılan anketin ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Katılımcıların anket sorularını doğru anlayıp, doğru cevapladıkları düşünülmektedir.
- Literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin, araştırmanın konusunu açıklamada yeterli olduğu düşünülmektedir.

1.6 Sınırlılıklar

- a) Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı ikinci yarıyılı Denizli il merkezindeki 13 zihinsel ve bedensel engelli olmak üzere farklı türde Özel Eğitim Kurumu ve okulunda görev yapan yaklaşık 347 öğretmenin yanıtlarıyla sınırlıdır.
- b) Araştırma sonuçları, araştırmanın yapıldığı 01 Şubat 2015 - 01 Haziran 2015 dönemi ile sınırlıdır.
- c) Okul örgütlerinde öğrenen örgütün sürekli öğrenme, diyalog ve tartışma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarıyla ve örgütsel öğrenmeyi engelleyen faktörlerle ilgili öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Örgüt: Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat.

Örgüt Yapısı: Herhangi bir örgütte birbirleriyle ilgili bölümler ve kişiler arasındaki resmi iş ilişkilerinin, görev ve sorumlulukların belirlenmesi ve bunlar arasındaki davranış bağlantılarının kurulması.

Öğrenen Örgüt: “İç ve dış çevreden bilgilerin elde edilmesini, bu bilgilerin örgüt bireyelerine aktarılmasını, bu aktarım sonucunda örgüt bireyelerinde istedik davranışların geliştirilmesini ve özellikle yeni bilgilerin yaratılmasını ve bu faaliyetlerin sürekli gözden geçirilmesini ve geliştirilmesi sistematik ve planlı bir şekilde gerçekleştiren örgütlerdir” (Seymen ve Bolat, 2002: s.269).(akt. Uçar ve Erdem, 2013).

Örgüt Kültürü: “Örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir anlamlar sistemidir” (Şengül, 2009: 13).

Özel Eğitim Kurum ve Okulları: Beden, zihin ve toplumsal özürleri ya da özellikleri dolayısıyla örgün ve yaygın eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayacak durumdaki bireyler için devlet tarafından kendine özgü bir öğretim programı uygulayan eğitim kurumudur.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Öğrenme

Öğrenme değişik türdeki öğrenme şekilleriyle oluşmaktadır. Bunlar; algılama yoluyla öğrenme, gözlem ve taklit alma yoluyla öğrenme ve model alma yoluyla öğrenmedir.

a) Algılama Yoluyla Öğrenme: Bireyin dış çevredeki nesnelere hakkında duyu organları yoluyla edindiği mesajların beyinde yorumlanması ve anlam kazandırılması sonucunda gerçekleşir.

Fakat bu mesajların anlamları bireyin algısına göre her birey için farklılık göstermektedir.

b) Gözlem ve Taklit Yoluyla Öğrenme: Bireyin etrafında gelişen bir olayı veya davranışı gözlemlemesi ve onu olduğu şekliyle taklit etmesi ile gerçekleşmektedir.

c) Model Alma Yoluyla Öğrenme: Bireyin kendi çevresinde değerli kabul edilen bir tutumu veya davranışı örnek alarak bunu sergilemesidir.

İnsanlar, öğrenme eylemini birbirlerinden farklı yollarla ve birbirlerinden farklı sürelerde gerçekleştirmektedirler. Öğrenme kuramlarının birçoğunun birleştiği nokta öğrenmenin sürekli bir döngü içerisinde yer alması ve deneyimler sonucu elde edilebilmesidir. Sadece bilgi edinmeye odaklı bir öğrenme yeterlilik ve kalıcılık açısından öğrenmenin amaçlarına uymayacaktır (Öğütveren, 2000: s.652) (akt. Peker, 2012).

Yeniliklerin örgüt içerisinde yayılmasında informal iletişim kanalları da yoğun olarak kullanılmaktadır. Genellikle bireyler gerçek iş yaşamında karşılaşmış oldukları deneyimleri kendi çevresindeki kişilerle paylaşarak bilginin yayılımında önemli görevler almaktadırlar. Paylaşım örgüt içerisinde ne kadar etkinse, öğrenme de o oranda olarak artacaktır (Brown ve Duguid, 1991).

Sonuç olarak, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki bağı, yazılı ve kayıtlı bir hal alarak tekrar kullanımı olanaklı kılan standart iş yordamları ile daha dinamik olan ve örgütteki bireylerin paylaştıkları düşünce, inanç, davranış biçimi, olayları yorumlama biçimi ve olaylara bakış açısı gibi unsurlardan oluşan zihni modeller oluşturur (Sayılır, 2001, s.242).

2.2 Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme ile ilgili yapılan tanımlar sıralanacak olursa, örgütsel öğrenme; “Herhangi bir örgütün sürekli değişen, gelişen ve kendini yenileyen dinamik bir yapıya sahip olmasıdır” (Genç, 2007a, s.113).

“Örgütsel öğrenme, örgütsel bilgideki değişimi; söz konusu bilgiye eklemeler bulunma, dönüştürme ya da eksiltmeyi ifade eder” (Başol, 2005, s.10).

Örgütsel öğrenme, temelde bir geri besleme sürecinin sonucunda ortaya çıkar. Geri beslemenin ortaya çıkabilmesi ise, öncelikle bir eylemin yapılmasını ve bu eylemin sonucunun izlenmesinin gerektirir. Tüm örgütler öğrenirler; bu nedenle öğrenen örgüt kavramı uygulamada ayırt edici değildir. Çünkü örgütler öğrenirken de başarısız olabilirler, yanlış öğreniyor ya da yeterince hızlı öğrenmiyor da olabilirler. Esas konu örgütlerin öğrenmesi değil; öğrenme sürecinde hız, ekonomi, doğruluk bakımından nasıl ve ne öğrendikleridir (Genç, 2007b, s. 204).

2.2.1 Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar

“Örgütler kendi içlerinde öğrenmeyi engelleyen çeşitli düzeydeki engellerle karşılaşabilirler. Her örgütün kendi yapısal özelliğine göre farklılık gösterebilecek öğrenen bir örgüt olma yolundaki engelleri aşağıdaki gibi sayabiliriz” (Kalder, 1998: 13-18):

2.2.1.1. Sorunu kabul etmeme. Sorun olduğunu kabul etmemek, örgüt içindeki en önemli engellerden birisidir. Herkes en derinden sorunu fark etmesine rağmen sorunu ortaya çıkaracak, gözler önüne serecek cesareti gösterememektedir. Örgüt bu konuda çözüm olarak çeşitli yaklaşımlarda bulunabilir. Bunlardan biri, örgüt yönetimine sorunun örgüt dışından kanallarla ve raporlarla duyurulmasını sağlayarak yönetimin dikkatinin çekilmesidir.

2.2.1.2. Sorunu görüp de görmemezlikten gelme. Herhangi bir sorun gündeme geldiğinde, bu sorunun görülüp çözümlenmesi yerine, hiçbir şey yapılmaması ya da daha önce yapıla gelen ne ise onu çözüm olarak uygulamaktır.

2.2.1.3. Bilgiyi paylaşmama. Örgüt içerisinde, enformasyon ve bilgiler kişisel olarak saklandığı zaman, bu bilgilerin örgütün amaçlarının başarılmasına uzun vadede katkısı olmayacaktır. Çünkü mevcut kişisel bilgi, sadece bireylerin akıllarında kalır ve paylaşılmaz ise rekabet üstünlüğü sağlayabilecek yeteneklere ve faaliyetlere dönüşemez. Bu nedenle örgütlerde her gün binlerce fırsat, fark edilemediği için değerlendirilemeden kaybolup gitmektedir.

2.2.1.4. İlişkilendirememe. Organizasyonların farklı bölümlerinde ve süreçlerinde çalışan insanlar gün içinde yüzlerce faaliyet gerçekleştirirler. Yapılan bu faaliyetleri ve görüşmeleri birbiriyle ilişkilendirecek, çalışanlara farklı senaryolar içinde, olayların arasındaki bağları gösterecek mekanizmalar kurulmadıkça, çalışanlar işlerle ilgili resmin bütünü göremez.

2.2.1.5. Ders almama. Sorunu kabul etmeme, sorunu görüp de görmezlikten gelme, bilgiyi paylaşmama, ilişkilendirememe gibi öğrenme engellerinin çözüme kavuşturulmamasından kaynaklanan bir de ders almama öğrenme engeli vardır. Bu engel, kısaca daha önce çözülmüş ya da ortadan kalkmış bir problemi yeniden yaşamak olarak

tanımlanabilir. Bu sorunun çözümü, sorun ortaya çıkmadan önce müdahale etmek ya da sorun üreten ortamın yapısını değiştirerek sorunların üremesini engellemektir.

2.2.1.6. Bilgi üretilmesini engelleme. Yöneticinin organizasyon içindeki görevini unutarak, önerilere ve çözümlere “ben bilirim” yaklaşımında bulunmasıdır. Esasında yöneticinin işi, organizasyon içindeki her şeyi bilmek değil, amaçlara ulaşılması için, insanların, kaynakların ve bilginin organize edilmesini sağlamaktır. “Ben bilirim” sendromu yaşanan organizasyonlarda, çalışanlar kendi fikirlerine değer verilmediği için, sadece verilen işleri yaparlar. İşe katkıda bulunma konusundaki motivasyonları önceden yok edildiği için, hiçbir zaman kendilerini aşarak bir şeyler başarmaya girişmezler. Fikir üretmekten ve edinilen bilgileri paylaşmaktan vazgeçerler.

2.2.1.7. Sorunlarla kişileri karıştırma. Herhangi bir sorun karşısında veya başarı durumunda, başarı ve başarısızlığın özünü değerlendirmek yerine, bu durumu yaşayan kişileri odak almanın meydana getirdiği bir engeldir. Hâlbuki başarıyı yaygınlaştırmak ve başarının tekrarlanmasını sağlayabilmek için, başarının arkasındaki sebepleri ve koşulları anlamak gereklidir. Aynı yaklaşım tarzının başarısızlık durumlarında da gösterilmesi gerekir.

2.2.1.8. Mimariyi ve sistemi anlamamak. Sorunların, içinde bulunulan organizasyonun yapısından mı, mimarisinden mi, yoksa çalışma sisteminden mi ya da bunların dışında bir sebepten mi kaynaklandığını anlamadan çözüm önermek, boş ve bazen de kötü sonuçları olabilecek bir çabadır.

2.2.1.9. Geçmişin başarılarına sığınma. Geçmişte başarılı olan her kurumda, bir rehavet vardır. Dolayısıyla, geçmişte başarı getiren bütün kural ve sistemler kendilerini kanıtlamış oldukları için, her zaman en fazla güvenilen sistemler olmuşlardır. Ancak bu başarılar, öğrenmenin önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2.1.10. Eğitimle öğrenmemeyi garantileme. Bazı organizasyonlar eğitime çok önem verdiklerini söylerler ve organizasyonlarında çalışan herkesin yılın belirli bir diliminde eğitim görmesini sağlarlar. Ancak çoğu zaman verilen eğitimlerin organizasyonun amaçlarıyla bir ilgisi yoktur ve eğitim sonrasında organizasyonda bu eğitimin uygulanacağı bir ortam hazırlanmamıştır. Dolayısıyla da bu tür eğitimler, gerçek bir öğrenmenin organizasyonun gündemine girmemesini garanti altına alırlar.

2.2.1.11. Yetkiyi devretmeme. (Merkezi güç) Merkezi güç, iyileştirme fikirlerinin uygulanmamasına, gelişmemesine ve gündeme gelmemesine neden olmaktadır. Organizasyon içindeki motivasyonu düşürmekle birlikte, uzun bir süre boyunca

organizasyonun eksik ya da yanlış bilgilerle yönetilerek, örgütsel öğrenmenin yok olmasına sebep olmaktadır (Kalder, 1998: 55, 58).

2.3 Örgüt

“Organizasyon terimi Yunanca “organon” yani uzuv kelimesinden gelmektedir. Uzuv, bir bütünün veya canlı bir varlığın yaşamını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu bir fonksiyondur. İşletmelerde ise organ ve uzuv, bir sistemin onu amaçlarına ulaştırmak amacıyla, belirli faaliyetler yapmak üzere kurulmuş bir kısım veya parçasıdır” (Hasanoğlu, 2004, s.45; Megef, 2010). “Örgüt kavramı, insanlık tarihiyle birlikte doğmuş bir kavramdır. İnsanlar hayatlarının her aşamasında bir takım gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer insanların fikirlerine, yardımına ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaçların karşılanması ile örgüt meydana gelmiştir” (Alp, 2007, s.9). “Örgütler, içinde buldukları çevrenin yaşayan ürünleridirler. Onların doğma, yaşama ve gelişim olanakları, girdileri, çıktıkları ve sorunları, çevreleri tarafından üretilmekte ve kullanılmaktadır” (Pınar, 1999b).

2.4 Öğrenen Örgüt

Değişimin sürekliliği, öğrenmenin de sürekli olmasını zorunlu kılar. Değişim, öğrenmenin sonunda gelir. Bilgiye ulaşmak ve onu rekabet üstünlüğü elde edecek şekilde kullanmak, örgütlerin kazanmaları gereken önemli bir yetenektir.

Öğrenen örgüt kavramı özellikle Massachusetts Institute of Technology (MIT) profesörlerinden biri olan Peter M. Senge'nin “Besinci Disiplin (TheFifthDiscipline)” isimli kitabıyla yönetim literatüründe yer almaya başlamıştır. “Öğrenen örgütler; kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli geliştirdikleri, yeni ve sınırları zorlayan düşünce tarzlarının beslendiği, bağımsız özlemlere gem vurulması ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini öğrendikleri örgütlerdir” (Senge, 1993: 11).

Öğrenen örgütler diğer örgütlerden aşağıdaki özellikleri ile farklılaşır (Braham, 1998, s.9):

- Öğrenme, insanın yaptıkları her şeyin içerisine dahil edilmiştir; işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır.
- Öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireyler kendilerini geliştirirken, çalıştıkları kurumları da değiştirirler.
- Öğrenen örgüt yaratıcıdır; bireyler kurumu yeniden yaratırlar.
- Kurum kendisinden de bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.

- Öğrenen bir örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir.

2.5 Öğrenen Örgütlerin Gerekliliği

Gelecekte başarı merdivenin zirvesine çıkmak isteyen birey ve kurumlar, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacaklardır. Bugün, insan hâlihazırda var olan bilgi ve deneyiminin ileriki yıllarda da işine yarayacağını beklememelidir. Bilgi ve teknoloji böylesine hızlı ilerlerken, “hız kazanmak” için uzun bir zaman yoktur. Öyleyse çözüm; öğrenme ihtiyacını belirleyebilmek ve sonra da hızlı ve etkili bir biçimde bunu başarmaya çalışmaktır (Braham, 1998 s.13-14).

2.6 Örgütün Öğrenme Süreçleri

McGill ve Slocum (1993) yaptıkları çalışmalarda öğrenen örgütlerin süreçlerini incelerken, yönetim bilimine de paralel olarak, bazı saptamalarda bulunmuş ve öğrenen örgütlerin süreçlerini dört aşamada incelemiştir. Bu aşamalar;

1. Bilen öğrenen örgüt, paydaşlarından, öğrenebileceğinin en iyisini öğrenen örgüttür.
2. Anlayan Örgüt, Problemleri bulan ve çözen örgüttür.
3. Düşünen Örgüt, 1970’lerde tabancı rekabetin artmasıyla, değişen tüketici talepleri
4. Öğrenen Örgüt’ tür. Taylor, Fayol, Weber dönemi Bilimsel Yönetim Anlayışı

Tablo 2.1

Örgüt Süreçlerinin Genel Özellikleri:

	BİLEN ÖRGÜT	ANLAYAN ÖRGÜT	DÜŞÜNEN ÖRGÜT	ÖĞRENEN ÖRGÜT
ÖRGÜT FELSEFESİ	Kontrollü, etkili ve güvenli sadece bir “en iyi yol” vardır.	Strateji ve örgütsel faaliyetler, kültürel değerlerle yönlendirilir.	Örgüt bozulduysa sürekli tamir edilen sorunlar yumağı olarak görülmektedir.	Araştırma, inceleme ve tüm tecrübeleri geliştirme düşüncesi hakimdir.
YÖNETİM UYGULAMALARI	Kontrol, kurallar ve prosedürlere uygun hareket edilerek sağlanmaktadır.	Örgüt kültürünü etkin kılma ve iletişim esas alınmaktadır.	Sorunu belirleme, ilgili olan verileri bir araya getirme ve sorunu çözme düşüncesi vardır.	Sorunların kaynağına inilmesi, tecrübelerin sürece dahil edilmesi ve öğrenmelerin modellenmesi esastır.
ÇALIŞANLAR	Nedenleri sorgulanmayan kurallar takip edilmektedir.	Örgütsel değerler çerçevesinde davranışlar şekillenmektedir.	Önceden belirlenmiş, çözüm yolları uygulanmaktadır.	Bilgi toplanmakta ve süreçlerde ilgili yerlerde kullanılmaktadır.
MÜŞTERİLER	Örgütün en iyiyi bildiğine inanmak zorundadırlar.	Örgütün en iyiyi bildiğine inanmak zorundadırlar.	Örgütün en iyiyi bildiğine inanmak zorundadırlar.	Örgütün en iyiyi bildiğine inanmak zorundadırlar.
DEĞİŞİM	Örgütsel değerlere katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir.	Örgütsel değerlere katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir.	Örgütsel değerlere katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir.	Örgütsel değerlere katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir.

2.7 Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri

Öğrenen bir örgüt olabilmeleri için, beş temel etkinliği olmalıdır.

2.7.1 Sistemik Problem Çözme

“Sistemik problem çözme, kalite hareketinin felsefesi ve metotları üzerine kurulmuştur. Bu faaliyetin altında yatan temel düşünceler şunlardır” (Garvin, 1993: 81):

- Problemlerin teşhisi ve çözümü için tahmine dayalı metotlar yerine, bilimsel metotlardan faydalanmak,
- Gerçek verilerden faydalanmak,
- Bilgileri derlemek ve değerlendirmek için basit istatistiksel yöntemleri kullanmak.

2.7.2 Yeni Yaklaşımları Deneme

Yeni yaklaşımların denenmesi, yeni bilgilerin test edilmesini ve sistemik olarak araştırılmasını içermektedir. Deneysel çalışmaların sürekliliği, bilimsel yöntemlere uygunluğu Toplam Kalite Yönetiminin öngördüğü sürekli küçük değişimleri beraberinde getirecektir.

2.7.3 Geçmiş Tecrübelerden Öğrenme

Geçmişini hatırlamayanlar onu sürekli tekrar ederler. Japonların sürekli geliştirme tutkusu ile geliştirdikleri çalışanıyla işbirliği ilkesine (WarusaKagen) göre çalışanlarla işbirliği içerisinde olmak, hataların meydana gelmeden nasıl tahmin edileceğini öğretir. Süreç içerisinde meydana gelen hatalar, çalışanlar tarafından himayecilikten kurtulmuş, açık ve esnek bir örgütsel yapı içerisinde üst yönetime iletilerek, sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmektedir (Fisher, 1998, s.108).

2.7.4 İyi Uygulamalarından Öğrenme

“Öğrenmenin en iyi yollarından biri diğer işletmeler ve kurumlar tarafından neler yapıldığının incelenmesi ile başarısızlıkların ders, başarılarının ise örnek alınmasıdır” (Özer, 1999, s.6).

2.7.5 Bilginin Örgüt İçinde Çabuk ve Etkin Bir Biçimde Dağıtılmasını Sağlama

“Bilginin hızlı bir şekilde yayılabilmesi için bilgi teknolojilerinden de azami düzeyde faydalanmak gerekir. Bilgi teknolojileri, örgütün karar verme sürecini hızlandırırken, bilginin paylaşımı ve sinerjik etkisiyle aynı zamanda bilginin artmasını da sağlamaktadır” (Lei, Slocum ve Pitts, 1999, s. 33).

2.8 Öğrenen Örgütlerin Yedi Zorunlu Davranışı

Etkili ve başarılı bir örgütsel değişim ve bunun sonucunda ortaya çıkan performans artışı için örgütsel düzeyde öğrenme gerekli olmakla birlikte, uygulama aşamasında da örgütlerin gözlemlenebilen ve ölçülebilen bazı zorunlu davranışları göstermeleri gerekmektedir. Bunlar; sürekli öğrenme fırsatları yaratmak, diyalogu ve soru sormayı desteklemek, yardımlaşma ve takım halinde öğrenmeyi desteklemek, öğrenmeyi yakalayıp paylaşan sistemler kurmak, ortak bir vizyon için kişileri güçlendirmek, örgüt ile çevresi arasında bağlantı kurmak ve liderin model oluşturması ve öğrenmeyi desteklemesidir (Watkins ve Marsick, 1999).

- Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak
- Diyalogu ve Soru Sormayı Destekleme
- Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme
- Öğrenmeyi Yakalayıp Paylaşan Sistemler Kurma
- Ortak Bir Vizyon İçin Kişileri Güçlendirme
- Örgüt İle Çevresi Arasında Bağlantı Kurma
- Liderin Model Oluşturması ve Öğrenmeyi Desteklemesi

2.9 Öğrenen Okul

Okul, özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüt yapısına sahiptir. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan sosyal örgütlere karşılık, formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar. Kasıtlı olarak planlanan formal örgütlerde, bireylerin etkinlikleri, örgütün amaçları, kuralları, formal statü yapısı ve işbölümü tarafından yönlendirilmektedir (Aydın,2007: 208).

“Okulun işlevi ve tanımı zaman içerisinde değişmektedir. Eğitim örgütleri sadece öğrencileri eğiten örgütler değil, kendileri de bu süreçlerden değişerek ve yenilenerek çıkan dinamik yapılar olarak ele alınmaktadır “ (Banoğlu, 2009, s.28).

Bir okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel sahip oldukları mesleki bilgileri arttırmak, mesleki anlamda ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri takip ederek, öğrenmek zorundadırlar. Okul personelinin öğrenme ve değişme konusundaki isteği ve gayreti ne kadar yüksek olursa, mesleki anlamda elde edeceği başarı da o kadar büyük olacaktır. Bu başarısı da doğal olarak okulun kalitesini yükseltecektir (Şanal, 2009, s.60).

Başaran'a (1994) göre öğrenen okulun temel nitelikleri; Açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlar ve vizyon sahibidir.

- Değişim kültürü oluşturur.
- Personel geliştirme eğilimindedir ve personelini destekler.
- Toplumda değişim sürecinde doğru hizmeti gerçekleştirir.
- Farklı gruplarla işbirliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler.
- Üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendisini sürekli olarak yenilemeye çalışır.

2.9.1 Öğrenen Okullardaki Öğrenme Aktiviteleri

- Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Personelin eksiklikleri tamamlayan ve bireysel nitelikleri de arttıran birtakım uygulamalardır.
- Zümre Toplantıları: Zümre toplantılarında öğretmenler daha çok özel öğretim yöntemleri, öğretim metot ve teknikleri yanında, ölçme ve teknikleri üzerinde çalışırlar.

- Öğretmenler Toplantısı: Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında fikir alış verişi yapılarak, problem çözüme becerileri paylaşılmaktadır.
- Teftiş, Denetleme ve Rehberlik Faaliyetleri: Okulun, amaçları doğrultusunda belirlenen ilke ve kurallara uygun olarak işleyip işlemediğini kontrol etme sistemidir.
- Okul Aile Birliği ve Okul Koruma Dernekleri: Velilerin okullara sahip çıkmaları ve okul yönetiminde söz sahibi olmaları, bu kurumlar aracılığı ile gerçekleşmektedir.
- Öğrenen Okul ve Kalite: Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin “Toplam Kalite Yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usuller dahilinde belirlenmiş kalite anlayışıdır.

2.9.2 Öğrenen Okul Örgütlerinin Önündeki Engeller

“Öğrenen okul örgütlerinin önündeki engeller şu şekilde ifade edilebilir “ (Küçüköğlü, 2005):

- Okullardaki problem çözümlerinin önceden kestirilememesi,
- Okullardaki kaynak eksikliği ve teknolojik yeniliklere uyumsuzluk,
- Okullardaki bürokratik kuralların ön planda tutulması,
- Öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu, çalışanlar arasında kaynaşma ve etkileşim sağlayacak ortamın yaratılmaması,
- Öğretmenlerin karar sürecine katılmaması,
- Ödüllendirme sisteminin yetersizliği,
- Okullardaki denetim ve teftiş uygulamalarının algılanma düzeyi,
- Okulların suçu başkalarına atmasıdır.

2.9.3 Öğrenen Okulda Öğretmenler

Çağdaş uygarlıkların bilgiye ulaşma, bilgiyi öğrenme ve bilgiyi kullanma becerileri, yetiştirmiş oldukları öğretmenler sayesinde gelişebilmektedir. Günümüzde okullarda, her türlü teknolojik imkânlarla kolaylıkla ulaşılabilen bir ortamda, öğretmenlerin bu imkânları en etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. “Öğretmenler, mesleki formasyonlarını daima tazelemenin yollarını aramalı, kişisel ustalık düzeylerini en üst noktaya taşıyabilmenin mücadelesini vermelidirler. Öğrenen bir okul olmak için öncelikle öğretmenlerin, öğrenen örgütlerin temel disiplinlerini etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir “ (Kılıç, 2009, s.29).

Öğrenen okul sıradan insanların yer aldığı insan kaynağı ile oluşturulmamalıdır. Mesleğinde derinliğine bilgi sahibi ve öz yetenekleri gelişmiş, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiyi kiskanmayan, bilgi paylaşımına açık, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilen, araştıran, sürekli gelişen ve geliştiren, yenilikçi ve yaratıcı, değişime açık ve esnek, sistem yaklaşımını benimsemiş, yüksek iletişim becerilerine sahip ve takım halinde çalışabilen çalışanlar ile öğrenen okul olunabilir (Atak, 2009: 66-67).

2.9.4 Öğrenen Okul Yöneticisi

“Okul yöneticisi, bürokrasiyi ve statükoculuğu belirli bir seviyede tutmayı başarabilmeli, okul iklimini olumlu bir şekilde düzenleyebilmeli, kurumun vizyonuna ışık tutan her uygulamanın peşinden gidebilmeli ve öğrenen bir okul kültürünün oluşturulabilmesini sağlayabilmelidir” (Kılıç, 1999, s.30).

Öğrenen okulda birer lider olan yöneticilerin dört önemli rolü bulunmaktadır. (Teare ve Dealtry, 1998, s.48):

1. Model Olma: Öğrenme ve gelişim için davranış ve eylemlerinde kişisel coşku göstermelidir.
2. Sağlayıcı: Yöneticiler çalışan personelinin öğrenme ve gelişim fırsatlarını inançlı ve cömertçe sağlamalı, fikirleri ele alırken aktif bir destekçi ve teşvik edici yaklaşım izlemelidir.
3. Sistem Yaratıcısı: Sistemin normal iş süreçleri içerisine gündemin farkında olan, entegre edilmiş bir öğrenme sistemi kurulmalıdır.
4. Destekleyici: Bir bütün olarak örgüte ve diğer bölümlere öğrenmenin önemini yayma rolünü üstlenmelidir.

2.9.5 Öğrenen Örgütlerde Kültürün Yeri ve Önemi

Öğrenmeyi örgütün merkezine yerleştirmiş olan organizasyonlarda öğrenme kültürünün içerdiği değerler ve diğer bileşenler sürekli öğrenme üzerine odaklanmış durumdadır. Örgüt kültürü içerisinde ihtiva eden maddi ve manevi değerlerin bilincinde olup, kendi ihtiyaçları doğrultusunda yenilikleri örgüt içerisinde içselleştirdiği zaman öğrenen örgüt olma yolunda gerekli adımları atmış olacaktır.

2.10 İlgili Araştırmalar

Türkiye’de eğitim örgütleri üzerine konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar genel olarak örgütsel öğrenme çerçevesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılmıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak örgütlerin nasıl öğrenebileceği, öğrenen örgüt yapısının nasıl oluşturulacağı, hangi alt unsurları kapsamaması gerektiği, örgüt kültürü ve örgütsel performans arasındaki ilişkiler konularında yapılmıştır.

Erdem ve Uçar (2013)’ in Öğretmenlere Göre İlköğretimde Öğrenen Örgüt Algısı ve Öğrenen Örgütün Örgütsel Bağlılığa Etkisi Bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre öğrenen örgütün örgütsel bağlılığı yordama düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelindeki çalışmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Van Belediyesi sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 2387 öğretmen içinden 429 öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırmanın veri analizinde regresyon analizi uygulanmıştır. Modelde otokorelasyon olup olmadığını belirlemek için Durbin-Watson testi kullanılmıştır. Örgütsel bağlılığın boyutlarıyla öğrenen örgüt algı ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Modele öğrenen örgüt algı ölçeğinin en fazla üç boyutu girmiştir. Bunlar paylaşılan vizyon, takım hâlinde öğrenme ve kişisel hakimiyet boyutlarıdır. Paylaşılan vizyon ve takım hâlinde öğrenme uyum boyutunun birer yordayıcısı iken uyum bağlılığının %18’ini açıklamaktadır. Paylaşılan vizyon, takım hâlinde öğrenme ve kişisel hakimiyet özdeşleşme boyutunun birer yordayıcısı iken özdeşleşme bağlılığının %36’sını açıklamaktadır. Takım hâlinde öğrenme ve paylaşılan vizyon içselleştirme boyutunun birer yordayıcısı iken içselleştirme bağlılığının %25’ini açıklamaktadır. Öğrenen örgütün boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif düşük, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile pozitif fakat düşük bir ilişki görülmüştür.

Kılıç (2009)'ın "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu İli Örneği)" konulu araştırmasında, Bolu ili Merkez ilçesinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 16 ortaöğretim kurumunda görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları incelenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin ortalamaları "genellikle" ve "bazen" düzeyleri arasında değişmektedir. Yönetici ve öğretmenler sadece "Kişisel Hâkimiyet Disiplini" hakkında benzer görüştedir. Buna karşın "Zihni Modeller Disiplini", "Paylaşılan Vizyon Disiplini", "Sistem Düşüncesi Disiplini" ve "Takım Halinde Öğrenme Disiplini" ilgili olarak yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, bulunulan kariyer basamağı ve son beş yılda ödül alma değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Banoğlu (2009)'nun "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği)" konulu araştırmasında, İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı, öğrenen örgütlerin beş disiplini kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenen örgüt disiplinlerinin (kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme) gerçekleşme düzeyine ilişkin yönetici algılarının, öğretmenlerden daha yüksek olduğu; takım çalışmasına katılan yönetici ve öğretmenlerin, kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplini algı düzeylerinin daha yüksek olduğu; yönetici ve öğretmenlerin sistem düşüncesi disiplinine ilişkin algılarının "bazen" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin, kişisel gelişimleri için toplantılar düzenlendiği ve yazılı kaynak temin edildiği konularında düşük algı düzeyinde oldukları görülmektedir. Müdür yardımcılarında oluşan 20-25 yaş arasındaki okul yöneticileri, kurumlarında sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapıldığını, daha az algılamaktadır. 5 yıldan az süredir yöneticilik yapan çoğunluğunu müdür yardımcılarının oluşturduğu okul yöneticileri, daha kıdemli diğer yöneticilere göre fikirlerini daha zor açıkladıklarını ve kendilerine kurumlarında daha az değer verildiğini algılamaktadır. Öğretmenlerin, okul sorunlarının çözümünde yöneticilerden daha düşük düzeyde, "bazen" etkili olduklarını algılamaktadır. Öğretmenler, kurumlarında kendilerine değer verildiğini yöneticilerden daha düşük, "genellikle" seviyesinde algılamaktadır. Öğretmenler, okuldaki uygulamalar yapılmadan önce "bazen" fikirlerinin alındığını ifade etmektedir.

Alp (2007)'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)" konulu araştırmasında, İstanbul ilinin 13 ilçesinde, her biri birbirine yakın 2 ilköğretim okulu olmak şartıyla 26 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplinlerinden Kişisel Yeterlilik, Bilişsel Modeller ve Takım Halinde Öğrenme disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri düşük, Sistem Düşüncesi ve Ortak Vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri ise orta olarak bulunmuştur. Ortak vizyon konusunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları; sistem düşüncesi ve ortak vizyon konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları; bilişsel modeller ve ortak vizyon konusunda ise, 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha genç yaştaki öğretmenlere oranla konuya daha eleştirel yaklaştıkları sonucuna varılmıştır.

Celep 'in (2003)(akt. Uçar ve Erdem, 2013) "Örgütsel Öğrenme Açısından İlköğretim Okulları" konulu araştırmasında, ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme yeterliliğinde sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgi performansını önemli ölçüde yönetsel destek boyutunun etkilediği, en zayıf ölçüde ise sürekli öğrenme boyutunun etkilediği sonucuna varılmıştır. Takım öğrenmesi ile bilgi performansı arasındaki ilişkinin sürekli öğrenme, yönetsel destek ve yerleşik sistemler boyutlarına göre göreceli olarak daha düşük çıkması, takım öğrenmesi ile okulun başarısının artırılmasına olan inancın az olmasından kaynaklanmaktadır.

Menteşe' nin (2013) İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüte İlişkin Görüşleri (Tunceli Merkez İlçe İlköğretim Okulları Örneği) Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların, bireysel, takım/ekip ve örgütsel öğrenme boyutlarında öğrenen örgüt özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğrenen örgüt olmaya engel nedenlere ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıları

çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektir. Sistem yaklaşımına göre öğrenen örgütün ele alındığı bu çalışma tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Tunceli merkez ilçede 2011–2012 öğretim yılında 10 ilköğretim okulunda çeşitli branşlardan 238 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ‘İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Özelliklerini Taşıma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarını Belirleme Anketi’ kullanılarak toplanmıştır. Anketin geçerliği için uzman kanısı yanında, faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin II. Bölüm ölçekleri varyansın %73.136’sını ve III. Bölüm ölçeği ise varyansın %56.610’sını açıklamıştır. Yine II. Bölümde yer alan ölçeklerin birlikte Alpha katsayısı 0.979 ve III. Bölüm Ölçeğin Alpha katsayısı ise 0.931 olarak hesaplanmıştır. Toplanan veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, ANOVA, Scheffe korelasyon istatistiği kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık testlerinde Alpha=.05 düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma sonuçları ilköğretim okullarındaki öğretmenler, görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt özelliklerini birey-ekip ve örgütsel öğrenme boyutlarına ait toplam puan ortalamalarına göre üst düzeyde (=3.43) taşıdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğrenen örgüt olmaya engel nedenlere, öğretmenlerin katılma düzeyinin düşük çıkması ise (=2,9610) bu bulguyu destekler nitelikte görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, özel eğitim okul ve kurumu öğretmenlerinin, öğrenen örgüt yaklaşımı ile ilgili düşüncülerinin ve yaptıklarının genel tarama modeli ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Genel tarama metodu ile hazırlanan bu çalışmada belirlenen başlıca hipotezler şunlardır:

- H1: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin farklı özel eğitim okul kuramlarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H2: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin meslekte buldukları süreler göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H3: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süreler göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H4: Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutları ilişkin algıları da artmaktadır.
- H5: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H6: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- H7: Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Denizli il merkezinde 2014-2015 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan, toplam 13 özel eğitim kurum ve okullarında görev yapan yaklaşık 347 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini olarak, Denizli il merkezindeki farklı türdeki özel eğitim kurum ve okullarının tamamına ulaşılmasına karar verilmiştir

Tablo 3.1
Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları

Kurum Statüsü	Okul Sayısı	Öğretmen Anket Sayısı		
		Gönderilen	Geri Dönen	%
Zihinsel Engelli Okulları	5	150	89	43
Bedensel Engelli Okulları	8	200	118	57
TOPLAM	13	350	207	100

3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt algısını ölçebilmek amacıyla “Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA)” kullanılmıştır. araştırmacı tarafından geliştirilen beşli Likert ölçekli anket formu öngörülmüştür.

ÖÖBA’yı oluşturan yedi boyut şu şekilde tespit edilmiştir: “Sürekli Öğrenme”, “Diyalog ve Araştırma”, “Takım Halinde Öğrenme”, “Paylaşımcı Sistemler”, “Güçlendirilmiş Çalışanlar”, “Sistemler Arası Bağlantı” ve “Destekleyici Liderlik”. Sürekli öğrenme Ankette her bir boyutta örgütün hangi seviyede olduğunu hesaplamak için ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları alınmakta ve orta değer olan “3” sınır kabul edilmektedir. Bu değer üzerindeki boyutlar örgütte geliştirilebilecek boyutlar olarak görülmektedir. Bu değer altındaki boyutlar ise, var olan sistemlerle örgüt içerisinde geliştirilemeyecek boyutlar olarak görülmektedir. Örgütte her bir boyutun üst değere yaklaşmış olması, öğrenen örgüt yapısının var olduğunu göstermektedir.

Anket formu iki bölümden oluşan demografik özellikleri ve sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik, örgütsel öğrenmeye engel unsurlar gibi Öğrenen Örgüt boyutlarını sorgulayan bir yapıda tasarlanmaktadır.

Tablo 3.2
Derecelendirmeli Soruların Öğrenen Örgüt Boyutları ve Örgütsel Öğrenme Engellerine Göre Dağılımı

Öğrenen Örgüt Boyutları	Anket Soru Numaraları
1. Sürekli Öğrenme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
2. Diyalog ve Araştırma	8, 9, 10, 11, 12, 13
3. Takım Halinde Öğrenme	14, 15, 16, 17, 18, 19
4. Paylaşımcı Sistemler	20, 21, 22, 23, 24, 25
5. Güçlendirilmiş Çalışanlar	26, 27, 28, 29, 30, 31
6. Sistemler Arası Bağlantı	32, 33, 34, 35, 36, 37
7. Destekleyici Liderlik	38, 39, 40, 41, 42, 43
Örgütsel Öğrenme Engelleri	44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

3.4 Veri Toplama Süreci

Alan-yazın taraması bilgisayar üzerinden yapılmış olup, online elektronik kaynaklardan yararlanılmıştır. İlgili kaynaklar taranarak araştırmanın teorik kısmı

oluşturulmuş ve anket formu hazırlanabilmesi için temel hazırlanmıştır. İlgili makamlar ile yapılacak resmi izin işlemlerinin akabinde anket okullarda bizzat araştırmacı tarafından uygulanacaktır.

Çalışmada 207 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda KMO örneklem büyüklüğü 0,970 ve Barlett normal dağılım test sonucu da anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). Çalışma sonucunda ölçeğin toplam güvenilirliği ise 0,974 olarak hesaplanmıştır.. Bu değerler dikkate alındığında, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS veri analiz programı kullanılacak olup aşağıdaki istatistiksel teknikler ile analiz ve yorumlama yapılacaktır.

Demografik değişkenler tablollaştırılması, algı düzeyleri arasında farklılığı belirlemek amacıyla bağımsız t-testi, kıdem, yaş, kurumda çalışma süresi gibi değişkenler arası anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek amaçlı tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), tek değişkenli regresyon analizi, engeller ve boyutlar arasındaki ilişkinin yönünün tespiti için korelasyon tekniği kullanılacaktır. Algı düzeyin belirlenmesinde, 5'li Likert türü

- Tamamen Katılıyorum (5),
- Katılıyorum (4),
- Kararsızım (3),
- Katılmıyorum (2),
- Hiç Katılmıyorum (1) ölçek kullanılacaktır.

Zihinsel ve bedensel engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin her maddeye ilişkin algı düzeyleri bu yöntemle hesaplanmış ve aritmetik ortalamaları alınarak toplam algı düzeylerine ilişkin puanlar bulunmuştur. Bulunan algı düzeyleri: 1.00-1.80 arası ‘‘çok düşük’’, 1.81-2.60 arası ‘‘düşük’’, 2.61-3.40 arası ‘‘orta’’, 3.41-4.20 arası ‘‘yüksek’’, 4.21-5.00 arası ‘‘çok yüksek’’ olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırmaya katılanların kişisel verileri yorumlanmıştır. Özel Eğitim okul ve kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin analizinde frekans aralıkları ve yüzdelik değerler kullanılmıştır.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullara Göre Dağılımları

Okul Türü	Frekans	%
Bedensel Engelliler Okullar	89	43
Zihinsel engelliler Okulları	118	57
Toplam	207	100

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş Durumları	Zihinsel Çalışan	Engelli	Okullarında	Bedensel Çalışan	Engelli	Okullarında
	Frekans	%		Frekans	%	
22-25 arası	13	11		13	14	
26-31 arası	27	23		18	20	
32-37 arası	24	20		19	21	
38-43 arası	27	23		19	21	
44-49 arası	19	16		14	15	
50 ve üzeri	8	7		8	9	
Toplam	118	100		89	100	

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, daha çok genç öğretmen çalışanlardan oluşmaktadır. Farklı tür özel eğitim okullarında genç öğretmen oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca yaş gruplarına göre farklı tür özel eğitim okulları birbirine çok yakın oranlardadır. Bu durumu Özel Eğitim Öğretmeni yetiştiren kurumların ülkemizde henüz genç olmalarına bağlayabiliriz. 50 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmen mevcudunu ise hizmetiçi eğitim kurları alarak, alan değişikliği yapan veya ihtiyaç doğrultusunda emekli öğretmenlerin görevlendirmesiyle açıklayabiliriz.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Cinsiyet Göre Dağılımlar

Cinsiyet	Zihinsel Engelli Okullarında Çalışan		Bedensel Engelli Okullarında Çalışan	
	Frekans	%	Frekans	%
Kadın	73	62	51	57
Erkek	45	38	38	43
Toplam	118	100	89	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımları incelendiğinde, kadın nüfusunun, erkek nüfusa göre her tür okulda daha yoğun olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin genellikle bayanlar tarafından tercih ediliyor olması, bayan öğretmenlerin oranını erkeklere göre üstün bir konuma taşımıştır denilebilir.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayılarına Göre Dağılımları Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına Katılma Durumu

Hizmetiçi Eğitim Katılma Durumu	Zihinsel Engelli Okullarında Çalışan		Bedensel Engelli Okullarında Çalışan	
	Frekans	%	Frekans	%
Hiç katılmadım	4	3.4	1	1.1
1 kez	16	13.6	11	12.4
2 kez	20	17	24	27
3 kez	29	24.5	20	22.5
4 kez veya daha fazla	49	41.5	33	37
Toplam	118	100	89	100

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarına katılma sayıları incelendiğinde, 2 grupta da hizmetiçi eğitim uygulamalarına katılım olduğu, personelin büyük bir çoğunluğunun 4 kez veya daha fazla hizmetiçi eğitim uygulamalarına katıldığı gözlenmektedir. Buna rağmen, hizmetiçi eğitim uygulamalarına hiç katılım sağlamayan bir grubun olması, ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri, eğitim sürecinin başından sonuna kadar devam ederek, örgütün merkezinde olmalıdır.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Buldukları Kariyer Basamaklarına Göre Dağılımları

Buldukları Kariyer Basamağı	Zihinsel Engelli Okullarında Çalışan		Bedensel Engelli Okullarında Çalışan	
	Frekans	%	Frekans	%
Öğretmen	106	90	79	89
Uzman Öğretmen	12	10	10	11
Başöğretmen	0	0	0	0
Toplam	118	100	89	100

Öğretmenlerin buldukları kariyer basamaklarına göre dağılımları incelendiğinde, Farklı tür özel eğitim okullarında “Öğretmen” kariyer basamağının en büyük oranına sahip olduğu gözlenmektedir. Uzman Öğretmen” lerin Öğretmen’ lere oranla daha düşük oranlara sahip olmalarının nedeni de 13.08.2005 tarihinde yürürlüğe giren 25905 sayılı “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğidir (MEB, 2005). Bu yönetmelik ile öğretmenler buldukları kariyerlerinde çeşitli ön koşullara göre değerlendirilerek uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmektedirler. Oranın düşük olmasının en temel ön koşulları ise, sınava katılabilme şartınının 8 yıl olması ve sınavın geçmişte yalnızca bir kez uygulanmış olmasıdır.

Tablo 4.6
Öğretmenlerin Kurumda Çalıştıkları Sürelere Göre Dağılımları

Kurumda Çalışılan Süre	Zihinsel Engelli Okullarında Çalışan		Bedensel Engelli Okullarında Çalışan	
	Frekans	%	Frekans	%
1-5 yıl	58	49	43	49
6-15 yıl	29	25	25	28
15-25 yıl	27	23	19	21
26 ve üstü yıl	4	3	2	2
Toplam	118	100	89	100

Öğretmenlerin kurumda çalıştıkları sürelere göre dağılımları incelendiğinde, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir oranı 1-5 yıl kurumda çalışma süresine sahip çalışanlardan oluşurken, bunu sırasıyla 6-15 yıl, 15-25 yıl ve 26 ve üstü yıl kurumda çalışma süresine sahip çalışanların oranı takip etmektedir. 1-5 yıl arasında kurumda çalışan personel sayısının fazla olmasının nedenlerini genel atamalarla yeni mezun öğretmenlerin atanması, personelin eş tayini veya görev sürenin dolması nedeniyle tayinin çıkması gibi nedenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.7
Öğretmenlerin Meslekte Buldukları Sürelere (Kıdem) Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Zihinsel Engelli Okullarında Çalışan		Bedensel Engelli Okullarında Çalışan	
	Frekans	%	Frekans	%
1-5 yıl	30	25.4	25	28
6-15 yıl	36	30.5	34	38.2
15-25 yıl	29	24.6	23	25.9
26 ve üstü yıl	23	19.5	7	7.9
Toplam	118	100	89	100

Meslekte geçirilen süre (kıdem) açısından özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%33,8) 6-15 yıl arasında çalışanlardan oluşurken, (%26,57) si, 1-5 yıl arasında çalışanlardan oluşmaktadır. 15-25 yıl arasında çalışan öğretmenlerin oranı ise (%25,1) oranla üçüncü sırada oldu. Örneklemimizde yer alan 26 ve üzeri yıl grubuna dâhil çalışan öğretmenlerin oranı da (%14,5) olarak belirlendi. Farklı tür okullar açısından bakıldığında kıdem dağılımında oranlar neredeyse eşit bulundu.

Tablo 4.8
Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	Zihinsel Engelli Okullarında Çalışan		Bedensel Engelli Okullarında Çalışan	
	Frekans	%	Frekans	%
Ön lisans	7	6	4	4
Lisans	97	82	79	89
Lisansüstü (Yüksek Lisans/Doktora)	14	12	6	7
Toplam	118	100	89	100

Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, büyük bir oranının lisans mezunu olduğu çok küçük bir diliminin ise, ön lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip çalışanlardan oluştuğu gözlenmektedir. Farklı kurum türleri arasında oranlar aynı seviyelerde gözlenmiştir.

Tablo 4.9
Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Dağılımlar

Görev Durumu	Zihinsel Engelli Okullarında Çalışan		Bedensel Engelli Okullarında Çalışan	
	Frekans	%	Frekans	%
Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni	52	40	58	65
Branş Öğretmeni	66	60	31	35
Toplam	118	100	89	100

Zihinsel ve bedensel engelli olmak üzere farklı türde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görev değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, özel eğitim (sınıf) ve branş öğretmenlerinin eşitliğe yakın bir dağılım gösterdiği ve aynı zamanda branş öğretmenlerinin oransal olarak sınıf öğretmenlerinden fazla olduğu gözlenmektedir.

4.1 Öğrenen Örgüt Boyutları ve Örgütsel Öğrenme Engelleri

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları Tablo 4.10.'da verilmiştir. Öğrenen örgüt boyutlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bedensel engelli gruplara yönelik okullarda okullarında çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları, tüm öğrenen örgüt boyutları açısından, zihinsel engelli grupların okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Örgütsel öğrenme engelleri açısından ise, bedensel engelli gruplara yönelik okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamaları zihinsel engelli grupların okullarında çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum esasında beklenen bir durumdur. bedensel engelli grupların eğitim kurumlarında çalışma koşullarının fiziksel ve psikolojik olarak daha kolay olması, onları bedensel engelliler okullarına göre öğrenmeye açık ve daha dinamik eğitim kurumları haline getirmektedir. Bu amacın yerine getirilmesi için de örgütsel öğrenme engelleri mümkün olduğunca ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Boyutlarına ve Örgütsel Öğrenme Engellerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları

Öğrenen Örgüt Boyutları	Zihinsel Engelli Okulları Aritmetik Ort.	Bedensel Engelli Okulları Aritmetik Ort.
Sürekli Öğrenme	3,54	4,23
Diyalog ve Araştırma	3,78	4,26
Takım Halinde Öğrenme	3,57	4,17
Paylaşımçı Sistemler	3,48	4,06
Güçlendirilmiş Çalışanlar	3,54	4,00
Sistemler Arası Bağlantı	3,53	4,03
Destekleyici Liderlik	3,67	4,29
Genel Ortalama	3,59	4,15
Örgütsel Öğrenme Engelleri	2,91	2,36

4.2 Araştırma Hipotezlerinin Testi

H1: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin zihinsel ve bedensel engelli gruplar okullarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipotezini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucu değişkenlerin bağımsız örneklem t testi varsayımlarını sağladıkları görülmüştür. Analiz verileri Tablo 4.11.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.11.’de bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde öğrenen örgüt boyutlarından “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma”, “takım halinde öğrenme”, “paylaşımçı sistemler”, “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutlarının öğretmenlerin zihinsel ve bedensel engelli gruplar okullarında çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tablo 4.11

Çalışılan Kuruma İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Kurum	Kişi	Ortalama	Std Sapma	Ser. Der.	Sig.(Çift Yönlü)
Sürekli Öğrenme	Zihinsel Engelli Okulları	118	3.54	0,71	205	,000*
	Bedensel Engelli Okulları	89	4.23	0,52		
Diyalog ve Araştırma	Zihinsel Engelli Okulları	118	3.76	0,70	205	,000*
	Bedensel Engelli Okulları	89	4.26	0,63		
Takım Halinde Öğrenme	Zihinsel Engelli Okulları	118	3.57	0,73	205	,000*
	Bedensel Engelli Okulları	89	4.17	0,76		
Paylaşımçı Sistemler	Zihinsel Engelli Okulları	118	3.48	0,73	205	,000*
	Bedensel Engelli Okulları	89	4.06	0,65		
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Zihinsel Engelli Okulları	118	3.54	0,78	205	,000*
	Bedensel Engelli Okulları	89	4.00	0,67		
Sistemler Arası Bağlantı	Zihinsel Engelli Okulları	118	3.53	0,81	205	,000*
	Bedensel Engelli Okulları	89	4.03	0,74		
Destekleyici Liderlik	Zihinsel Engelli Okulları	118	3.67	0,81	205	,000*
	Bedensel Engelli Okulları	89	4.29	0,62		

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutları ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde Zihinsel Engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarının tamamına yüksek derece katıldıkları gözlenmiştir. bedensel engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin “takım halinde öğrenme”, “paylaşımçı sistemler”, “güçlendirilmiş çalışanlar” ve “sistemler arası bağlantı” boyutlarına yüksek derecede katıldıkları, “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma” ve “destekleyici liderlik” boyutlarına ise çok yüksek derecede katıldıkları gözlenmiştir.

Bu durum genel olarak Bedensel engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına zihinsel engelliler okullarında çalışan öğretmenlere göre daha çok önem verdiğini göstermektedir. Birinci hipotez, tüm öğrenen örgüt boyutları açısından %95 güven aralığında ($p=0,000$) **kabul** edilmiştir.

H2: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin meslekte buldukları sürelerle (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler varyans analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12
Meslekte Bulunulan Süreye (Kıdem) İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	P değeri (Sig.)
Sürekli Öğrenme	Gruplar arası	1,45	3	0,48	0,91	0,437
	Gruplar içi	450,67	203	0,53		
	Toplam	452,12	206			
Diyalog ve Araştırma	Gruplar arası	0,89	3	0,30	0,58	0,625
	Gruplar içi	425,86	203	0,50		
	Toplam	426,74	206			
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar arası	1,35	3	0,45	0,75	0,525
	Gruplar içi	508,63	203	0,60		
	Toplam	509,98	206			
Paylaşımçı Sistemler	Gruplar arası	4,52	3	1,51	2,68	0,046*
	Gruplar içi	474,64	203	0,56		
	Toplam	479,16	206			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Gruplar arası	1,77	3	0,59	0,97	0,406
	Gruplar içi	512,64	203	0,61		
	Toplam	514,41	206			
Sistemler Arası Bağlantı	Gruplar arası	6,42	3	2,14	3,18	0,024*
	Gruplar içi	569,00	203	0,67		
	Toplam	575,42	206			
Destekleyici Liderlik	Gruplar arası	2,20	3	0,73	1,10	0,349
	Gruplar içi	564,22	203	0,67		
	Toplam	566,42	206			
Sürekli Öğrenme	Gruplar arası	2,20	3	0,73	1,10	0,349
	Gruplar içi	564,22	203	0,67		
	Toplam	566,42	206			

* $p < 0,05$

Tablo 4.12.'de ikinci hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, farklı tür engelli okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde buldukları süre ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark öğrenen örgüt boyutlarından “paylaşımçı sistemler” ve “sistemler arası bağlantı” boyutlarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.13

LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Meslekte Bulunulan Süre	(J) Meslekte Bulunulan Süre	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Paylaşımçı Sistemler	1-5 yıl	6-15 yıl	0,15*	0,06	0,015
		16-25 yıl	0,18*	0,07	0,014
		26 ve üstü yıl	0,11	0,10	0,279
	6-15 yıl	6-15 yıl	-0,15*	0,06	0,015
		16-25 yıl	0,02	0,07	0,725
		26 ve üstü yıl	-0,05	0,10	0,632
	16-25 yıl	6-15 yıl	-0,18*	0,07	0,014
		16-25 yıl	-0,02	0,07	0,725
		26 ve üstü yıl	-0,07	0,10	0,494
	26 ve üstü yıl	6-15 yıl	-0,11	0,10	0,279
		16-25 yıl	0,05	0,10	0,632
		26 ve üstü yıl	0,07	0,10	0,494
Sistemler Arası Bağlantı	1-5 yıl	6-15 yıl	0,13	0,07	0,064
		16-25 yıl	0,10	0,08	0,201
		26 ve üstü yıl	0,32*	0,11	0,003
	6-15 yıl	6-15 yıl	-0,13	0,07	0,064
		16-25 yıl	-0,03	0,07	0,717
		26 ve üstü yıl	0,19	0,11	0,067
	16-25 yıl	6-15 yıl	-0,10	0,08	0,201
		16-25 yıl	0,03	0,07	0,717
		26 ve üstü yıl	0,22*	0,11	0,050
	26 ve üstü yıl	6-15 yıl	-0,32*	0,11	0,003
		16-25 yıl	-0,19	0,11	0,067
		26 ve üstü yıl	-0,22*	0,11	0,050

* $p < 0,05$

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “paylaşımçı sistemler” boyutu açısından 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 6-15 yıl ve 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan genç öğretmenler “paylaşımçı sistemler” boyutu açısından 6-15 yıl ve 16-25 yıl arasında orta derecede kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha etkindir ve bu etkinlik istatistiksel açıdan da anlamlı büyüklüktedir. “Sistemler arası bağlantı” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl ve 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 26 ve üstü yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan genç

öğretmenler ve 16-25 yıl arasında orta derecede kıdeme sahip olan öğretmenler “sistemler arası bağlantı” boyutu açısından 26 ve üstü yıl kıdeme sahip mesleğinde uzun yıllar geçirmiş tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir. İkinci hipotez, %95 güven aralığında “paylaşımçı sistemler” boyutu ($p=0,046$) ve “sistemler arası bağlantı” boyutu ($p=0,024$) açısından kabul edilirken diğer boyutlar açısından ret edilmiştir.

H3: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kurumda çalıştıkları sürelerle göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler varyans analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4.14.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.14

Kurumda Çalışılan Süreye İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	P değeri (Sig.)
Sürekli Öğrenme	Gruplar arası	3,47	3	1,16	2,18 0,089
	Gruplar içi	448,65	203	0,53	
	Toplam	452,12	206		
Diyalog ve Araştırma	Gruplar arası	1,99	3	0,66	1,32 0,266
	Gruplar içi	424,75	203	0,50	
	Toplam	426,74	206		
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar arası	3,00	3	1,00	1,66 0,174
	Gruplar içi	506,98	203	0,60	
	Toplam	509,98	206		
Paylaşımçı Sistemler	Gruplar arası	2,10	3	0,70	1,24 0,295
	Gruplar içi	477,06	203	0,57	
	Toplam	479,16	206		
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Gruplar arası	6,65	3	2,22	3,68 0,012*
	Gruplar içi	507,76	203	0,60	
	Toplam	514,41	206		
Sistemler Arası Bağlantı	Gruplar arası	8,54	3	2,85	4,24 0,006*
	Gruplar içi	566,88	203	0,67	
	Toplam	575,42	206		
Destekleyici Liderlik	Gruplar arası	6,45	3	2,15	3,24 0,022*
	Gruplar içi	559,96	203	0,66	
	Toplam	566,42	206		

* $p < 0,05$

Tablo 4.14.’de üçüncü hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, bedensel ve zihinsel engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süre ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu

fark öğrenen örgüt boyutlarından “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutlarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.15

LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Kurumda Çalışılan Süre	(J) Kurumda Çalışılan Süre	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Güçlendirilmiş Çalışanlar	1-5 yıl	6-15 yıl	0,21*	0,06	0,001
		16-25 yıl	0,02	0,16	0,912
		26 ve üstü yıl	0,11	0,17	0,538
	6-15 yıl	1-5 yıl	-0,21*	0,06	0,001
		16-25 yıl	-0,20	0,17	0,234
		26 ve üstü yıl	-0,11	0,18	0,545
	16-25 yıl	1-5 yıl	-0,02	0,16	0,912
		6-15 yıl	0,20	0,17	0,234
		26 ve üstü yıl	0,09	0,23	0,700
	26 ve üstü yıl	1-5 yıl	-0,11	0,17	0,538
		6-15 yıl	0,11	0,18	0,545
		16-25 yıl	-0,09	0,23	0,700
Sistemler Arası Bağlantı	1-5 yıl	6-15 yıl	0,23*	0,07	0,001
		16-25 yıl	-0,06	0,17	0,703
		26 ve üstü yıl	0,25	0,18	0,162
	6-15 yıl	1-5 yıl	-0,23*	0,07	0,001
		16-25 yıl	-0,29	0,17	0,096
		26 ve üstü yıl	0,03	0,19	0,884
	16-25 yıl	1-5 yıl	0,06	0,17	0,703
		6-15 yıl	0,29	0,17	0,096
		26 ve üstü yıl	0,32	0,24	0,190
	26 ve üstü yıl	1-5 yıl	-0,25	0,18	0,162
		6-15 yıl	-0,03	0,19	0,884
		16-25 yıl	-0,32	0,24	0,190
Destekleyici Liderlik	1-5 yıl	6-15 yıl	0,20*	0,07	0,004
		16-25 yıl	0,21	0,17	0,198
		26 ve üstü yıl	0,16	0,18	0,381
	6-15 yıl	1-5 yıl	-0,20*	0,07	0,004
		16-25 yıl	0,02	0,17	0,919
		26 ve üstü yıl	-0,04	0,19	0,838
	16-25 yıl	1-5 yıl	-0,21	0,17	0,198
		6-15 yıl	-0,02	0,17	0,919
		26 ve üstü yıl	-0,06	0,24	0,817
	26 ve üstü yıl	1-5 yıl	-0,16	0,18	0,381
		6-15 yıl	0,04	0,19	0,838
		16-25 yıl	0,06	0,24	0,817

* $p < 0,05$

Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutları açısından 1-5 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olanlar ile 6-15 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 1-5 yıl arasında kurumda çalışma

süresine sahip olan öğretmenler “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutları açısından 6-15 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olan öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

Üçüncü hipotez, %95 güven aralığında “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu ($p=0,012$), “sistemler arası bağlantı” boyutu ($p=0,006$) ve “destekleyici liderlik” boyutu ($p=0,022$) açısından kabul edilirken diğer boyutlar açısından ret edilmiştir.

H4: “Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutları ilişkin algıları da artmaktadır” hipotezini test etmek amacıyla tek değişkenli regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler regresyon analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4.16., Tablo 4.17. ve Tablo 4.18.’da gösterilmektedir.

Tablo 4.16.’da dördüncü hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, regresyon modelinin anlamlı olduğunu söylemek mümkündür, çünkü F (5,864) değerinin anlamlılık seviyesi $p=0,016$ ’dır. Takım halinde öğrenme boyutunu açıklamada hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısının önemli bir faktör olduğunu bu modelden anlamak mümkündür. Diğer öğrenen örgüt boyutlarının ANOVA tablosunun anlamlılık sütunundaki değerlerine bakıldığında, değerlerin 0,05’in üzerinde olduğu görülmekte ve bu da ilişkinin anlamsız (rastlantısal) olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.16
ANOVA Testi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	P değeri (Sig.)	
Sürekli Öğrenme	Regresionı	1,44	1	1,44	2,703	,101a
	Residual	450,68	205	0,533		
	Total	452,12	206			
Diyalog ve Araştırma	Regresionı	0,763	1	0,763	1,516	,219a
	Residual	425,978	205	0,504		
	Total	426,742	206			
Takım Halinde Öğrenme	Regresionı	3,511	1	3,511	5,864	,016a
	Residual	506,469	205	0,599		
	Total	509,98	206			
Paylaşımçı Sistemler	Regresionı	0,407	1	0,407	0,719	,397a
	Residual	478,755	205	0,566		
	Total	479,162	206			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Regresionı	0,835	1	0,835	1,375	,241a
	Residual	513,577	205	0,607		
	Total	514,412	206			
Sistemler Arası Bağlantı	Regresionı	1,552	1	1,552	2,288	,131a
	Residual	573,866	205	0,678		
	Total	575,419	206			
Destekleyici Liderlik	Regresionı	1,508	1	1,508	2,259	,133a
	Residual	564,908	205	0,668		
	Total	566,416	206			

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı

b. Bağımlı Değişken: Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Paylaşımçı Sistemler,

Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı, Destekleyici Liderlik

Tablo 4.17

Model Özeti Tablosu

Regresyona Ait Model Özetleri				
Model	R	R ²	Ayarlanmış R ²	Tahmini Standart Hata
Sürekli Öğrenme	,056a	0,003	0,002	0,72988
Diyalog ve Araştırma	,042a	0,002	0,001	0,70959
Takım Halinde Öğrenme	,083a	0,007	0,006	0,77373
Paylaşımçı Sistemler	,029a	0,001	0	0,75227
Güçlendirilmiş Çalışanlar	,040a	0,002	0	0,77914
Sistemler Arası Bağlantı	,052a	0,003	0,002	0,82361
Destekleyici Liderlik	,052a	0,003	0,001	0,81715

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı

Tablo 4.18

Katsayılar Tablosu

Katsayılar		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	P değeri (Sig.)
Model		B	Std. Hata	Beta		
Sürekli Öğrenme	(Sabit)	3,775	0,066		57,067	0,000
	Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı	-0,028	0,017	-0,056	-1,644	0,101
Diyalog ve Araştırma	(Sabit)	3,945	0,064		61,338	0,000
	Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı	-0,02	0,016	-0,042	-1,231	0,219
Takım Halinde Öğrenme	(Sabit)	3,84	0,07		54,75	0,000
	Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı	-0,043	0,018	-0,083	-2,422	0,016*
Paylaşımçı Sistemler	(Sabit)	3,645	0,068		53,46	0,000
	Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı	-0,015	0,017	-0,029	-0,848	0,397
Güçlendirilmiş Çalışanlar	(Sabit)	3,704	0,071		52,448	0,000
	Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı	-0,021	0,018	-0,04	-1,173	0,241
Sistemler Arası Bağlantı	(Sabit)	3,733	0,075		50,008	0,000
	Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı	-0,029	0,019	-0,052	-1,513	0,131
Destekleyici Liderlik	(Sabit)	3,891	0,074		52,527	0,000
	Hizmet içi Eğitim Çalışmalarına Katılma Sayısı	-0,028	0,019	-0,052	-1,503	0,133

a. Bağımlı Değişken: Sürekli Öğrenme, Diyalog ve Araştırma, Takım Halinde Öğrenme, Paylaşımçı Sistemler, Güçlendirilmiş Çalışanlar, Sistemler Arası Bağlantı, Destekleyici Liderlik

Model özeti tablosundaki R² sütunundaki değerlerden bağımsız değişken durumundaki “hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısının” bağımlı değişken durumundaki “takım halinde öğrenme” değişkenine ait varyansı %7 oranında açıkladığı, diğer bir ifade ile takım halinde öğrenmenin %7’sinin hizmetiçi eğitim çalışmalarına

katılma sayısına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayarlanmış R^2 ise, 0,006 olduğundan, bu açıklayıcılık değeri %6'ya düşmektedir.

Modelde bağımsız değişkene ait katsayı -0,043 olup, buna karşılık gelen beta (standardize edilmiş regresyon katsayısı) -0,083'dür. Bu değer ise istatistiksel açıdan anlamlı bir katkıyı ifade etmektedir. Daha basit bir ifade ile bu durum modelde yer alan takım halinde öğrenme ile hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arasında negatif (ters) bir ilişkinin olduğunu, hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının takım halinde öğrenme boyutuna katkı sağlamadığını ortaya koymaktadır. Hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısında meydana gelecek bir standart sapmalı artış, takım halinde öğrenme boyutunda %8.3 standart sapmalı bir azalış ile sonuçlanacaktır.

Hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algı düzeyini arttırması beklenirken, dikkat edilirse "takım halinde öğrenme" boyutunu azalttığı görülmüştür. Hizmetiçi eğitim uygulamalarının nasıl algılandığını belirlemek için ölçek içerisine örgütsel öğrenme engelleri ile ilgili ifadeler arasına bir ifade (51. İfade) konulmuştur. Bu ifade "Hizmetiçi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür" ifadesidir. İfadeye yönelik görüşlerden hareketle bu azalışın kaynağını çalışılan okul değişkeni açısından belirlemek için de bağımsız örneklem t testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucu değişkenin bağımsız örneklem t testi varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Analiz verileri Tablo 4.19.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.19

Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Cinsiyet	Kişi	Ortalama	Std. Sapma	Ser. Der.	Sig. (çift yönlü)
Hizmetiçi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür.	Zihinsel Engelliler Okulu	118	3,04	1,22	20	0,000*
	Bedensel Engelliler Okulu	89	2,28	1,13		

* $p < 0,05$

Tablo 4.19.'da bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde hizmetiçi eğitim uygulamalarına yönelik görüşün çalışılan okul değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Hizmetiçi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür" ifadesine zihinsel engelliler okulundaki öğretmenler orta derecede, bedensel engelliler okulundaki öğretmenler düşük düzeyde katılmışlardır. Genel olarak hizmetiçi eğitimlerin zihinsel engelliler okullarında 3,04 ortalama ile eğitim amacı dışında bir uygulama olarak

görüldüğü, bedensel engelliler okullarında ise, hizmetiçi eğitimlerin 2,28 ortalama ile eğitim amaçlı bir uygulama olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Dördüncü hipotez, %95 güven aralığında “takım halinde öğrenme” boyutu ($p=0,016$) açısından kabul edilirken diğer tüm öğrenen örgüt boyutları açısından ret edilmiştir.

H5: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler varyans analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4.20.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.20.’de beşinci hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaşları ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark “destekleyici liderlik” hariç tüm öğrenen örgüt boyutlarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.20

Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort. F	P değeri (Sig.)
Sürekli Öğrenme	Gruplar arası	20,40	5	4,08	7,960,000*
	Gruplar içi	431,72	201	0,51	
	Toplam	452,12	206		
Diyalog ve Araştırma	Gruplar arası	7,66	5	1,53	3,080,009*
	Gruplar içi	419,08	201	0,50	
	Toplam	426,74	206		
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar arası	13,71	5	2,74	4,650,000*
	Gruplar içi	496,27	201	0,59	
	Toplam	509,98	206		
Paylaşımçı Sistemler	Gruplar arası	14,86	5	2,97	5,390,000*
	Gruplar içi	464,30	201	0,55	
	Toplam	479,16	206		
Güçlendirilmiş Çalışanla	Gruplar arası	8,15	5	1,63	2,710,019*
	Gruplar içi	506,26	201	0,60	
	Toplam	514,41	206		
Sistemler arası Bağlantı	Gruplar arası	10,74	5	2,15	3,200,007*
	Gruplar içi	564,68	201	0,67	
	Toplam	575,42	206		
Destekleyici Liderlik	Gruplar arası	7,15	5	1,43	2,150,057
	Gruplar içi	559,27	201	0,66	
	Toplam	566,42	206		

* $p < 0,05$

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “sürekli öğrenme” boyutu açısından 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 38-43 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31

yaş grubuna dâhil öğretmenler “sürekli öğrenme” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 38-43 yaş grubuna dâhil öğretmenler 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

Tablo 4.21

LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

		(I) Kurumda Çalışılan Süre	(J) Kurumda Çalışılan Ortalama Süre	Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Sürekli öğrenme	LSD	26-31 arası	22-25 arası	0,25*	0,08	0,002
			32-37 arası	0,40*	0,07	0,000
			38-43 arası	0,23*	0,07	0,002
			44-49 arası	0,28*	0,08	0,001
			50 ve üzeri	-0,00	0,10	0,986
	38-43 arası	22-25 arası	0,02	0,09	0,799	
		26-31 arası	-0,23	0,07	0,002	
		32-37 arası	0,17*	0,08	0,038	
		44-49 arası	0,05	0,09	0,576	
		50 ve üzeri	-0,23	0,11	0,033	
	50 ve üzeri	22-25 arası	0,25*	0,11	0,026	
		26-31 arası	0,00	0,10	0,986	
		32-37 arası	0,40*	0,11	0,000	
		38-43 arası	0,23*	0,11	0,033	
		44-49 arası	0,28*	0,12	0,015	

* $p < 0,05$

“Diyalog ve araştırma” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “diyalog ve araştırma” boyutu açısından 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 22-25, 32-37 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

Tablo 4.22
LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Kurumda Çalışılan Süre	(J) Kurumda Çalışılan Süre	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Diyalog ve Araştırma LSD	26-31 arası	22-25 arası	0,15	0,08	0,057
		32-37 arası	0,20*	0,07	0,005
		38-43 arası	0,06	0,07	0,425
		44-49 arası	0,21*	0,08	0,012
		50 ve üzeri	-0,07	0,10	0,483
	50 ve üzeri	22-25 arası	0,22*	0,11	0,048
		26-31 arası	0,07	0,10	0,483
		32-37 arası	0,27*	0,11	0,011
		38-43 arası	0,13	0,11	0,233
		44-49 arası	0,28*	0,11	0,015

* $p < 0,05$

Tablo 4.23
LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Kurumda Çalışılan Süre	(J) Kurumda Çalışılan Süre	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Takım Halinde Öğrenme LSD	26-31 arası	22-25 arası	0,24*	0,09	0,007
		32-37 arası	0,30*	0,08	0,000
		38-43 arası	0,18*	0,08	0,019
		44-49 arası	0,22*	0,09	0,016
		50 ve üzeri	-0,07	0,11	0,536
	50 ve üzeri	22-25 arası	0,30*	0,12	0,013
		26-31 arası	0,07	0,11	0,536
		32-37 arası	0,36*	0,12	0,002
		38-43 arası	0,25*	0,12	0,031
		44-49 arası	0,28*	0,12	0,023

* $p < 0,05$

“Takım halinde öğrenme” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “takım halinde öğrenme” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir

Tablo 4.24
LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Kurumda Çalışılan Süre	(J) Kurumda Çalışılan Süre	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Paylaşımçı SistemlerLSD	26-31 arası	22-25 arası	0,21*	0,08	0,012
		32-37 arası	0,34*	0,07	0,000
		38-43 arası	0,22*	0,08	0,004
		44-49 arası	0,30*	0,09	0,001
		50 ve üzeri	0,11	0,11	0,281
	50 ve üzeri	22-25 arası	0,10	0,12	0,415
		26-31 arası	-0,11	0,11	0,281
		32-37 arası	0,23*	0,11	0,042
		38-43 arası	0,10	0,11	0,355
		44-49 arası	0,19	0,12	0,116

* $p < 0,05$

“Paylaşımçı sistemler” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “paylaşımçı sistemler” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler 32-37 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

“Güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu açısından 22-25, 32-37, 38-43 ve 44-49 yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

Tablo 4.25
LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Kurumda Çalışılan Süre	(J) Kurumda Çalışılan Süre	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Güçlendirilmiş Çalışanlar	LSD26-31 arası	22-25 arası	0,20*	0,09	0,024
		32-37 arası	0,25*	0,08	0,001
		38-43 arası	0,17*	0,08	0,031
		44-49 arası	0,20*	0,09	0,026
		50 ve üzeri	0,10	0,11	0,372

* $p < 0,05$

“Sistemler arası bağlantı” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler ile 32-37, 38-43, 44-49 ve 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile 26-31 yaş grubuna dâhil öğretmenler “sistemler arası

bağlantı” boyutu açısından 32-37, 38-43, 44-49 ve 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenlere kıyasla daha etkindirler ve bu etkinlik de istatistiksel açıdan anlamlı büyüklüktedir.

Tablo 4.26

LSD Testi Çoklu Karşılaştırmalar Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Kurumda Çalışılan Süre	(J) Kurumda Çalışılan Süre	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Sig.
Sistemler Arası Bağlantı	LSD	22-25 arası	0,17	0,09	0,058
		32-37 arası	0,29*	0,08	0,000
		26-31 arası	0,22*	0,08	0,010
		38-43 arası	0,22*	0,10	0,024
		44-49 arası	0,22*	0,10	0,024
		50 ve üzeri	0,24*	0,12	0,036

* $p < 0,05$

Sonuç olarak, 26-31 yaş arasındaki öğretmenlerin “destekleyici liderlik” boyutu hariç tüm öğrenen örgüt boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerle arasında; 38-43 yaş arasındaki öğretmenlerin “sürekli öğrenme” boyutu açısından 32-37 yaş arasındaki öğretmenlerle arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenlerin “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma”, “takım halinde öğrenme” ve “paylaşımçı sistemler” boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerle arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Beşinci hipotez, %95 güven aralığında “sürekli öğrenme” boyutu ($p=0,000$), “diyalog ve araştırma” boyutu ($p=0,009$), “takım halinde öğrenme” boyutu ($p=0,000$), “paylaşımçı sistemler” boyutu ($p=0,000$), “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu ($p=0,019$) ve “sistemler arası bağlantı” boyutu ($p=0,007$) açısından kabul edilirken “destekleyici liderlik” boyutu açısından ret edilmiştir.

H6: “Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipotezini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucu değişkenlerin bağımsız örneklem t testi varsayımlarını sağladıkları görülmüştür. Analiz verileri Tablo 4.27.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.27
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Cinsiyet	Ortalama	Std. Sapma	Ser. Der.	Sig. (çift yönlü)
Sürekli Öğrenme	Erkek	3,68	0,77	205	0,780
	Kadın	3,67	0,69		
Diyalog ve Araştırma	Erkek	3,90	0,70	205	0,382
	Kadın	3,85	0,72		
Takım Halinde Öğrenme	Erkek	3,72	0,81	205	0,196
	Kadın	3,65	0,74		
Paylaşımçı Sistemler	Erkek	3,58	0,81	205	0,797
	Kadın	3,60	0,70		
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Erkek	3,64	0,82	205	0,650
	Kadın	3,62	0,74		
Sistemler Arası Bağlantı	Erkek	3,64	0,90	205	0,655
	Kadın	3,62	0,75		
Destekleyici Liderlik	Erkek	3,80	0,90	205	0,743
	Kadın	3,78	0,74		

$p < 0,05$

Tablo 4.27.'de bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde öğrenen örgüt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Altıncı hipotez, %95 güven aralığında tüm öğrenen örgüt boyutları açısından **ret** edilmiştir.

H7: “Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır” hipotezini test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler korelasyon analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.28.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.28
Öğrenen Örgüt Boyutları ile Örgütsel Öğrenme Engelleri Arasındaki Korelasyonla

Öğrenen Örgüt Boyutları	Sürekli Öğrenme	Diyalog ve Araştırma	Takım Halinde Öğrenme	Paylaşımçı Sistemler	Güçlendirilmiş Çalışanlar	Sistemler Arası Bağlantı	Destekleyici Liderlik
Diyalog ve Araştırma	Pearson	0,750**	1				
	Sig.	0,000					
	N	207	207				
Takım Halinde Öğrenme	Pearson	0,691**	0,671**	1			
	Sig.	0,000	0,000				
	N	207	207	207			
Paylaşımçı Sistemler	Pearson	0,641**	0,603**	0,797**	1		
	Sig.	0,000	0,000	0,000			
	N	207	207	207	207		
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Pearson	0,615**	0,584**	0,789**	0,797**	1	
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000		
	N	207	207	848	207	207	
Sistemler Arası Bağlantı	Pearson	0,615**	0,620**	0,796**	0,760**	0,846**	1
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	207	207	207	207	207	207
Destekleyici Liderlik	Pearson	0,589**	0,581**	0,732**	0,750**	0,785**	0,815**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	207	207	207	207	207	207
Örgütsel Öğrenme Engelleri	Pearson	-0,376**	-0,372**	-0,448**	-0,378**	-0,425**	-0,453**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	207	207	207	207	207	207

** $p < 0,01$ (Çift Yönlü)

Tablo 4.28.'de *sürekli öğrenme boyutunun* ile diyalog ve araştırma boyutu ile %75, takım halinde öğrenme boyutu ile %69, paylaşımcı sistemler boyutu ile %64, güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %62, sistemler arası bağlantı boyutu ile %62, destekleyici liderlik boyutu ile %59 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %38 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Diyalog ve araştırma boyutunun* takım halinde öğrenme boyutu ile %67, paylaşımcı sistemler boyutu ile %60, güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %58, sistemler arası bağlantı boyutu ile %62, destekleyici liderlik boyutu ile %58 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %37 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Takım halinde öğrenme boyutunun* paylaşımcı sistemler boyutu ile %80, güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %79, sistemler arası bağlantı boyutu ile %80, destekleyici liderlik boyutu ile %73 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %45 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Paylaşımcı sistemler boyutunun* güçlendirilmiş çalışanlar boyutu ile %80, sistemler arası bağlantı boyutu ile %76, destekleyici liderlik boyutu ile %75 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %38 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Güçlendirilmiş çalışanlar boyutunun* sistemler arası bağlantı boyutu ile %85, destekleyici liderlik boyutu ile %79 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %43 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Sistemler arası bağlantı boyutunun* destekleyici liderlik boyutu ile %82 oranında ve pozitif bir ilişkisi, örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %45 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır. *Destekleyici liderlik boyutunun* örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile %48 oranında ve negatif bir ilişkisi bulunmaktadır.

Sonuç olarak öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Yedinci hipotez, %99 güven aralığında bütün öğrenen örgüt boyutları ile örgütsel öğrenme engelleri boyutu arasındaki ilişki açısından **kabul** edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Araştırmada, zihinsel ve bedensel engelli gruplara ait özel eğitim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algılarının çalışılan okul, yaş, cinsiyet, meslekte bulunma süresi (kıdem), kurumda bulunma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında ve örgütsel öğrenme engelleri ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı; hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının öğrenen örgüte ilişkin algıları artırıp arttırmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin zihinsel ve bedensel engelli gruplara ait özel eğitim okulu çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuç genel olarak bedensel engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına zihinsel engelliler okullarında çalışan öğretmenlere göre daha çok önem verdiğini göstermektedir. Bu durum esasında beklenen bir durumdur. Bedensel engelliler okullarının öğrencilerinin akademik olarak verimlilik düzeyi, yeterlilik düzeyi daha iyi olması, onları çalışma şartları daha ağır olan zihinsel engelliler okullarına göre öğrenmeye açık ve daha dinamik eğitim kurumları haline getirmektedir.

Amaçların gerçekleşmesi için de örgütsel öğrenme engelleri mümkün olduğunca ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Bu anlamda zihinsel engelli grupların okullarının bedensel engelliler okulları ile kıyaslama yaparak kendi örgüt yapılarında yeniden düzenlemeye gitmelerinde yarar vardır.

Bu değişimin sağlanamadığı koşullarda yapılan iyi uygulamalardan model alma, onlarla kıyaslama metoduna gidilebilir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda Eğitim Öğretimde İyi Uygulamalara, Yenilikçi Uygulamalara önem vererek bunların bir model oluşturmasını hedeflemektedir. Büyük ölçekte bakıldığında kıyaslama, dünya çapında, ticari faaliyet yapan kuruluşlar tarafından kullanılmaktadır. Ancak bu tür bir uzmanlık alanı ülkemizde henüz gelişmemiştir. Eğitim kurumlarında öğrenen örgüt bilincinin yaygınlaşması neticesinde, hazır modeller sunan uzmanlık alanları ortaya çıkabilecektir. Bu yapılar, bir eğitim kurumunun zayıf yönlerini ortadan kaldıracak model uygulamaları sentezleyerek, ihtiyacı olanlara sunacaklardır.

Araştırmada, öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu fark, yöneticilerin genç öğretmenlere destekçi, güdüleyici davranması, bir takım yetki ve sorumlulukları paylaşması kurum içinde her yönden adil ve ılıman bir iklim geliştirmesi neticesinde azalabilir. İleri yaş grubunda ise öğretmenler öğrenen örgüte dönüşmede, yöneticilerin kontrolü altına fazla girmek istemezler. Burada, yöneticilerin eğitici lider rolünün gereği bu gruba yönelik personeli güçlendirme yöntemini izlemesi öğrenen örgüte dönüşümde önemli olacaktır.

Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kıdem ve kurumda çalıştıkları sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu durum esleğe yeni başlayan öğretmenlerin personeli güçlendirme, destekleyici liderlik ve eşgüdüm uygulamalarına daha açık olduklarını gösterir.

Mesleğe yeni başlayanların sıra, çalıştıkları okullara yeni atanan öğretmenlerin yenilikçiliğe açık olmaları, istekli ve idealist olmaları yöneticiler için bir fırsattır. Eğer başlardaki bu isteklilik değerlendirilmez ise, geçen zamanla hevesler körelecek, değişime ve yeniliğe kapalı bir duruma dönüşülecektir.

Sonuçlara göre bedensel engelliler okullarında örgütsel öğrenme engelleri zihinsel engelli okullarına göre daha düşüktür. Zihinsel engelli öğretmenleri ve yöneticileri tarafından bedensel engelli okullarının öğrenmeye yönelik örgüt yapıları model alınır, öğrenen örgüte dönüşümdeki eksiklikler daha rahat görülecektir.

Hizmetiçi eğitimlere katılma sayısı takım halinde öğrenmeye katkı sağlamamıştır. Genel olarak hizmetiçi eğitimler zihinsel engelliler okullarında eğitim amacı dışında bir uygulama olarak görülürken, bedensel engelliler okullarında ise, eğitim amaçlı bir uygulama olarak görülmüştür. Hizmetiçi eğitimleri, öğretmenleri güçlendirici yönde tasarlanması, her kurum düzeyinde yararlı uygulamalar içermesi, öğrenen örgüt yapısına yaklaşımda etkili olabilir.

Sonuç olarak eğitim örgütlerinin öğrenme hız ve kapasitelerini değişimin hız ve kapasitesine ayarlayamadıkları sürece öğrenen örgüt olmaları son derece zordur. Bilginin hızlı bir şekilde değiştiği bilgi toplumunda kurumlar veya işletmeler artık bilgili çalışanların istihdam etmekle işin bitmediği; aksine çalışanlarına kendilerini sürekli olarak yenilemeleri için fırsat vermeleri gerektiğini ve bu konuda da kendilerine büyük görevler düştüğünü bilmelidirler. Bu kapsamda literatürde yazan esaslar çerçevesinde özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımasına karşın, kamu ilköğretim

okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı düşünülürse, kamu ilköğretim okullarının bu anlamda öğrenen örgüte dönüşüm için gerekli adımları atmasında yarar vardır.

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamacılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu bilimsel dergi, gazete, makale vb. yazılı materyallerin kendilerine ulaşmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenleri destekleyecek bu tür eğitici içeriklerin temin edilerek, çalışanların bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir.

Okulun dışındaki diğer paydaşların, veliler, iş dünyası gibi çevrelerin görüşleri alınarak sürece katkı sağlamalarına imkân vermek eğitim kurumlarını etkili, öğrenmeye ve gelişmeye açık örgütlere dönüştürecektir.

Yöneticiler, çalışanları kararlara ortak ederek, paylaşımcı yönetim anlayışında olmalıdırlar.

Tecrübeli öğretmenler, grup liderliği pozisyonuna getirilerek, genç öğretmenler onların yanında, aynı amaç ve değerler etrafında toplanarak, takım halinde öğrenme desteklenmelidir.

Üniversitelerin, öğretmen yetiştiren bölümlerinde eğitim alan adaylara, öğrenen örgütlerde gerekli olan becerileri içeren eğitimler, uygulamalar yaptırılarak öğrenen – gelişen örgüt algısı bir reflekse dönüştürülmeli.

Öğrenen örgütlere geçişte en temel etmen olan eğitim yöneticilerin nitelikli, bilimsel, objektif yöntemlerle seçilmesi, yöneticilik görevine atanacaklarda Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Teftişi alanında yüksek lisans eğitimi almış olma şartı getirilmesi, yöneticilere bir vizyon kazandırılarak, misyon yüklenmesi vazgeçilmez bir gereksinimdir.

Hizmetiçi faaliyetlerin faydalı uygulamalar olduğu inancını geliştirmek için gerçekten öğretmen ve yöneticilerin ihtiyaç ve ilgi duydukları alanlarda düzenlenmesi; ayrıca bu faaliyetlerin uygun ortam, zaman ve şartlarda planlanması bu süreçte faydalı olacaktır.

Okul içi ve dışındaki faaliyetlerin sevgi, saygı, adalet, hoşgörü, güven çerçevesine oturtulması, her koşulda bu tavrın bir örgüt kültürü olarak benimsenmesi, öğrenen örgütlere geçişi kolaylaştıracaktır.

Örgütteki görevlerin ve sorumlulukların açıkça belirtilmiş olması, iş bölümünün adil yapılması, ödül ve ceza mekanizmasındaki adil tutumlar, gerekli hijyen şartlarının

sağlanması, çalışanları öğrenme ve araştırmaya yönlendirecektir. Yapılan birçok uygulamadan hareketle, örgütlerde en etkili değişim yöntemlerinden başlıcası dllendirmediir

KAYNAKÇA

- Akpınar, A. T. (2007). *Örgütsel öğrenme ile örgüte bağlılık arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları İstanbul İli Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atak, M. (2009). *Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi* (8. Basım). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Banoğlu, Köksal (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kağıthane İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2000). *İki binli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 495-508
- Başaran, E.İ. (1994). *Türkiye’de Eğitim Sistemi*(2. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başol, Ö. (2005). *Havacılık Sektöründe Dönüşümcü Liderlik Tarzının Örgütsel Öğrenme Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Celep, (2003). *Örgütsel Öğrenme Açısından İlköğretim Okulları*. 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, Gazi Üniversitesi: Antalya.
- Erdem , M. ve Uçar, İ, H.(2013) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* www.edam.com.tr/kuyeb adresinden edinilmiştir.
- Genç, N. (2007a). *Meslek Yüksek Okulları İçin Yönetim ve Organizasyon* (1. Basım).. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Genç, N. (2007b). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistem ve Yaklaşımlar* (3. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Hasanoğlu, M. (2004). *Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi*, *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 52, 43-60.
- Kalder (Türkiye Kalite Derneği) *Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu* (1998). (2. Basım). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Küçüköğlü, A. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Öğrenme Engelleri. Milli Eğitim Dergisi,33 (166).
- MEGEF (Mesleki Gelişim Forumu) (2010). “İş Hayatında İlişkiler” (Çevrimiçi), <http://www.meslekforum.com/mesleki-gelisim-2/1> hayatinda-iliskiler.html, adresinden elde edilmiştir.
- Öğütveren, Ö. (2000, Mayıs). Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: İşletme Eğitimi Üzerine Bir Uygulama. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Erciyes Üniversitesi: Erciyes.
- Özalp, İ. Uzun, Ö. ve Yelkikalan, N. (1998). Öğrenen organizasyonlar ve işletmeler açısından öğrenen organizasyon olmanın önemi. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(1-2), 17-28.
- Özer, P. S. (1999). Benchmarking (1. Basım).. İzmir: Vizyon Eğitim ve Danışm. Ltd. Şti.
- Pınar, İ. (1999b). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 28 (2), 37-78.
- Sayılır, A. (2001). Bireysel Öğrenme, Örgütsel Öğrenme ve Aralarındaki Bağ. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, 229-243.
- Senge, P. M. (1993). Beşinci Disiplin (2. Basım). (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.1990)
- Seymen, O., Bolat, A.ve Bolat, Tamer (2002). Örgütsel Öğrenme ve(Benchmarking) Kıyaslama Tekniğinin Bir Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Kullanılması. (1. Basım). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Şanal, E.E. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Akademik Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Şengül, E. (2009). Örgüt Kültürü, Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve İMKB'deki Şirketler Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S., Karadağ, E. ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(4), 627-638.
- Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 15-36.
- Yücel, İ. (2007). Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü Bir Uygulama. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER
ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Akın
Soyadı	ÜNAL
Doğum yeri ve tarihi	İSTANBUL / 26.05.1977
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
İletişim adresi ve e-mail adresi	Adalet Mah. 10119 Sok. No:1 Denizli akinunal77@gmail.com
Eğitim	
İlkokul	Öğretmen Harun Reşit İlkokulu / İstanbul
Ortaokul	İntaş Ortaokulu / İstanbul
Ortaöğretim	İstanbul And. Güzel Sanatlar Lisesi / Müzik Bölümü / İstanbul
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniv. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Böl. / Denizli
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	--
Yabancı dil	
Yabancı dil adı –SINAV ADI - Sınavın yapıldığı ay ve yıl	--
Mesleki Deneyim	
2000 - 2015	Müzik Öğretmeni

PROJE KONTROL LİSTESİ

	KONTROL EDİLDİ
Tez düzeni tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir	
Sayfa boşlukları uygun düzenlenmiştir	
Tüm metin Times New Roman yazı stili çift satır aralıklı 12 punto ile yazılmıştır	
Sayfa numaraları kâğıdın sağ üst köşesine yazılmıştır	
Metin içindeki başlıklar APA stiline uygun düzenlenmiştir	
İçindekiler, tablolar ve şekiller listeleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir	
Tezde bulunan tüm tablolar gereklidir	
Tüm tablo başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır	
Tüm şekil başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır	
Tüm tablo ve şekillere metindeki bölüm sırasına göre numara verilmiştir	
Tablolar APA stiline uygun hazırlanmıştır	
Metin içindeki tüm alıntılar uygun şekilde belirtilmiştir	
Metin içerisinde verilen tüm kaynaklar, kaynakça listesinde bulunmaktadır	
Kaynak gösterimleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir	
Kaynakça listesi APA stiline uygun düzenlenmiştir	

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

İmza