



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU
UYGULAMALARI İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hülya NURAL

**Danışman
Prof. Dr. Kamile DEMİR**

**ALANYA
2023**

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU
UYGULAMALARI İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hülya Nural

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program Adı: Eğitim Yönetimi

Danışman

Prof. Dr. Kamile Demir

ALANYA

(2023)

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hülya NURAL'ın "Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamaları ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 15/06/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Kamile DEMİR
Üye : Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN
Üye : Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN

Doç. Dr. Derman VATANSEVER BAYRAMOL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hülya NURAL

ÖNSÖZ

Öğretmenlik, sonsuz bir öğrenme yolculuğu içerisinde, hem öğreten hem de öğrenen olmayı öngören bir meslektir. Değişen ve gelişen eğitim anlayışlarının ilk durağı olan öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürekli gelişmeye duydukları ihtiyaç, öğretmenlerin bireysel düzeyde değil topluluklar halinde öğrenmelerini gerektirmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında genişçe yer bulan, birlikte daha iyi olma hissi ve “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” inancından kaynaklanan güç, öğrencilerin akademik dünyasına ve dolayısıyla okulun geleceğine dokunmaktadır.

Eşsiz bir öğrenme yolculuğuna çıkmış olduğum bu tez çalışmamda; pahabicilemeyen bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, çözümsüz kaldığım noktalarda hem akademik hem de manevi desteğini esirgemeyen, ne zaman ihtiyaç duysam hep “orada” olan, asla yalnız yürünemeyecek bu yolda, bana öğrenmeyi öğreten çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Kamile DEMİR’e minnet dolu teşekkürlerimi sunarım.

Öğrencisi olmaktan büyük keyif aldığım, destekleyici ve yol gösterici tutumuyla öğrenmeyi ve öğretmeyi sevdiiren, beni, tez çalışmamda araştırmasını yaptığım “mesleki öğrenme topluluğu” kavramıyla tanıştıran bu güzel öğrenme macerasını başlatan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN’e; ders döneminde öğrencisi olma şansını elde ettiğim, uzak mesafelere ve yoğunluğuna rağmen, ilgi ve bilgisini benden esirgemeyen saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Hacı Bayram YILMAZ’a; kendisinden ders alamamış olmama rağmen, değerli vaktini ayırarak çalışmamın olgunlaşmasına destek veren sayın hocam Doç. Dr. Duygu KOÇAK’a çok teşekkür ederim.

Varlığıyla ruhuma huzur ve umut veren, can dostum Leyla BERBER’e; ömrümün şansını, değerli arkadaşım Nursel BİŞKİN’e; izlerinde yürümekten onur duyduğum İngilizce öğretmenlerim Ali BAYSAL ve Şebnem YILDIZ başta olmak üzere, üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime; öğretmekten keyif aldığım kadar, birlikte öğrenmekten de haz duyduğum değerli öğrencilerime ve kıymetli vaktini ayırıp anketimi yanıtlayan meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayattaki ilk öğretmenim, en güçlü dayanağım, biricik babam Mustafa ÖZDEMİR’e; yaşam sevincimin mimarı, canım annem Makbule ÖZDEMİR’e; içten sevgisi ve sonsuz desteği için sevgili eşim Mustafa NURAL’a ve annesiyle geçirmeyi hayal ettiği en değerli zamanları çalışmama armağan eden, ömrümün en büyük nimeti, minik mucizem, bal kızım Nisa NURAL’a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU UYGULAMALARI İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hülya NURAL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Haziran, 2023 (171 Sayfa)

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında yürütülmekte olan mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışma nicel desende ilişkisel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yoluyla yansız olarak seçilmiş olan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için, “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” ve “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” uygulanmıştır.

Verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile betimsel istatistikler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile test edilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir ilişkinin durumu, varlığı ve yönü ise, Pearson Momentler çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ele alınan demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda; öğretmenlerin öğrenim durumları açısından, mesleki öğrenme topluluğu ve mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutları ile örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenmenin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından; örgütsel öğrenme ve alt boyutları ile mesleki öğrenme topluluğu alt boyutlarında; kıdem değişkeninde yalnızca örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar alt boyutunda; okul türü değişkeninde gerek mesleki öğrenme topluluğu gerekse de örgütsel öğrenme ve tüm alt boyutlarında; okuldaki hizmet süresi değişkeninde mesleki öğrenme

topluluğu ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Bu alışma neticesinde; örgütsel öğrenme ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş; resmi ortaöğretim kurumlarında görülen mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel öğrenme, Öğrenen örgüt, Mesleki öğrenme, Mesleki öğrenme topluluğu, Ortaöğretim kurumları.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY PRACTICES AND ORGANIZATIONAL LEARNING IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Hülya NURAL

Department of Educational Sciences

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University

June, 2023 (171 Pages)

In this study, the relationship between professional learning community practices carried out in secondary education institutions and organizational learning was investigated. It was carried out with the correlational survey model in a quantitative design. The sample of the study consisted of 305 teachers chosen impartially through simple random sampling. "Professional Learning Community Scale" and "Learning Organization Profile Scale" were used to collect data in the study.

In the analysis of the data, descriptive statistics were created using the arithmetic mean and standard deviation values. The differentiation of teachers' perceptions of organizational learning and professional learning community practices in their schools according to demographic variables was tested with independent samples t-test and one-way analysis of variance (One-way ANOVA). The status, existence and direction of a meaningful relationship between PLC practices and organizational learning in high schools were examined by using the Pearson Product Moments Correlation Coefficient technique.

As a result of the analysis, it was determined that teachers' perceptions of organizational learning and PLC practices are high. As for the demographic variables discussed in the study; in terms of teachers' educational status, no significant difference was observed in neither professional learning community and its sub-dimensions nor organizational learning and its sub-dimensions. However, in terms of teachers' gender variable; organizational learning and its sub-dimensions and professional learning community sub-dimensions differed significantly. In the seniority variable, only in the sensitivity sub-dimension of organizational learning differed meaningfully. In the school type variable, both PLC and organizational learning (OL) and all sub-dimensions differed

meaningfully. In terms of the variable of length of service at school, significant differences were found in PLC and its sub-dimensions.

As a result of this study; a high level of positive and significant relationship was observed between organizational learning and PLC practices in secondary schools; thus revealing that PLC practices seen in public secondary education institutions have a significant relationship with organizational learning.

Key Words: Organizational learning, Learning organization, Professional learning, Professional learning communities, Secondary educational institutions.



İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	17
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	17
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler.....	20
1.3. Araştırmanın Önemi.....	21
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	21
1.5. Tanımlar.....	22
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	23
2.1. Örgütsel Öğrenme.....	23
2.1.1. Örgütsel öğrenmenin kapsamı.....	24
2.1.2. Örgütsel öğrenmenin temel varsayımları.....	24
2.1.3. Örgütsel öğrenme süreci.....	25
2.1.3.1. Bilginin edinimi.....	25
2.1.3.2. Bilginin dağıtılması.....	25
2.1.3.3. Bilginin anlamlandırılması.....	25
2.1.3.4. Örgütsel bellek.....	26
2.1.4. Örgütsel öğrenme modelleri.....	26
2.1.4.1. Argyris ve Schön modeli.....	26
2.1.4.2. Fyol ve Lyles modeli.....	28
2.1.4.3. Senge modeli.....	29
2.1.5. Örgütsel öğrenme düzeyleri.....	30
2.2. Öğrenen Örgüt Kavramı.....	31
2.2.1. Öğrenen örgütü oluşturan süreçler.....	31

222. Öğrenen örgütlerin özellikleri.....	33
223. Öğrenen örgütlerin beş temel öğretisi.....	35
224. Öğrenen örgüt olarak okullar.....	38
2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğu	39
231. Meslek kavramı.....	39
232. Mesleki öğrenme ve gelişim	40
233. Mesleki öğrenme topluluğu.....	41
234. Mesleki öğrenme topluluğunun tarihsel temelleri.....	42
235. Mesleki öğrenme topluluğu modelleri.....	43
236. Mesleki öğrenme topluluğunun boyutları.....	46
2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak Okullar.....	50
241. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında okul müdürünün etkinliği	52
242. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında öğretmenlerin etkinliği	54
243. Mesleki öğrenme topluluğu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki.....	55
244. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının okula katkıları.....	56
245. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde MÖT uygulamalarının değerlendirilmesi.....	58
246. Mesleki öğrenme topluluğu üzerine yürütülmüş çalışmalar.....	59
2.4.6.1. Yurt içinde yürütülmüş çalışmalar	60
2.4.6.2. Yurt dışında yürütülmüş çalışmalar.....	63
3. YÖNTEM	66
3.1. Araştırmanın Modeli.....	66
3.2. Evren ve Örneklem.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	68
3.3.1. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği.....	68
3.3.2. Öğrenen örgüt profili ölçeği.....	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	71
4. BULGULAR	75
4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi.....	75
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına Yönelik Algılarının İncelenmesi.....	77
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi.....	77

4.3.1. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin t testi puanlarının cinsiyetlerine göre incelenmesi.....	78
4.3.2. Öğretmenlerin MÖTÖ puanlarının cinsiyetlerine göre t testi bulgularının incelenmesi.....	81
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi.....	82
4.4.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ puanlarının öğrenim durumlarına göre t testi sonuçlarının incelenmesi.....	83
4.4.2. Öğretmenlerin MÖTÖ puanlarının öğrenim durumlarına göre t testi sonuçlarının incelenmesi.....	85
4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Kıdemlerine Göre İncelenmesi.....	86
4.5.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre incelenmesi.....	86
4.5.2. Öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre incelenmesi.....	91
4.6. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	93
4.6.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ toplam puanlarının çalışmakta oldukları okul türüne göre incelenmesi.....	93
4.6.2. Öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının çalışmakta oldukları okul türüne göre incelenmesi.....	99
4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre İncelenmesi....	103
4.7.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ toplam puanlarının okulda çalışma sürelerine göre incelenmesi.....	103
4.7.2. Öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının okulda çalışma sürelerine göre incelenmesi.....	107
4.8. Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamaları ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	109
4.8.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ ve temel bileşenleri “eylemler” ve “duyarlılıklar” ile MÖTÖ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	110

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	118
5.1. Sonuçlar.....	118
5.1.1. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algılarına ilişkin sonuçlar.....	118
5.1.2. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	118
5.1.3. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	119
5.1.4. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	120
5.1.5. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının çalışmakta oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	122
5.1.6. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının mevcut okulda çalışma süresine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	126
5.1.7. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar.....	128
5.2. Tartışma	137
5.3. Öneriler	146
531. Araştırmacılara dönük öneriler	146
532. Uygulayıcılara dönük öneriler	146
KAYNAKÇA.....	148
EKLER.....	159
EK 1: Veri Toplama Araçları	159
EK 2: Ölçek Kullanım İzinleri	164
EK 3: Etik Kurul İzin Belgesi	165
EK 4: MEB Araştırma Uygulama İzin Belgesi	166
EK 5 : İntihal Raporu	167
ÖZGEÇMİŞ.....	168

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Farklı Sapma Miktarları İçin Uygun Örneklem Büyüklükleri.....	66
Tablo 3.2. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 3.3. ÖÖPÖ ve MÖTÖ Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistikleri.....	71
Tablo 3.4. ÖÖPÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistikleri.....	72
Tablo 3.5. MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistikleri.....	73
Tablo 3.6. MÖTÖ Alt boyutları VIF değerleri.....	74
Tablo 4.1. ÖÖPÖ ve Temel Bileşenlerinin Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Eylemler Bileşeni Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	75
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	76
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları	77
Tablo 4.5. ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları.....	78
Tablo 4.6. ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları	78
Tablo 4.7. ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları.....	80
Tablo 4.8. Öğretmenlerin MÖTÖ Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları.....	81
Tablo 4.9. MÖTÖ Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları	82
Tablo 4.10. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Bulguları	83
Tablo 4.11. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları	84
Tablo 4.12. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.13. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Bulguları	85

Tablo 4.14. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Bulguları.....	86
Tablo 4.15. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları.....	87
Tablo 4.16. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları.....	88
Tablo 4.17. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları	89
Tablo 4.18. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları	91
Tablo 4.19. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları.....	92
Tablo 4.20. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Bulguları.....	93
Tablo 4.21. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Toplam Puanlarının Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre ANOVA Bulguları	95
Tablo 4.22. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarının Okul Türlerine Göre ANOVA Bulguları.....	97
Tablo 4.23. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Bulguları.....	99
Tablo 4.24. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre ANOVA Bulguları.....	100
Tablo 4.25. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları	104
Tablo 4.26. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 4.27. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları.....	106
Tablo 4.28. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları.....	107
Tablo 4.29. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları.....	108

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme, Temel Bileşenleri ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	110
Tablo 4.31. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Algıları ile MÖT Alt Boyutları Algıları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	111
Tablo 4.32. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutları Algıları ile MÖT Alt Boyutları Algıları Arasındaki Korelasyon.....	114



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 2.1. Argyris ve Schön (1996) Modelinden Uyarlanmış Öğrenme Etapları.....27
- Şekil 2.2. Senge'nin Beşinci Disiplini: Sistem Düşüncesi.....37



KISALTMALAR LİSTESİ

- ABD: Amerika Bileşik Devletleri
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- MÖG :Mesleki Öğrenme Grubu
- MÖT: Mesleki Öğrenme Topluluğu
- MÖTÖ: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği
- OGM: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim
- OL: Organizational Learning
- ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı
- ÖÖ: Örgütsel Öğrenme
- ÖÖPÖ: Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği
- ÖSYM: Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi
- PDC: Professional Development Communities
(Profesyonel Gelişim Toplulukları)
- PLC : Professional Learning Communities
- PÖT: Profesyonel Öğrenme Toplulukları
- YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
- YÖKTEZ: Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı ve alt problemleri, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada geçen temel tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik, zihinsel kapasitesi ve öğrenme becerisidir. Öğrenme yeteneği, bireylerin içinde yaşadıkları koşulları iyileştiren, kişisel potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan ve dolayısıyla onlara sürdürülebilir bir yaşam kalitesi sağlayan bir ayrıcalıktır. Öğrenme kavramı üzerinde çalışmalar yapmış olan araştırmacılar, öğrenme ile ilgili farklı tanımlar öne sürmüş, bu kavramın değişik açılarını ele almışlardır.

Koçel (2007)'e göre öğrenme; insanların çevrelerinde meydana gelen olayları kişisel algıları ile yorumlamaları ve özümsemeleri neticesinde davranma biçimlerine yansıtıkları değişimlerdir. Öğrenme; bireysel düzeyde öğrenme, topluluk/grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme olmak üzere üç ayrı başlık üzerinden incelenmektedir. Bireysel düzeyde öğrenme, kişilerin şahsi tecrübeleri yoluyla edindikleri izlenimleri bilişsel ve duyuşsal olarak yorumlayarak, davranışlarına yansıtılmaları şeklinde açıklanırken; topluluk düzeyinde öğrenme, bireylerin yaşantıları yoluyla öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaları, ortak anlayışla yorumlamaları ve böylece bir topluluk olarak ortak bir anlayış geliştirmeleri şeklinde tanımlanabilmektedir. Örgüt düzeyinde öğrenme ise, bahsedilen topluluk öğrenmeleri yoluyla oluşmuş gelişimsel anlayışların, örgüt içerisinde değerlendirilmesi sonucunda, örgütsel düzeyde oluşturulacak ortak bir anlayış ve ilerleme odaklı bir işleyiş biçimi benimsemeleridir (Ulutin, 2010).

Öğrenme kavramı, örgütsel değişim ve yapılanma hususunda oldukça önemli bir rol üstlenmiştir. Değişim ve gelişimin örgüt sürekliliği bakımından zorunlu olduğu modern çağda, örgütlerin mutlaka kendilerini geliştirmeleri ve tecrübeleri yoluyla yeni uygulamalar ve anlayışlar edinmeleri gerekmektedir. Örgütler, bünyelerindeki çalışanların bireysel öğrenmelerinden faydalanma yoluyla, kendilerinden beklenen yenilikçi uygulamaları hayata geçirebilmekte, diğer örgütlerle rekabet etme konusunda üstünlük sağlayabilmektedir.

Örgüt düzeyinde öğrenme, örgüt içerisindeki bireylerin şahsi öğrenmelerinden

fazlasıdır ve bir süreç gerektirir. Örgütsel yenileşme ve ilerlemeyi sağlar. Gelişme gösteren ve sürekli yeniden yapılanma içerisinde olan örgütlerde, öğrenme deneyimleri paylaşıldıkça bilgi ve beceriler de gelişmekte, dolayısıyla örgütsel ilerleme de gerçekleşebilmektedir (Aydemir, 2018).

Örgütsel öğrenme; yalnızca bilgilerin paylaşılmasından ziyade, örgütün sosyal bir yapı olduğu anlayışıyla işleyen ve örgütün ancak dayanışma ve iş birliği içerisinde varlığını sürdürebileceğini kabul eden bir anlayıştır. Bireyler örgütler içerisinde yapabileceklerinden de fazlasını başarabilmeyi deneyimlerler (Barutçugil, 2004). Gherardi (1998)'ye göre; örgütsel öğrenme, örgütün mevcut vizyonunu gerçekleştirmek amacıyla, örgüt içerisinde yerleştirmesi gereken bir anlayış olup, örgütlerin varlığını sürdürmelerini sağlayacak en önemli etkenlerden biridir (Aksu, 2013).

Canlı bir sistematik yapıya sahip olan okullar (Senge vd.,2012) da; tıpkı diğer örgütler gibi, küresel değişimlere ayak uydurmak, istenen düzeyde etkinlik ve rekabet göstermek ve sürekli artış gösteren bir performans çizgisi yakalamak için; okul içerisindeki bireysel ve topluluk esaslı bilgi ve öğrenmeleri paylaşarak, bunlardan üst düzey fayda sağlamak koşuluyla, örgütsel öğrenmelerini zenginleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunun yanında okullar, öğrenme kapasitelerini arttırmak suretiyle, sürekli ve hızlı değişim gösteren şartlara uyum sağlama becerisi kazanmak için çaba sarf etmektedirler (Şahin, 2014).

Okulların örgütsel gelişimini sağlamak, öğretmenlerin bireysel gelişimlerini sağlamakla mümkündür. Okullarda yürütülen mesleki çalışmalar ve iş birlikleri çerçevesinde kendini geliştiren öğretmenlerin öğrenmelerinin örgütsel bazda okullara yansması ve örgütsel öğrenme süreci içerisinde örgütsel gelişime katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda, alan yazında görece yeni olan “mesleki öğrenme topluluğu” uygulamalarının; örgütsel gelişme ve ilerleme sürecini daha etkin kılması mümkündür.

Mesleki öğrenme toplulukları DuFour (2004) tarafından; “eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak gayesiyle bir araya gelmiş eğitim paydaşları” olarak tanımlanmıştır. “Mesleki öğrenme topluluğu” ifadesi henüz Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yaygınlık göstermemiş olan, mevcut eğitim sistemine tam anlamıyla uyarlanmamış bir kavramdır. Bununla birlikte; okulların işleyişi göz önünde bulundurulduğunda, mesleki öğrenme topluluğu temelli uygulamalara sıklıkla rastlanmaktadır. Daha somut biçimde; okullarda eğitim-öğretimin kalitesini yükseltmek ve okul başarısını en üst seviyeye

taşımak hedefi etrafında birleşmiş; okul yönetimi ekipleri, okul öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, zümre başkanları kurulu, şube öğretmenler kurulu gibi kurullar mesleki öğrenme topluluklarına örnek olarak gösterilebilmektedir (MEB, 2018). Tüm bu kurulların yürüttüğü iş birliği ve ortak çaba ile elde ettikleri kazanımlar, bütününde okulların örgütsel öğrenme edinimlerine ve dolayısıyla performansına doğrudan etki edebilmektedir.

Uluslararası alan yazında, mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili çalışmalar 1988 yılına kadar uzanmaktadır. Mesleki öğrenme topluluklarının pozitif işlevleri üzerine yürütülmüş birçok çalışma bulunmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları konusu ABD (Amerika Bileşik Devletleri) 'de ortaya atılmış ve yine ABD'de yaygın olarak çalışmaların merkezinde yer almıştır. Vescio, Ross ve Adams (2008); öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının öğrencilerin öğrenme düzeyini nasıl etkilediğine ilişkin on bir deneysel çalışmayı değerlendirmişlerdir. İncelemeleri neticesinde, mesleki öğrenme topluluklarına dahil olan öğretmenlerin öğretimsel becerilerini geliştirdikleri, çalışmalarını daha öğrenci merkezli şekilde yürüttükleri; bununla birlikte, genel manada kültürel farkındalık, iş birliği kapasitesi, öğretmen hakimiyeti ve sürekli mesleki öğrenmeler ve gelişim noktalarında ilerleme kaydettiklerini öne sürmüşlerdir (Altun, 2020).

Ulusal alan yazında mesleki öğrenme toplulukları konulu çalışmaların sayıca az olduğu göze çarpmaktadır. Mevcut çalışmalar içerisinde ilk araştırmanın 2014 yılına ait olduğu (Dervişoğulları, 2014) düşünülürse; mesleki öğrenme toplulukları ve bu yapıların etkinliğinin incelenmesi oldukça yenidir. Dervişoğulları (2014) çalışmasında, mesleki öğrenme topluluklarının boyutlarını öğretmen görüşleri yoluyla incelemiştir. Kalkan (2015), ilköğretim okullarındaki mesleki öğrenme topluluklarının etkinlikleri ile hiyerarşik yapı ve örgütsel güven ilişkisini ele almıştır. Öğdem (2015), ilköğretim okullarındaki takım liderliği ve okul iklimi ile mesleki öğrenme topluluğu faaliyetlerinin ilişkisini incelemiştir. İkinci (2018) lise öğretmenleriyle yürüttüğü bir çalışmada, mesleki öğrenme toplulukları ile psikolojik bağlanma ve bağlamsal performans ilişkisi üzerinde durmuştur. Cücemen (2018), ilköğretim okullarındaki mesleki öğrenme topluluğu etkinlikleri ve iş birliği düzeylerini karşılaştırmıştır.

Saçmalıoğlu (2019) ise çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin 21.yy becerilerine odaklanarak, mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları yoluyla bu becerileri ortaya çıkarma amacını taşımıştır. Karakaya Yıldırım (2019) 'ın çalışmasında; İngilizce

öğretmenlerinden oluşan çevrimiçi bir grup vasıtasıyla, mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları çevrimiçi şekilde yürütülmüş ve öğretmenlerin deneyimleri değerlendirilmiştir. Ağsu (2020), fakülte-okul iş birliği içerisinde geliştirilmiş bir mesleki öğrenme topluluğu modeliyle, özel bir lisedeki matematik öğretmenlerinin mesleki becerilerini arttırmayı hedeflemiş, çalışma sonunda bu hedefe ulaşıldığını belirtmiştir. Altun (2020), sürdürülebilir mesleki gelişimi sağlama konusunda mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının katkısını incelemiş ve bulgular neticesinde, MÖT (Mesleki Öğrenme Topluluğu) faaliyetlerinin, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi açısından büyük kazanımlar getirdiğini ortaya koymuştur. Çopur (2020), geliştirilmiş bir mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkilerini araştırdığı çalışmasının neticesinde, MÖT etkinliklerinin hem öğretmenlerin mesleki becerilerini hem de öğrenci başarısını arttırmak konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğunu öne sürmüştür. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın; Türkiye’de MÖT üzerine yürütülmüş ve çoğunluğu ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiş yaklaşık yirmi adet araştırma içerisinde görece az sayıda bulunan ortaöğretim kurumlarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarına ilişkin yedi adet araştırmayla birlikte alanyazına katkıda bulunmasının yanında, alanyazında MÖT ve ÖÖ ilişkisini ele alacak muhtemel çalışmalar için fayda sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu çalışma; ortaöğretim kurumlarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yanıtlanması hedeflenen alt problemler aşağıdaki gibidir:

1-Antalya ilinin Alanya ilçesindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?

2- Antalya ilinin Alanya ilçesindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

3- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenmeye ilişkin algıları;

- a) cinsiyete,
- b) öğrenim durumuna,
- c) kıdeme,

- d) çalıştıkları okul türüne,
- e) okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

4-Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları;

- a) cinsiyete,
- b) öğrenim durumuna,
- c) kıdeme,
- d) çalıştıkları okul türüne,
- e) okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

5- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ulusal alan yazına görece geç katılmış, henüz yeni çalışılmakta olan bir konu olarak mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile liselerdeki örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiyi ele almış olan bu çalışmada; daha önce ilişkisel açıdan incelenmemiş mesleki öğrenme topluluğu yapıları ve örgütsel öğrenme birlikte incelenmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarıyla örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların azlığı ve özellikle lise kademesinde yürütülmüş araştırmalara olan ihtiyaç nedeniyle, bu çalışmanın alanyazına katkıda bulunması mümkündür. Bununla birlikte, mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları açısından fazla çalışılmamış olan lise kademesinde yürütülmüş olması ve daha önce yapılmış araştırmalardan farklı olarak , çeşitli lise türlerindeki öğretmenlerin MÖT ve ÖÖ algılarını karşılaştırması açısından da; ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyinin ve dolayısıyla temelde hedeflenen; öğrencilerin akademik başarısının artırılması noktasında; ortaöğretim kurumlarında yürütülmekte olan MÖT benzeri uygulamalar bakımından açıklayıcı ve yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Antalya ilinin Alanya ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi liselerde görev yapmış ve araştırmaya katılmış olan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma, katılımcılar tarafından cevaplanmış olan "Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği" ve "Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği"nde bulunan maddelerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu çalışma kapsamında kullanılmış olan temel kavramların anlamları aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ortaöğretim kurumlarında çeşitli dersleri okutmakla görevli öğretmenler.

Ortaöğretim Kurumu: Türk Eğitim Sistemi içerisinde 9-12. sınıf öğrencilerine hizmet veren okul, lise.

Okul Lideri: Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticisi, okul müdürü.

Örgütsel Öğrenme: Ortaöğretim kurumları içerisinde bilgi paylaşımı ve iş birliği yoluyla sürekli gelişimi hedefleyen ve okul vizyonunu gerçekleştirmeye yönelik anlayış.

Öğrenen Örgüt: Yaratıcı, yenilikçi düşünce ve iş birliğini teşvik ederek, sürekli öğrenme yoluyla başarıyı arttırmayı hedefleyen okul.

Mesleki Öğrenme Topluluğu: Öğrenci başarısını arttırmak amacıyla iş birliği içerisinde hareket eden, paylaşımcı ve gelişim odaklı öğretmenlerin oluşturduğu topluluk.

Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamaları: Okullarda eğitim-öğretimin kalitesini yükseltmek ve okul başarısını en üst seviyeye taşımak hedefi etrafında birleşmiş okul/zümre/şube öğretmenler kurulu benzeri ekiplerin düzenli faaliyetleri.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu kısmında; örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları ile mesleki öğrenme topluluğu ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin literatüre yer verilmiştir.

2.1.Örgütsel Öğrenme

Öğrenme kavramı çeşitli disiplinlerde farklı anlamlar bulmuş olsa da çoğunlukla; “yaşantıların sonucu olarak davranışlarda gözlemlenen istendik ve kalıcı değişiklik” biçiminde tanımlanır. Örgütler açısından bakıldığında ise öğrenme; örgütlerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin örgütsel süreçler neticesinde geliştirilmesi ve çoğaltılmasıdır (Tibet, 2015).

Alan yazında oldukça fazla yer bulmuş olan örgütsel öğrenme kavramı; araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış olan açıklama ve tanımlamalar incelendiğinde, belirtilmesi gerekmektedir ki; araştırmacılar söz konusu kavramı tanımlarken bir fikir birliğine varamamış ve ortaya farklı açılardan değerlendirilmiş bir örgütsel öğrenme kavramı koymuşlardır (Callan, 2009).

Easterby-Smith ve Lyles (2011) örgütsel öğrenmeyi “örgütlerde bilginin en üst seviyede verimli kullanılması” olarak ifade ederken; kavrama bir diğer açıdan bakan Argyris ve Schön (1996) bu kavramı; “olayları yeni bir bakış açısıyla görebilmek” şeklinde tanımlamıştır. Schwandt ve Marquardt (2000) ise; sosyal sinerjiden kaynaklandığını savundukları örgütsel öğrenmenin, örgüt içerisindeki bireylerin öğrenmelerinin toplamından daha fazlası olduğunu ve bu durumun örgüt içerisinde bilgiyi işleme sürecine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Örgütsel öğrenmeyi açıklayan ve çoklukla alıntılanan diğer tanımlamalar; örgütsel öğrenmenin önceden bilinen ile yeni öğrenilen bilgiler arasında bir denge oluşturduğu (Levinthal & March, 1993) ve örgüt içerisinde her yolla edinilmiş, bilgi, yöntem veya uygulamalardan meydana geldiği (Argyris & Schön, 1996) yönündedir. Bu açıklamalar içinde en çok vurgulanan; örgütsel öğrenmenin bir sosyal yapı içerisinde bireysel ve kolektif öğrenmeler neticesinde, deneyimlerin bilgiye dönüştürülmesi işlevidir (Argyris & Schön, 1978). Bu bağlamda örgütsel öğrenme, sosyal örgütler açısından bakıldığında, deneyimleri bilgiye dönüştürme süreci biçiminde anlam kazanmıştır.

Örgütsel öğrenme kavramı yapılandırılmasından bu yana; alan yazın içerisinde gelişimini sürdürmüş, bilişsel, bilişsel-davranışçı, sosyal-yapılandırmacı ve sosyal-bilişsel düşünce yapısı gibi farklı bakış açılarını yansıtmıştır (John, 2021).

2.1.1. Örgütsel öğrenmenin kapsamı

Örgütsel öğrenme kapsamı oldukça geniş ve üzerinde farklı açıklamalar yapılmış çok yönlü bir kavramdır. Easterby-Smith ve Lyles (2011)'e göre, örgütlerde öğrenme kavramı 1950'lere kadar uzanmakla birlikte, 1980 yılı itibariyle bilgi ekonomisinin önem kazanmasıyla bir yükseliş kazanmış ve süreç içerisinde örgütlerin vazgeçilmez ihtiyaçları arasındaki yerini korumuştur. Chalofsky (2005) 'ye göre ise; örgüt içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin sonuçlarla doğrudan ilişkili olduğu ve daha karmaşık süreçlerin merkezinde yer aldığı görülmektedir (Wetherington, 2010).

2.1.2. Örgütsel öğrenmenin temel varsayımları

Örgütsel öğrenmenin oluşumu ve temelinde yer alan nitelikler ele alındığında, örgütsel öğrenme konusunda önemli çalışmaları bulunan dört kuramcı çiftinin (Argyris & Schön, 1978; Daft & Weick, 1984; Fiol & Lyles, 1985; Levitt & March, 1988) söz konusu varsayımları beş ana maddede topladıkları görülmektedir (Collinson & Cook, 2016). Örgütsel öğrenmeyi anlamlandırmada kimi açılardan birbirleriyle ilintili olan bu beş temel varsayımı aşağıdaki gibi listelemek mümkündür:

- ✓ Örgütsel öğrenme, birey, takım veya örgüt düzeyinde öğrenmelerle yakından ilişkili olup, çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Yavaş, 2012).
- ✓ Örgütsel öğrenme, varsayımları test etme, hataların tespiti ve genel işleyişi değerlendirme gibi hususlarda araştırmayı zorunlu kılar.
- ✓ Örgütsel öğrenme, örgütün üyeleri arasında örgütün eylemleri ve bunların sonuçları arasındaki sebep-sonuç ilişkisini değerlendirmeye yönelik ortak bir anlayış içerir (Collinson & Cook, 2016).
- ✓ Örgütsel öğrenme, çift döngülü öğrenme biçimi olarak da yorumlanabilen hem bilişsel hem de davranışsal değişiklikleri birlikte yansıtır.
- ✓ Örgütsel öğrenme, örgütün işleyişi içerisinde mevcut düzen ve anlayışların yeni bilgi ve uygulamalar ışığında şekillendirilmesidir (Yavaş, 2012).

Örgütsel öğrenmenin merkezinde yer alan bu temel anlayışlar özetle; çok düzeyli öğrenme, araştırma, ortak anlayış, davranışsal ve bilişsel değişim ve yeni bilgileri

yerleştirme başlıkları altında toplanmıştır.

2.1.3. Örgütsel öğrenme süreci

Örgütsel öğrenmenin ortaya çıkabilmesi için örgüt içerisinde elde edilen bilginin bazı sistematik aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Örgüt faaliyetleri ve bunların sonuçları ile edinilmiş bilgileri işleme süreci olarak da tanımlanabilen örgütsel öğrenme sürecine dair en çok kullanılan model Huber (1991) tarafından ortaya atılmıştır. Huber (1991) örgütsel öğrenme sürecinde dört aşamadan bahsetmektedir. Bunlar; bilginin edinimi, bilginin dağıtılması, bilginin anlamlandırılması ve örgütsel bellek şeklinde açıklanmıştır (Güzen, 2020).

2.1.3.1. Bilginin edinimi

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli ilk aşama, bilginin kazanımıdır. Örgütler bilgi edinebilmek adına, müşteri anketlerinden performans ve faaliyet değerlendirme etkinliklerine, araştırma ve geliştirme çalışmalarından diğer örgütlerin edinimlerine kadar çok çeşitli kaynaklardan faydalanmaktadırlar. Bilginin edinilmesi safhasında örgütler; doğuştan öğrenme, deneysel öğrenme, dolaylı öğrenme, aşılama yoluyla öğrenme ve araştırarak öğrenme gibi öğrenme yolları kullanılmaktadır (Huber, 1991).

2.1.3.2. Bilginin dağıtılması

Örgütsel öğrenme sürecinin ikinci aşaması olan bilginin dağıtımı aşamasında, örgüt içerisinde bulunan farklı birimlerin örgütün işleyişiyle ilgili bilgileri çeşitli yollarla birbirleriyle paylaşarak, çoğunlukla kıyaslamalar ve çıkarımlarda bulunarak yeni bilgiler ortaya koymalarından bahsedilmektedir. Bilginin dağıtımı aşamasında, teknik, resmi veya gayri resmi yollar tercih edilebilmektedir. Bununla birlikte; örgüt içerisinde bilgi paylaşımının verimli olabilmesi için örgüt yapısının bilgi paylaşımına açık olması gerekmektedir (Güzen, 2020).

2.1.3.3. Bilginin anlamlandırılması

Huber (1991) örgütsel öğrenmenin bir sonraki aşaması olan bilginin anlamlandırılmasını açıklarken öncelikle bilginin yorumlanmasından yola çıkmaktadır. Daft ve Weick (1984) tarafından tanımlanmış olan “yorumlama” eylemi “bilgiye anlam

yüklenmesi” veya “olayların gelişim sürecine dair ortak bir algı geliştirme” şeklinde ifade edilebilmektedir (Huber, 1991). Bu aşamada, örgüt çalışanları kendilerine ulaşan bilgileri; kişisel bakış açıları, deneyimleri ve zihin haritaları yoluyla dönüştürür ve yeniden yapılandırır. Bu bağlamda, edinilen ve iletilen bilginin doğru yorumlanması, istendik biçimde anlamlandırılması ve etkili bir şekilde yapılandırılması örgütsel öğrenmenin sağlanması bakımından büyük öneme sahiptir (Akgedik, 2016).

2.1.3.4. Örgütsel bellek

Örgütsel öğrenme sürecinin son basamağını oluşturan örgütsel bellek kapsamında, örgüt içerisinde edinilmiş ve anlamlandırılmış bilgilerin örgüt hafızasına aktarılmasından bahsedilmektedir (Yavaş, 2012). Örgüt tarafından edinilmiş bilgilerin, gerektiğinde kullanılmak üzere depolanması olarak da tanımlanabilecek bu aşamada, örgütler bir bilgisayara benzer şekilde, bilgiyi depolama ve istendiğinde geri çağırma işlevlerini üstlenmektedirler (Huber, 1991).

Huber (1991)’in örgütsel öğrenme süreçleriyle paralel biçimde, Crossan ve arkadaşlarının (1999) ortaya attıkları örgütsel öğrenme süreci de; “sezme, yorumlama, birleştirme ve kurumsallaştırma” başlıkları altında açıklanmış benzer içerikte dört aşamaya sahiptir (Celep, 2021).

2.1.4. Örgütsel öğrenme modelleri

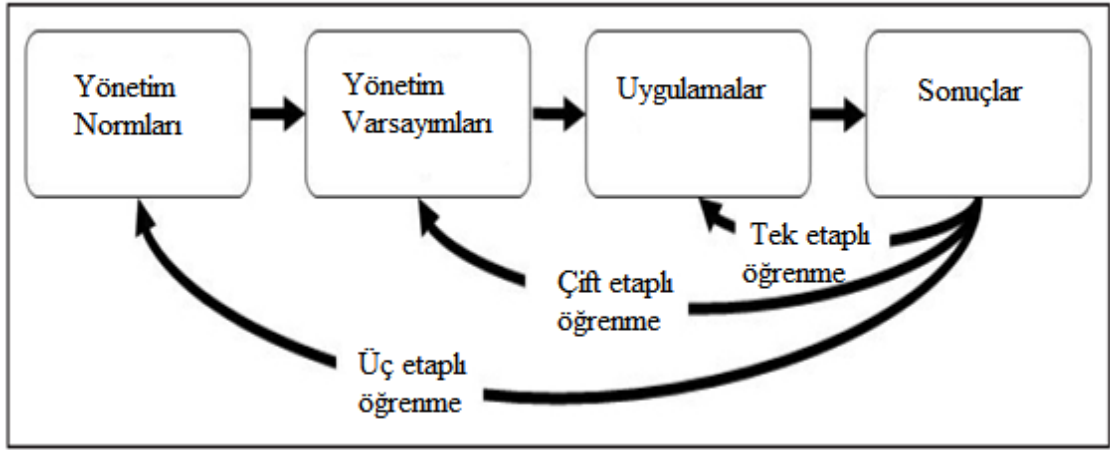
Örgütsel öğrenme süreci üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar, örgütler içerisinde gerçekleşen öğrenmeleri belli kalıplar içerisinde yapılandırarak, örgütsel öğrenme kavramının yapı ve işleyişine yönelik çok farklı modeller ortaya koymuşlardır. Örgütsel öğrenmenin örgüt içerisinde çeşitli biçimlerde gerçekleşebileceğini ileri süren modellerden öne çıkanlar; örgüt dahilinde öğrenmenin çeşitli düzeylerde oluşabildiğini açıklayan “Argyris ve Schön modeli”, örgütsel öğrenmenin miktarını ön planda tutarak sınıflama yapan “Fiol ve Lyles Modeli” ile Senge (1990) ’nin “Beşinci Disiplin” kitabında örgütsel öğrenmeyi ele aldığı biçimiyle, uyum gösterici öğrenme ve üretken öğrenme düzeyleri olarak açıklayan “Senge Modeli”dir (Alanoğlu, 2014).

2.1.4.1. Argyris ve Schön modeli

Argyris ve Schön (1978) ‘ün ortaya attığı örgütsel öğrenme modelinin çekirdeğini “araştırma”, “hatayı tespit etme” ve “ hatayı düzeltme” kavramları oluşturur. Argyris ve

Schön (1978) 'e göre, "hata" kavramı; "uygulandığında, hedeflenen durumlar ile elde edilen sonuçlar arasındaki uyumsuzluk" biçiminde açıklanabilmektedir. Örgütsel öğrenme süreci de; söz konusu hataların tespiti ve düzeltilmesi için yürütülen ve araştırmayı da kapsayan dinamik bir süreçtir (Collinson & Cook, 2016).

Argyris ve Schön (1996) örgütsel öğrenmeyi ; tek etaplı öğrenme (single-loop learning) , çift etaplı öğrenme (double-loop learning) ve üç etaplı öğrenme (triple-loop learning) olmak üzere çeşitli döngüler kapsamında açıklamışlardır (Erişken, 2007). Bu öğrenme etapları Şekil 2.1.'de görülmektedir.



Şekil 2.1. Argyris ve Schön (1996) modelinden uyarlanmış öğrenme etapları

Kaynak: (Roux vd.,2008.)

Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere, Argyris ve Schön (1996) modeli, elde edilen sonuçlar ile örgüt normları, varsayımları ve uygulamaları arasındaki ilişkileri inceleyerek, örgütsel öğrenmenin işleyişini ortaya koymaktadır. Söz konusu öğrenme etaplarının kapsamı ve işleyişi çalışmanın devamında açıklanmıştır.

Tek etaplı öğrenme; örgütün sahip olduğu temel prensipleri ve işleyişini etkilemeden, var olan sistem içerisinde uygulamalarda değişiklikler yapma yoluyla örgüt performansını arttırmayı hedeflemesidir (Collinson & Cook, 2016). Tek etaplı öğrenmede, örgüt üyeleri problem çözme sürecini takip ederek, örgüt içerisinde ve dışında tespit ettikleri hataları düzeltme yoluna gitmektedirler. Örgütün sahip olduğu normları değiştirme amacı gütmeyen, örgüt verimliliğini arttırmayı amaçlayan tek etaplı öğrenme süreci, elde edilen olumlu sonuçların örgüt üyeleriyle paylaşılmasını ve

dolayısıyla, örgütsel öğrenme düzeyinin arttırılmasını sağlamaktadır (Argyris & Schön, 1978).

Çift etaplı öğrenme; örgüt üyeleri tarafından tespit edilen ve tek etaplı öğrenme sürecinin uygulanması ile düzeltilemeyen hatalar neticesinde, örgütün sahip olduğu teori ve normları sorgulamayı gerektiren ve yeni öncelik ve stratejilerin belirlenmesini ön planda tutan, gerektiğinde örgütsel inanç ve işleyişi değiştirmeye yol açan bir öğrenme sürecidir. Bu yönüyle çift etaplı öğrenme, tek etaplı öğrenmeye göre daha fazla çaba gerektirmektedir (Argyris & Schön, 1978). Argyris (1977)'ye göre; bir örgüt, çift etaplı öğrenme sürecini yönetebilmek için; güçlü ve açık olmalı, belirsizlikleri ve ikilemleri kabul etmeli, endişe verici durumlarda örgüt üyelerini cesaretlendirmeli ve gerektiğinde örgüt işleyişinde büyük değişiklik yapmak konusunda kararlı davranmalıdır (Alanoğlu, 2014).

Üç etaplı (deutero) öğrenme; Argyris (1978) tarafından “öğrenmeyi öğrenme” veya “deutero öğrenme” şeklinde de isimlendirilen üç etaplı öğrenme; örgüt işleyişi içerisinde elde edilen öğrenmelerin sürekliliğini sağlamak amacıyla; örgüt yapısının “öğrenmeyi öğrenme” konusunda yeterli hale getirilmesini ön planda tutmaktadır (Ömür, 2014). Tek etaplı ve çift etaplı öğrenmeyi kapsamakla birlikte, yer yer ikisini de kullanarak örgütün yeniden inşasını ve öğrenmenin sürekliliğini merkeze alan üç etaplı öğrenmede; örgüt üyeleri, çözmek istedikleri sorunun tek ve çift döngülü öğrenme süreçleriyle ilişkisini açıkça ortaya koyarak, öğrenmenin kendisine yoğunlaşmaktadırlar. Elde ettikleri olumlu kazanımları örgütsel öğrenme sürecine dahil eden örgüt üyeleri, “öğrenmeyi öğrenme” süreciyle örgütsel öğrenmeyi en üst düzeyde sağlamayı hedeflemektedirler (Daşan, 2015).

2.1.4.2. Fiol ve Lyles Modeli

Fiol ve Lyles (1985), örgütsel öğrenmeyi bilişsel davranışsal değişikliklerle ilişkilendirmişler; örgüt içerisindeki öğrenmelerin, sadece davranış açısından değil bilişsel süreçler açısından da farklılıklar yarattığını öne sürmüşlerdir (Collinson & Cook, 2016). Fiol ve Lyles (1985)'a göre; örgütsel öğrenme, “düşük seviyeli öğrenme” ve “yüksek seviyeli öğrenme” olmak üzere iki temel süreçten oluşmaktadır.

Düşük seviyeli öğrenme; örgüt içerisindeki rutinler yoluyla gerçekleşmektedir. Örgütün temel normlarını ve kurallarını değiştirme amacı gütmeyen, tekrarlanan davranışların yardımıyla, örgüt işleyişindeki sorunları çözmeyi amaçlayan düşük seviyeli

öğrenme, öğrenmenin davranışlara yansımaları anlamına gelmektedir (Alanoğlu, 2014). Örgütsel öğrenme yaşantıları neticesinde sağlanan davranışsal değişiklikler çoğunlukla kısa süreli ve geçicidir, dolayısıyla örgütün temel yapısını değiştirmez. Bu yönüyle “düşük seviyeli öğrenme”, Argyris ve Schön (1978) modelindeki “tek etaplı öğrenme” kavramına karşılık gelmektedir (Collinson & Cook, 2016).

Yüksek seviyeli öğrenme; belli başlı öğrenme ve davranışlardan ziyade daha karmaşık ve köklü değişimleri içine alan, örgüt politikaları ve stratejilerinde uzun süreli ve kalıcı değişiklikler meydana getiren, yaratıcı zihinsel süreçler gerektiren bir süreçtir (Fiol & Lyles, 1985). Örgütün hedefleri, temel ilkeleri ve işleyişi üzerinde, yeniden yapılandırıcı bir anlayışla, üst düzey zihinsel faaliyetleri kullanarak analiz ve sentez yöntemleri yoluyla kalıcı değişiklikler yaratan “yüksek seviyeli öğrenme”, Argyris ve Schön (1978)'ün ortaya atmış olduğu öğrenme modelinde yer alan ve örgüt normlarında değişiklikler yaratmayı amaçlayan “çift etaplı öğrenme” süreciyle aynı anlayışa sahiptir (Erişken, 2007).

2.1.4.3. Senge Modeli

Örgütsel öğrenmenin ancak bireylerin öğrenmesiyle mümkün olabileceğini vurgulayan Senge (1990), “Beşinci Disiplin” adlı kitabında örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütleri detaylı bir şekilde ele almış, örgütsel öğrenme türlerini “uyum gösterici öğrenme” ve “üretken öğrenme” olarak iki başlık altında açıklamıştır.

Uyum gösterici öğrenme; Senge (1990)'nin “hayatta kalma öğrenmesi” olarak da adlandırdığı ve örgütsel öğrenme süreci içerisinde bireylerin örgüte uyum sağlayarak edindikleri bir öğrenme biçimidir. Örgüt çalışanlarının bu öğrenmeyi gerçekleştirmesi onlar adına gerekli olmaktan öte neredeyse zorunludur. Ancak, tek başına örgütsel öğrenmeyi sağlamak ve sürdürmek noktasında yeterli değildir (Senge, 1990). Uyum gösterici öğrenme, tek döngülü ve düşük seviyeli öğrenme kavramlarına karşılık gelmektedir.

Üretken öğrenme; örgütsel öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için ulaşılmaması gereken nihai noktadır. Senge (1990) tarafından uyum gösterici öğrenmenin tamamlayıcısı olarak nitelendirilen “üretken öğrenme” örgütsel öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleştirildiği, örgütün yaratıcı fikirler ve yeniliklerle yeniden şekillendirildiği, örgütsel öğrenme kapasitesini arttıran bir öğrenme şeklidir (Senge, 2022). Bu yönüyle, üreten öğrenme; çift döngülü öğrenme ve yüksek seviyeli öğrenme

kavramlarıyla eşdeğerdir.

2.1.5. Örgütsel öğrenme düzeyleri

Araştırmacılara göre; örgütsel öğrenme örgüt içerisinde farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Birbirleriyle bağlantılı olan bu öğrenme türleri; bireysel, takım düzeyinde ve örgüt düzeyinde öğrenme şeklinde sınıflandırılmıştır (Kayan, 2022).

Bireysel düzeyde öğrenme; herkesin kişilerarası etkileşim deneyimleri yoluyla bilgi edinebilme ve bu bilgileri sürekli öğrenmeye dönüştürebilme becerisine sahip olduğu fikrinden güç alan ve örgütsel öğrenmenin zeminini oluşturan bir öğrenme biçimidir (Marsick & Watkins, 1996). Örgüt içerisinde bireysel düzeyde öğrenme; örgüt çalışanlarının ait olduğu örgüt içerisinde edinmiş olduğu bilgi ve öğrenmeleri, sonuçları bağlamında bilişsel olarak, anlamlandırma, yorumlama, deneyimleme ve neticesinde bu öğrenmeleri davranış biçimine uyarlama sürecidir (Odor, 2018).

Takım düzeyinde öğrenme; önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek maksadıyla biraraya gelmiş özel görevleri olan takımların bireysel öğrenmelerini, bilgi, yetenek ve kişisel deneyimlerini takım üyeleriyle paylaşmaları yoluyla elde ettikleri öğrenme kazanımlarıdır (Alanoğlu, 2014). Araştırmacılara göre, örgüt içerisinde işgören takımlar; sürekli öğrenme ve deneyimleme yoluyla yeni bilgilere erişmekte ve bu edinimleri takım üyeleriyle paylaşarak; deneme-yanılma ve deneyimleme döngüleri içerisinde gelişme ve yenileşmeyi mümkün kılmaktadır (Marsick & Watkins, 1996).

Örgüt düzeyinde öğrenme; örgüt içerisinde işgören takımların grup düzeyindeki etkileşimleri sonucunda elde etmiş oldukları bilgi, beceri ve deneyimleri örgütün diğer üyeleriyle paylaşarak takım düzeyindeki öğrenmelerin örgüt içerisinde bu kazanımlara ihtiyaç duyanlarla paylaşılması sayesinde gerçekleşmektedir (Odor, 2018). Marsick ve Watkins (1996)'e göre; örgüt düzeyinde öğrenme; bireysel ve takım düzeyinde öğrenmelerin toplam miktarından daha fazlasıdır. Örgüt düzeyinde öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için bireylerin sürekli öğrenmeleri zorunlu olmamakla birlikte örgüt içerisinde sürekli paylaşım ve etkileşimin hakim olması gerekmektedir. Başka bir deyişle örgüt düzeyinde öğrenme; örgüt içerisinde paylaşılan tüm kazanımların oluşturduğu sinerjinin ortaya çıkardığı sistematik bir yapıdır (Kayan, 2022).

2.2. Öğrenen Örgüt Kavramı

Öğrenen örgüt geliştirme fikrinin temelleri 1973 yılına kadar uzansa da ; öğrenen örgüt kavramı, Peter Senge (1990)'nin “The Fifth Discipline (Beşinci Disiplin) ” adlı kitabını yayımlamasıyla dikkat odağı haline gelmiştir (Karadurmuş, 2012). Peter Senge; bireylerin ulaşmayı arzu ettikleri hedeflere yönelik tutkulu ve sürekli bir öğrenme faaliyeti içinde becerilerini geliştirdikleri, gruplar halinde yeni öğrenme kazanımlarının elde edildiği ve yaratıcı ve yenilikçi düşünce sistemi yardımıyla kolektif gelişimin sağlandığı örgütleri “öğrenen örgüt” şeklinde tanımlamıştır (Senge, 2022). Bu kavram, alanyazında örgütsel öğrenme kavramı ile yakından ilişkili olarak kullanılmasına rağmen, söz konusu iki kavram arasında farklılıklar bulunmaktadır (Erişken, 2007). Örgütsel öğrenme, örgütlerin işleyişi sırasında edinmiş olduğu deneyimler neticesinde; bireysel, grupsal veya örgütsel boyutlarda gerçekleşebilen ve örgütün hatalardan ders çıkararak, daha özgün fikirler ışığında örgütsel başarısını arttırmasıdır. Öğrenen örgütü ise; örgütsel öğrenme sürecinin bir sonucu olarak tanımlamak mümkündür. Buradan hareketle, öğrenen örgüt kavramı, işleyişinde örgütsel öğrenme süreç ve esaslarını barındıran örgütler için kullanılmaktadır (Odor, 2018). Dolayısıyla; öğrenen örgüt olmayı amaçlayan örgütler, bu hedeflerine örgütsel öğrenme süreçlerini takip ederek ulaşabilmektedirler (Schwandt & Marquardt, 2000).

Öğrenen örgütler, düşünme süreçlerine hakim, yeni bilgiler edinen ve elde edilen bilgileri anlamlandırabilen örgütlerdir. Sürekli değişime açık oluşları, öğrenen örgütleri diğer örgüt tiplerinden ayıran başlıca özelliğdir (Kış, 2009). Marsick ve Watkins (1996), öğrenen örgüt kavramını “ sürekli öğrenme yoluyla kendini değiştirebilen ve geliştirebilen” örgütlerle ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda; öğrenen örgütler, kişilerin bireysel öğrenmelerden çok, birlikte öğrenme yaşantıları paylaşarak, bilgi alışverişi ve yansıtıcı iletişim yoluyla yeni ve yaratıcı bilişsel edinimler kazandıkları ortamlardır.

2.2.1. Öğrenen örgütü oluşturan süreçler

Örgütlerin öğrenen örgüt olma süreçleri belli başlı aşamalardan oluşmaktadır. McGill ve Slocum (1993) , bir örgütün öğrenen örgüt olma aşamasına ulaşması için dört temel evreden oluşan bir süreçten geçtiklerini öne sürmüşler ve örgütlerin evrimini oluşturan süreçleri ; bilen, anlayan, düşünen ve öğrenen örgütler biçiminde sınıflamışlardır (Aydemir, 2018).

Bilen örgütler; Frederic W. Taylor ve “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, Henri Fayol ve “Yönetim Teori”, Max Weber ve “Bürokrasi Modeli” gibi klasik yönetim anlayışını yansıtan yönetim teorilerinin “her ortam ve her koşulda en iyi tek bir yöntem” olduğu düşüncesiyle hareket eden en eski örgüt modellerindedir (Şahin vd., 2014). Örgüt işleyişinde takip edilecek “en iyi yolu” ancak yöneticinin bileceğini öngören ve klasik yönetim düşüncesinden güç alan bu örgütlerde; yöneticinin çalışmaları sürekli denetlediği, bireylerin belirli kural ve normların dışına çıkmadan, mevcut düzeni devam ettirmek üzere çaba sarfettiği, değişime oldukça kapalı bir işleyiş hakimdir (Alp, 2007).

Bilen örgütlerde öğrenme öncelikli değildir. Bunun yerine, komuta ve kontrol ilişkisi içerisinde sürdürülen iş odaklı bir anlayış hakimdir. Önemli olan bireylerin ne düşündüğünden ziyade, işlerin zamanında tamamlanması ve örgütsel verimin disiplinli çalışma yoluyla artırılmasıdır (Aydemir, 2018). Öğrenme ancak örgütün çevresiyle ilişkileri neticesinde almış olduğu tepkilerden hareketle, örgütte mevcut işleyişe eklemeler yapmak suretiyle gerçekleşmektedir. Yaratıcı bir öğrenmeden söz etmek mümkün değildir. Bilen örgütlerde hakim olan baskıcı ve kuralcı tutum, çalışanların risk almaktan kaçınmalarına sebep olmakta ve dolayısıyla örgütsel öğrenmeye ket vurmaktadır (Adıyaman, 2019).

Anlayan örgütler; 1970’li yıllardan itibaren iş ortamında rekabetin artmasıyla, yapılan işin niteliğine yönelik beklentilerin artması ve bilen örgütlerin bu beklentileri karşılama göstermiş oldukları eksiklik nedeniyle ortaya çıkmışlardır. Bilen örgütlerde mevcut olan “en iyi” ve “tek” bir yoldan başka yöntemlerin de uygulamaya konulmasına ihtiyaç duyan bir örgüt türüdür (Yücel, 2007). Anlayan örgütler, koşullara bağlı olarak farklı anlayış ve değer yargılarının olabileceğini savunan, neo-klasik yönetim anlayışına sahiptir (Akgül, 2014).

Düşünen örgütler; anlayan örgütlerin bir üst aşaması olarak değerlendirilmektedir. Düşünen örgütlerde; örgüt içerisindeki mevcut sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar ön planda olmakla birlikte; gelecekte karşılaşılabilecek sorunlar için de önceden çözüm önerileri üretmek esastır (Yücel, 2007). Yalnızca sorunların çözümüne odaklanan bir anlayışla hareket eden düşünen örgütler; sorunların gerçek nedenlerinin analiz edilmesi ve uzun vadeli kökten çözümler üretebilmek noktalarında yeterli bulunmamaktadırlar (Alp, 2007). Sorunların çözümünde hep aynı yöntemlerin kullanılması sebebiyle, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmediği düşünen örgüt aşamasından sonra, öğrenen örgüt aşaması gelmektedir (Şahin vd., 2014).

Öğrenen örgütler; tüm çalışanları için üst düzeyde öğrenme fırsatlarını destekleyen, bilgiyi edinme, paylaşma ve çoğaltma davranışını benimsemiş, yansıtıcı ve yaratıcı düşünce becerileri gelişmiş, örgüt performansını istenen seviyeye taşımak adına planlı ve donanımlı adımların atıldığı, sürecin sürekli olarak değerlendirildiği ve yeni öğrenme yaşantıları yoluyla elde edilen bilgilerin ışığında gereken yenilikçi ve yaratıcı adımların atıldığı örgütlerdir (Şahin vd., 2014). Bu yönüyle öğrenen örgütler; bilgiyi örgütün tüm paydaşlarına yayan, işleyişi bütüncül bir sistem yaklaşımı içerisinde ele alan yapılardır (Garvin, 1999).

Öğrenen örgütlerin işleyişinde değişimin gücü öğrenmelerin yaratmış olduğu sinerjiden kaynaklanmaktadır. Örgütte bulunan bireylerin kişisel duygu, düşünce ve öğrenmelerinin tüm örgüt üyeleriyle paylaşılması, birlikte öğrenme yaşantıları oluşturarak hem bireysel hem de grup halinde öğrenmelerin toplamından daha fazla yarar sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak da; bireysel ve takım halinde gelişim devam ederken, örgütsel öğrenme düzeyini de arttırmaktadır (Karadurmuş, 2012).

2.2.2. Öğrenen örgütlerin özellikleri

Öğrenen örgütlerle ilgili alanyazında yer bulmuş çalışmaların odak noktalarından bir tanesi de öğrenen örgütlerde gözlenen ortak özelliklerdir. Öğrenen örgütlerin tanımlanmasında olduğu gibi, ortak özelliklerinin belirlenmesinde de; çok çeşitli ve kısmen benzer vurgular yapılmıştır.

Vaill (1996), öğrenen örgütleri “ farklı bir tür sosyal sistem” özelliği taşıyan örgütler şeklinde tanımlamıştır. Garvin (1999)’e göre ise; öğrenen örgütler; sistematik problem çözebilme becerisine sahip, bilgi ve öğrenme paylaşımının değerli olduğu, yeni anlayış ve uygulamaları deneme konusunda cesaretli, hatalarından öğrenmeyi fayda olarak gören, bilgiyi tüm örgütte yayarak kullanılmasını sağlayan yapılardır.

Braham (1998) öğrenen örgütleri diğer örgütlerden farklı kılan özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

- ✓ Öğrenen örgütlerde “öğrenme” ek bir iş olmaktan ziyade işi kolaylaştıran unsurdur.
- ✓ Öğrenen örgüt işleyişinde, örgüt içi tüm ilişkilerde işbirliği esastır.
- ✓ Örgüt içerisinde gerçekleşen öğrenme, kısa süreli değil, örgütün varlığı boyunca devam edecek vazgeçilmez bir süreçtir.
- ✓ Öğrenen örgütler üretim ve değişim odaklıdır. Her bir bilgi örgütü değiştirmekte, geliştirmektedir.

✓ Öğrenen örgüt işleyişinin bir parçası olmak mesleki doyum veren, güdüleyici bir durumdur.

✓ Öğrenen örgütlerde, çalışanlar öğrenmeleri yoluyla örgütü eğitir, iyileştirir.

Pedler vd. (1989) öğrenen örgütlerin sahip olduğunu öne sürdükleri özellikleri on maddede toplamıştır:

✓ Öğrenen örgütler; örgütsel politikasını planlama, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme üzerine şekillendirmişlerdir.

✓ Örgütün geliştirdiği politika ve stratejiler tüm çalışanlarla paylaşılarak, kararlara katılım sağlanır.

✓ Örgüt yapısı oldukça esnek, bireysel ve takım halinde öğrenmelerin neticesinde değişime açık ve çok yönlüdür.

✓ Örgüt muhasebesi, bütçe planlaması ve değerlendirme raporları gibi yönetimin verimliliğini etkileyen unsurlar örgütsel öğrenmeyle iç içe işler.

✓ Örgüt içerisinde gerçekleşen tüm öğrenme süreçleri bilişim teknolojilerinin akılcı kullanımıyla desteklenir, gerekli güncellemeler takip edilir.

✓ Beklentiler ve hedeflerle ilgili, bireysel bazda ve ekip boyutunda bilgi paylaşımı oldukça önemlidir.

✓ Örgütün içinde bulunduğu çevreyle yakın iletişim kuran üyeler “ çevre tarayıcı” göreviyle, örgütün işleyişini dışarıdan değerlendirip, elde ettikleri bilgileri örgüt çalışanlarıyla paylaşırlar.

✓ Örgüt çalışanları örgüt dışındaki tüm paydaşlarla ortak iletişim ve paylaşım içerisindedir.

✓ Örgütün kültürü ve yönetim anlayışı, başarılı olmayı teşvik etmekten çok; öğrenme, gelişme ve paylaşımı teşvik eder.

✓ Örgütün tüm kaynakları, kendini hem bireysel hem de takım halinde geliştirmeyi hedefleyen tüm çalışanların hizmetine sunulmuştur

Watkins ve Marsick (1996), öğrenen örgütlerin vazgeçilmez unsurlarını; sürekli öğrenme fırsatları yaratmak, sorgulama ve değişimi teşvik etmek, iş birliği ve takım düzeyinde öğrenmeyi desteklemek, öğrenmeyi sağlayan ve paylaşan sistemler kurmak, çalışanları ortak vizyon paylaşımına yönlendirmek, örgütü çevresiyle sürekli bağlantılı halde tutmak ve örgüt liderinin öğrenme modeli olarak örgüt içerisinde her boyutta öğrenmeyi desteklemesi şeklinde açıklamışlardır.

“Beşinci Disiplin” kitabıyla öğrenen örgütlerin daha sistematik şekilde ele alınmasını sağlayarak, öğrenen örgüt kavramını tanınır hale getiren Senge (2022)’ye göre ise öğrenen örgütler; sistem düşüncesiyle hareket eden, ortak hedefler etrafında birleşmiş, belli yetenek ve becerilerle donatılmış, kendini değerlendiren ve eleştirebilen ve takım halinde işbirliğini sürdürebilen yapılardır.

2.2.3. Öğrenen örgütlerin beş temel öğretisi

Senge (2022), öğrenen örgütlerin işleyişini ele aldığı “Beşinci Disiplin” adlı kitabında, öğrenen örgüt kavramını, öğrenen örgüt olmak için atılması gereken adımları, öğrenen örgütlerin sahip olduğu disiplinleri ve bu disiplinlerin birbiriyle nasıl bağlantılı ve uyumlu halde kullanılacağını açıklamaktadır. Bu bağlamda Senge (2022), öğrenen örgütlerin sahip olduğu beş temel öğretiyi; kişisel ustalık (personal mastery), zihinsel modeller (mental models), ortak/paylaşılan vizyon (shared vision), takım düzeyinde öğrenme (team learning) ve beşinci disiplin olarak da sistem düşüncesi (system thinking) biçiminde yapılandırmıştır.

Kişisel ustalık; örgüt çalışanlarının bireysel öğrenme ve gelişimlerine hakim olma becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Bunun yanında, çalışanların bireysel hedeflerine ulaşma motivasyonu ve yeteneklerinin örgütün yararına olacağı düşüncesinden hareketle, bireysel öğrenmeleri teşvik ederek; örgütün ustalaşması demektir (Safia, 2020).

Kişisel ustalık özelliğine sahip çalışanlar, örgütün vizyonuna hakim, kendi yeteneklerini örgüt yararına kullanan, sürekli bir öğrenme ve gelişme potansiyeline sahip, hedefe ulaşma hususunda kararlı, sorumluluk duygusu yüksek ve işine bağlı bireylerdir. Dolayısıyla, kişisel ustalık, örgüt içerisinde istenen hedeflere ulaşma kapasitesini doğrudan etkilemektedir (Ertaş, 2020).

Zihinsel modeller; bireylerin sahip oldukları inanç, fikir, genelleme ve önyargılar gibi, kişilerarası farklılık göstermesi beklenen bilinç süreçleridir. Çalışanların zihninde yer edinmiş, bireysel yargı, inanç şablonları ve imgeler, doğaldır ki onların davranışlarını ve çalışmalarını etkilemektedir. Zihinsel modeller öğretisi, çalışanların kendi içinde barındırdıkları düşünce modellerine ayna tutmalarını, sahip oldukları düşünceleri ortaya açıkça koyup paylaşımına açmalarını örgüt öğrenmeleri için yararlı bulmaktadır (Senge, 2022).

Hem örgüt çalışanları hem de örgütler düşünce sistemlerini değiştirerek gelişmektedirler. Bireylerin sahip olduğu düşünsel sistemler, ancak yargılanmadığı ve

açıkça paylaşıldığı zaman değişme ve gelişme fırsatı bulabilmektedir. Örgüt içerisinde farklı düşünce ve yargı sistemlerinin paylaşılmasını teşvik etme yoluyla, zihinsel modelleri kişisel ve örgütsel boyutta geliştirmek amaçlanmaktadır (Senge, 1990).

Ortak vizyon; örgütlerin erişmeyi hedefledikleri potansiyele ulaşmalarını sağlayacak bir çeşit yol haritası olarak tanımlanabilmektedir. Örgüt çalışanları örgüt içerisinde tüm çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyonun, başka bir deyişle, çalışanların sahiplendiği bir hedefler bütününe varlığından haberdar olduklarında, ortak vizyonu gerçekleştirmek için işbirliği içerisinde ve sürekli bir motivasyonla hareket edeceklerdir. Bu nedenle, örgüt içerisinde tüm çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon, çalışanların aynı amaçlar etrafında birleşerek, açık iletişim yoluyla birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Karadurmuş, 2012).

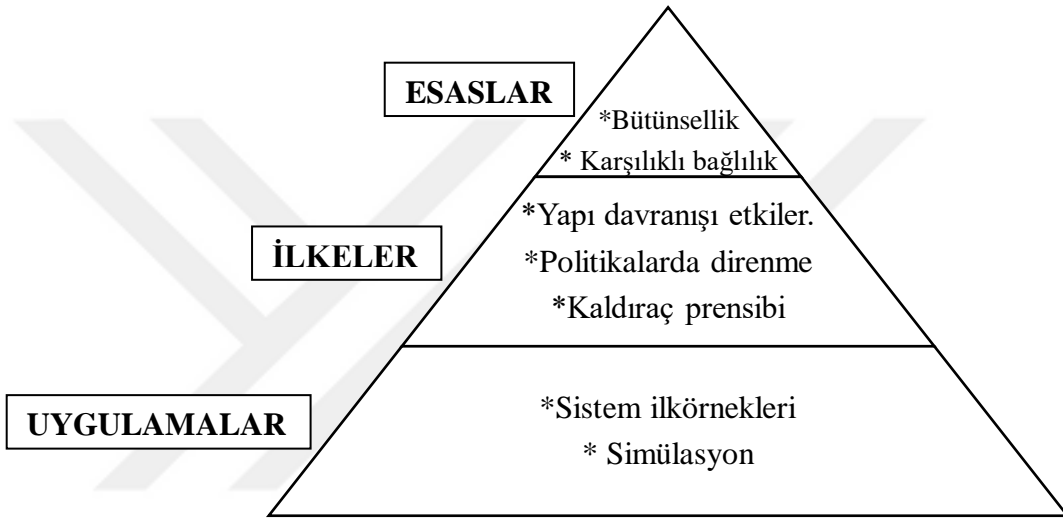
Senge (1990)'ye göre; öğrenen örgütler ortak bir vizyona sahip olmadan varlıklarını sürdüremezler çünkü ortak vizyon öğrenme için odaklanma ve enerji sağlar. Uyarlanabilir öğrenme, vizyon olmadan mümkün olsa da, üretken öğrenme sadece insanlar kendileri için anlamlı bir başarıya ulaşmaya çalıştıklarında gerçekleşmektedir (Erişken, 2007). Bu noktada, çalışanların anlamlı bulduğu ve ulaşmayı arzu ettikleri kişisel bir vizyonun varlığı, örgütün paylaşılan vizyonu için besleyici olacaktır. Bireylerin tutkuyla bağlı oldukları bireysel hedefler paylaşıldıkça, örgüt içerisinde ortak hedeflere kararlılıkla yürümek adına bir motivasyon oluşturarak örgütün ortak vizyonuna dönüşmekte, paylaşılan vizyonun gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Ertaş, 2020).

Takım düzeyinde öğrenme; Senge (1990)'nin ancak kişilerarası diyalogla mümkün olduğunu savunduğu ve örgütsel öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir unsurdur. Senge (2022)'ye göre takım halinde gerçekleşen öğrenme miktarı bireylerin tek başlarına başarabilecekleri öğrenme ürünlerinin toplamından çok daha fazlasına karşılık gelmektedir. Çalışanların bireysel öğrenme etkinliklerinin verimliliği, takım halinde çalıştıklarında önemli ölçüde arttığı için, örgüt içerisinde işleyen takımlar birbirleriyle paylaştıkları öğrenme deneyimleri sayesinde çok daha hızlı öğrenmektedirler. Denilebilir ki; takımlar öğrenmedikçe, örgütlerin öğrenmesi de beklenemez.

Senge (2022)'nin “Beşinci Disiplin” kitabında, örgüt içerisinde bulunan takımların belli başlı hedeflere sahip olduğu ve bu hedefler doğrultusunda işbirliği yürüttükleri öne sürülmektedir. Takım düzeyinde başlayıp örgüt düzeyinde varlığını sürdüren bu hedefler; verimliliğin istenen seviyeye ulaştırılması, belirlenen ortak vizyona ulaşmak için gerekli adımların planlanması, iletişimin etkili ve açık bir hale getirilmesi, öğrenilen bilgilerin

uygulamaya aktarılması, çalışanların duygusal zekalarının ve zihinsel modellerinin desteklenmesi ve öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesi biçiminde açıklanmıştır (Güzelgörür, 2017).

Sistem düşüncesi; tüm örgütlerin işleyişlerinin temelini oluşturmaktadır. Senge (2022)'nin “öğrenen örgütün beşinci disiplini” olarak ele aldığı ve kitabına da ismini veren bu öğretisi, örgütlerin de yaşayan sistemler olduğu düşüncesinden hareketle, örgütlerin varlığını sürdürme süreci boyunca “bütünü görebilmeyi” ve öğrenmeyi sağlayan vazgeçilmez bir unsurdur. Sistem düşüncesinin esas, ilke ve uygulamaları Şekil 2.2.'de verilmiştir.



Şekil 2.2. Senge'nin beşinci disiplini: Sistem düşüncesi

Kaynak: (Senge, 2022, s.440)

Şekil 2.2.'de piramit biçiminde gösterilmiş olan sistem düşüncesinin ilk basamağındaki uygulamalar; örgüt içerisinde yapılan faaliyetlerdir. İkinci basamaktaki ilkeler, bu uygulamalara yön veren bakış açıları ve düşünceleri temsil ederken; son basamaktaki esaslar, beşinci disiplin olan sistem düşüncesinin en üst katmanındaki erişilmiş yüksek ustalık düzeyini yansıtmaktadır (Senge, 2022).

Örgütün işleyiş sürecinde, zaman ve enerji harcanmasını gerektiren her türlü etkinlik uygulamaların kapsamına girmektedir. Sistem içerisindeki deneme yanılma döngüsü, örnek durumlar, benzetim (simülasyon) faaliyetleri de bu sürece katkı sunmaktadır. Örgüt içerisinde tüm çalışanlar tarafından kabul görmüş olan ilkelerin varlığı, örgüt öğrenmesini ve dolayısıyla verimliliğini arttırmaktadır. Örgütün temel prensipleri, hem üst hem de astlar nezdinde kabul gördüğü takdirde, tüm çalışanlar aynı hedefler doğrultusunda ve bir

sinerji yaratarak örgüt etkinliğini üst düzeye çıkarabileceklerdir. Bu bağlamda, çalışanların yapısı, bilgi, inanç ve davranış biçimleri örgütün yapısına yansır. Örgüt içerisinde gerçekleştirilmek istenen değişimler dirençle karşılanırsa bile, örgüt politikaları temel ilkelere bağlılık göstererek sürdürülmelidir. Gerektiğinde, bir işi tamamlamak adına tıpkı bir kaldırma sisteminde olduğu gibi, en az çaba ile en fazla verimliliğe ulaşmak amacıyla örgütün kaynakları akıllıca kullanılmalıdır. Piramidin en üst basamağında yer alan sistem düşüncesi esaslarından bütünsellik; sistem düşüncesinde parçadan çok bütünü görebilmeyi, başka bir deyişle bireylerden hareketle örgütün toplam edinimlerine odaklanmayı ve bu edinimleri öğrenmeler ve gelişmelerle bağlantılandırmayı vurgulamaktadır. Karşılıklı bağlılık ise, örgüt içerisindeki tüm çalışanların birbirleriyle etkileşim halinde olması ve hem bireysel olarak birbirlerine, hem de takımsal düzeyde örgüte bağlılık göstermeleridir (Senge, 2022).

2.2.4. Öğrenen örgüt olarak okullar

Küresel değişimler sonucu, toplumun sosyal ve ekonomik alanlarında ve tüm örgüt tiplerinde meydana gelen köklü değişimler, okulun da içinde bulunduğu çevreyi büyük oranda etkilemiştir. Toplumda oluşan değişimler, okula yansıkça okul ortamını ve yönetimini de değişime ayak uydurmaya, diğer bir deyişle, öğrenen örgüt olmaya zorlamıştır (Celep, 2021). Öğrenen okullar, hem bireysel hem de örgütsel anlamda sürekli olarak öğrenmeyi teşvik eden, çalışanları öğrenmeye özendiren örgütlerdir. Değişimlere ayak uydurarak örgüt başarısını arttırmayı hedefleyen okullarda, öğrenmeye bütüncül bir bakış açısı edinilmiştir. Okulun mevcut durumu ile ulaşılması hedeflenen durumu karşılaştırılarak, tüm yönleriyle değerlendirilmekte ve elde edilen bilgiler doğrultusunda yeni planlamalar yapılmaktadır (Clarke, 2000).

Bowen vd. (2007)' a göre, okulları öğrenen örgütler kapsamında değerlendirmek, okulların vazgeçilmez değişim önceliklerini gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duydukları yaratıcı ve aktif süreçleri harekete geçirerek, okulların sahip oldukları potansiyeli istenen düzeyde devreye sokmaya yardımcı olmaktadır. Okullar, ancak bu şekilde, okul başarısı ve hayat başarısı arasındaki büyük boşluğu doldurabilecek çalışmaları yürütebileceklerdir.

Öğrenen okulları; öğretmenler arasında etkili iletişim ağının bulunduğu, okul içerisindeki sorunlara yaratıcı ve işbirlikçi çözümler üretmenin ön planda olduğu, hem öğretmenler hem de okul bazında sürekli gelişime odaklanmış okullar olarak tanımlamak

mümkündür (DeRoberto, 2011). Celep (2021), “Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Öğrenme” adı kitabında, öğrenen okulların başlıca özelliklerini öğrenen örgüt kavramıyla ilişkili olarak ele almıştır. Öğrenen okulların temel özellikleri şu şekilde ele alınabilmektedir:

- ✓ Öğrenen okullar, yenilikçi dünyaya ayak uyduracak uygulamalar edinerek, okul başarısını artırma potansiyelini artırırlar.
- ✓ Öğrenen okullarda sürekli bir performans ve kapasite geliştirme süreci aktiftir.
- ✓ Öğrenen okullarda, bireysel öğrenmeler ile kişilerarası etkileşimden ileri gelen öğrenmeler birbiriyle bağlantılıdır.
- ✓ Öğrenen okullar, gelişimlerini farklı açılardan sürdürmek adına diğer okullarla da yakından ilişkilidir.
- ✓ Öğrenen okullarda, bireysel hatalar öğrenme fırsatı olarak görülür ve tüm çalışanlar öğrenmeye teşvik edilir.
- ✓ Öğrenen okullarda açık iletişim hakimdir, çalışanlar sürekli diyalog halindedir.
- ✓ Öğrenen okullarda, öğrenme etkinlikleri karşılıklı saygı ve güven ortamı içerisinde yürütülmektedir.
- ✓ Öğrenen okullarda, herkesin bağlılık gösterdiği ortak bir vizyon ve bu vizyonu gerçekleştirmek için yaratıcı düşünce yöntemlerini benimseyerek çalışan takımlar bulunmaktadır.
- ✓ Öğrenen okullarda, “ben” kavramı yerine “biz” kavramı baskındır ve kararlara katılım esastır.
- ✓ Öğrenen okullarda çalışan öğretmenler; öğrenme-öğretme, işbirliği yapabilme, öğrenme ortamını uygun şekilde düzenleme, sürekli öğrenme fırsatları yaratma, değişim sürecine ayak uydurabilme ve etik amaçlara bağlılık gösterme gibi temel becerilere sahip olmak için, sürekli bir mesleki öğrenme süreci içerisindedir.

2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğu

Çalışmanın bu kısmında, meslek, mesleki öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu kavramları geniş ve detaylı bir açıdan ele alınmış; söz konusu kavramlar özellikle öğretmenlik mesleği ve okul kapsamında incelenmiştir.

2.3.1. Meslek kavramı

İnsanların yaşamlarını sürdürebilmek adına yerine getirmeye gereksinim duydukları belirli uğraş ve görevleri vardır. Bu iş ve uğraşlar genel anlamda “meslek” kavramı

çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Alanyazında, “meslek” kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Meslek kavramını tanımlamaya yönelik açıklamalar genel itibariyle; bir işin meslek olarak adlandırılabilmesi için taşıması gereken birtakım özellikleri merkeze almışlardır (Bakioğlu & Bayhan, 2017).

Breen (2001), bir uğraşın meslek olabilmesi için, özel bir uzmanlık alanına ait profesyonel soyut bilgiler bütünü olması gerektiğini savunurken; Tan (1981) mesleği, bireylerin yaşamlarını sürdürmek için temel uğraş alanı olarak seçmiş oldukları, belirli bir eğitim sürecini tamamladıktan sonra icra edebildikleri, çalışma ve yükselme şartları bulunan bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Hoyle (1982)’e göre meslek kavramı belli tanımlamalar ve kurallar çerçevesinde anlam bulabilmektedir. Yapılan iş veya uğraşın meslek olarak anılabilmesi ancak, o mesleği diğer işlerden ayırmayı sağlayan belirli özellikleri taşımasıyla mümkün olabilmektedir. Meslekler genel anlamda, uzmanlaşmış bir bilgi birikimine ve paylaşılan normlar bütününe sahip, belirli özellikleri bulunan, bir gruba özgü işler bütünü olarak açıklanmıştır.

Meslek kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlamalar ortaya koyulmuş olsa da; bu tanımlamalardan hareketle, bir işin meslek olabilmesi için bazı ortak özelliklerden bahsedilebilmektedir. Runte (1995)’ye göre meslek kavramını diğer işlerden ayıran altı temel özellik bulunmaktadır. Bunlar;

- ✓ soyut bilgiye dayanan becerileri içermesi,
- ✓ çoğunlukla yüksek öğrenim sonrası elde edilebilmesi,
- ✓ yeterliği belli sınavlara dayalı olarak ölçülmesi,
- ✓ formal bir örgüt yapısına sahip olması,
- ✓ önceden belirlenmiş mesleki normları bulunması,
- ✓ topluma hizmet temel anlayışıyla hareket etmesi olarak özetlenmiştir.

Bahsedilen tanımlama ve özellikler kapsamında değerlendirildiğinde, bir meslek olarak “öğretmenlik”; özünde uzmanlaşma ve gelişmeyi barındıran, yükseköğrenimin tamamlanmasını ve belli sınavlardan başarı elde edilmesini şart koşan, belli resmi ve örgütsel standartları bulunan, özgeci (toplumsal faydacı) bir anlayışa odaklanan bir meslektir.

2.3.2. Mesleki öğrenme ve gelişim

Küresel çapta ve meslek gruplarının tümünde değişim gösteren beklentiler, her bir meslek türünü sürekli bir değişim ve gelişim sürecine dahil etmiştir. Mesleki bilgi ve

becerilerin merak ve motivasyon gibi güdüleyici unsurlarla geliştirilmesini ve dolayısıyla nitelikli çalışanların sayısının artırılmasını hedefleyen mesleki öğrenme süreci, iyi uygulamaların ve işbirlikçi faaliyetlerin yoğunlukta olduğu dinamik bir süreçtir (İlğan, 2017).

Mesleki gelişim ancak sürekli mesleki öğrenmeyle desteklenebilmektedir. Kent (2004)'e göre; öğretmenlik mesleği bazında ele alındığında mesleki gelişim; öğrencilerin üst seviye eğitim kazanımlarına erişmelerine yardımcı olacak öğretmenlik becerilerinin iyileştirilmesini ve öğretmenlerin kişisel gelişimini yeni öğrenmelerle sürdürmelerini ön planda tutan, öğretmenlik mesleğinin sürekliliği için vazgeçilmez bir olgudur. Bu açıdan mesleki gelişim; öğretmenlerin alan bilgisinde ve öğretim uygulamalarında uzmanlaşmasını sağlayan, eğitimin her kademesindeki öğrenci ve öğretmenlerin potansiyel başarılarına ulaşmalarına yardımcı olmak için öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlayan aktif bir sistem gibi görev yapmaktadır (İlğan, 2017).

Meslekte uzmanlaşma anlamına gelen “profesyonellik” kavramının çekirdeğinde yer alan en önemli öğeler; işbirliği, takım çalışması, mentörlük, meslektaş koçluğu, kişilerarası ilişkiler ve sonuç odaklılıktır (Hargreaves & Goodson, 1996). Öğretmenler mesleki öğrenme ve gelişim amacıyla yer aldıkları; hizmetiçi eğitimler, seminerler ve grup çalışmaları gibi gelişimsel öğrenme ortamlarında, meslektaşlarından büyük ölçüde etkilenmekte, yeni bilgi ve beceriler edinerek mesleki gelişimlerini sürdürebilmektedir. Mesleki işbirliği ve profesyonel paylaşım ile beslenen bu mesleki öğrenme faaliyetleri, öğretimde etkililik bakımından öğrencilere daha fazla yarar sağlayan, mesleki öğrenme sürecini daha verimli kılan temel etkenlerin başında gelmektedir (Bakioğlu & Bayhan, 2017).

2.3.3. Mesleki öğrenme topluluğu

Meslektaşlar arası işbirlikçi öğrenme ile beslenen mesleki gelişim süreci, öğretmenlerin, profesyonel gelişimlerinde büyük ilerlemeler kaydedebilmelerine olanak sağlamaktadır (Bakioğlu & Bayhan, 2017). Doğası gereği mesleki etkileşim ve takım halinde öğrenmeye odaklanan “mesleki öğrenme topluluğu” kavramı ise; bu noktada ortaya atılmış, öğretmen kalitesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi doğrudan etkileyebilmesi nedeniyle eğitim örgütleri bakımından işleyişe dahil edilmesi kaçınılmaz bir uygulama halini almıştır (Hord, 1997).

Mesleki öğrenme topluluğu (Professional Learning Community-PLC), alanyazında sürekli gelişmekte olan görece yeni bir kavramdır. Uluslararası kanıtlar, eğitim reformunun gelişiminin büyük ölçüde, öğretmenlerin bireysel ve kolektif kapasitesine ve bu kapasitenin öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için kullanılan okul çapındaki potansiyelle bağlantısına bağlı olduğunu göstermektedir. Okul kapasitesini artırmak bu nedenle kritik öneme sahiptir. Kapasite; motivasyon, beceri, olumlu öğrenme, örgütsel koşullar ve kültür ile destek altyapısının bileşiminden oluşmaktadır. Bu karmaşık yapı, bireylere, gruplara, tüm okul topluluklarına ve okul sistemlerine zaman içinde öğrenmeye dahil olma ve bunu sürdürme gücü verir. Mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilmesi, okullarda sürdürülebilir iyileştirme için kapasite geliştirme konusunda önemli bir çözüm sunmaktadır. Bu yönüyle “mesleki öğrenme topluluğu” ; ortaya çıkışından itibaren sürekli bir gelişim göstererek literatürde büyük ilgi görmüş ve eğitim örgütlerinde çokça ihtiyaç duyulan unsurlardan olmuştur (Stoll vd., 2006).

Mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) kavramı, bu kavramı alanyazında zenginleştirmiş önemli araştırmacılar tarafından çok başka açılardan tanımlanmıştır. Hord (1997)’a göre, profesyonel öğrenme topluluğu (PLC) terimi, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik işbirliği içinde çalışan bir okul personelini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu tür okullarda öğretmenler, öğrencilerin akademik kapasitelerini geliştirmek amacıyla, kendi aralarında ortak bir vizyona, ortak çalışma ortamına, ortak öğrenme deneyimlerine, ortak karar almaya ve öğrencilere karşı açık iletişim politikasına sahiptir. Bu nedenle MÖT uygulamaları, okulun bütünsel işleyişi bakımından değerlendirildiğinde, okulun toplam kalite gelişimi için oldukça etkili ve öğretmen ve öğrenci başarısı için güçlü bir anahtardır.

2.3.4. Mesleki öğrenme topluluğunun tarihsel temelleri

Mesleki öğrenme topluluğu ifadesi ilk olarak iş yaşamında karşılıklı bulmuş, 1980’li yıllar itibariyle eğitim örgütlerine yansımıştır. Mesleki öğrenme topluluğu kavramının kökeninde Vygotsky’nin yapılandırmacılık düşüncesi hakim olmasına rağmen, MÖT kavramının ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi incelendiğinde, farklı kuram ve kavramların izlerini taşıdığı görülmektedir (Saçmalioğlu, 2019). Sürekli gelişim, öz değerlendirme ve yansıtıcı çalışma prensibine dayanan mesleki öğrenme topluluğu anlayışı, “ öğrenen okul”, “ öğrenciye dayalı program geliştirme”, “düşünen okul”, “ araştıran öğretmen”, “öğrenen öğretmen”, “mesleki gelişim” gibi kavramlarla yakından ilişkilidir (Hord,

1997). Mesleki öğrenme topluluğu 1980'lerden bu yana daha çok, okullar ve okullarda bulunan zümre grupları arasındaki çalışmalarla temellendirildiği için, okullarda birlikte görev yapan toplulukların bireysel öğrenmelerden çok kolektif öğrenmelerine ve işbirliğine odaklanmıştır (Dumlu, 2021).

Mesleki öğrenme topluluğu konulu ilk çalışmalar yoğunlukla ABD'li araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. MÖT kavramının gelişme aşamalarında İngiltere'de de yürütülen araştırmalar bulunmakla birlikte, kavramın zeminini oluşturan önemli çalışmalar ABD kökenlidir. Mesleki öğrenme topluluğunun ortaya çıkışı kronolojik açıdan incelendiğinde, Rosenholtz (1989)'un "öğrenme yönünden zengin okul", Little ve McLaughlin (1993)'in "etkili okulların mesleki öğrenme takımları", Kruse vd. (1994)'un "okul bazlı öğrenme grupları", Newman ve Wehlage (1995)'in "okulda mesleki topluluklar", Hord (1997)'un "mesleki öğrenme topluluğu", DuFour ve Eaker (1998)'in "mesleki öğrenme topluluğu" ve Bolam vd. (2005)'in "etkili mesleki öğrenme toplumu" gibi kavramları araştırmış oldukları ve MÖT'ün kapsamını zenginleştiren çalışmalar ortaya koydukları görülmektedir (Altun, 2020).

Mesleki öğrenme topluluğu üzerine çalışmalar yürütmüş olan birçok araştırmacı, mesleki öğrenme topluluğunun ortaya çıkışı, gelişmesi ve alanyazın için giderek artan bir ilgiyle karşılanmasını, Peter Senge (1990)'nin "Beşinci Disiplin" kitabında bahsetmiş olduğu "öğrenen örgüt" kavramıyla doğrudan bağlantılandırmış, bu çalışmanın MÖT kavramına tanınırlık kazandırdığını öne sürmüşlerdir (Bolam vd., 2005 ; Cansoy & Parlar, 2017; Hord, 2004). Senge (1990)'nin yanı sıra; öğrenci başarısını artırmanın yolunun öğretmen öğrenmesinden geçtiğini öne süren Bolam vd.(2005), MÖT uygulamalarında herkesin gelişme ve ilerlemesi için birbirine bağlılığı merkeze alan DuFour vd. (2006), öğretmenlerin işbirliği içerisinde, yansıtıcı ve yapıcı eleştiren düşünce sistemiyle öğrenmelerini teşvik eden gruplar halinde çalışmalarını öğrenci öğrenmesi için zorunlu bulan Stoll ve Louis (2007) ve mesleki öğrenme topluluğu ifadesini kelime bazında ve detaylı bir biçimde açıklayan DuFour ve Eaker (1998) alanyazında MÖT kavramını zenginleştiren katkılar sunmuş araştırmacılarıdır.

2.3.5. Mesleki öğrenme topluluğu modelleri

Çalışmalarını mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları üzerine yoğunlaştırmış birçok araştırmacı, MÖT faaliyetlerinin belli başlı özelliklerinden yola çıkarak, farklı teorik zeminlere dayalı çeşitli MÖT modelleri ortaya koymuşlardır (Blankenship &

Ruona, 2007). Bu modeller arasında MÖT uygulamalarının esaslarını ve çerçevesini ortaya koyan ve alanyazında öne çıkanlar; Senge (1990) modeli, Kruse ve Louis (1993) modeli, Hord modeli (1997) ve DuFour ve Eaker (1998) modelidir.

Senge (1990) modeli: Peter Senge 1990 yılında çıkarmış olduğu “Beşinci Disiplin” adlı kitabıyla, örgütlerin öğrenme sistemlerini analiz etmiş ve “öğrenen örgüt” kavramını ayrıntılarıyla ele alarak, kavramı literatürde öne çıkarmıştır. Çalışmasında, bir örgütün mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için taşıması gereken yapısal ve işlevsel özellikleri sınıflamıştır. Senge (2022)’ye göre; mesleki öğrenme topluluğunun başlıca beş disiplini bulunmaktadır. Bunlar; kişilerin sürekli öğrenme motivasyonu sahip olduğu bireysel ustalık, zihinsel şemalarını özgürce paylaşabildikleri zihinsel modeller, aynı hedeflere ulaşmaya yönelik işbirliği yapmayı gerektiren ortak vizyon, gruplar halinde elde edilen öğrenme deneyimlerini içeren takım düzeyinde öğrenme ve örgütleri yaşayan sistemler olarak kabul eden sistem düşüncesidir.

Kruse ve Louis (1993) modeli: Mesleki öğrenme topluluğunun özellikleri yansıtan bir başka uyarlamayı da Kruse ve Louis (1993) şekillendirmiştir. Bu modele göre mesleki öğrenme topluluğunun sahip olduğu özellikler; yansıtıcı diyalog, uygulamaların özelleştirilmesinden vazgeçilmesi, öğrencilerin öğrenmesine odaklanma, işbirliği ve ortak değer ve normlar şeklinde beş boyut altında toplanmıştır. Bu modelde, yansıtıcı diyalog öğretmenlerin öğretme uygulamalarına yönelik açık şekilde görüş paylaşımı yapabilmesi, hem öğreten hem de birbirlerinden öğrenen bireyler olarak, toplu halde mesleki gelişim göstermeleriyle alakalıdır. Uygulamaların özelleştirilmesinin kaldırılması ise; öğretmenlerin öğretme deneyimlerini sadece bireysel boyutta değil, yoğun ve sürekli paylaşımlar yoluyla grup düzeyinde gerçekleştirmelerini kastetmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerine odaklanması mesleki öğrenme topluluğunun çıkış noktasıdır. Öğretmenlerin takımlar halinde mesleki gelişim ve öğrenmelerini sağlamanın asıl amacı öğrencilerin sürekli başarısını sağlamaktır (Mazı Taş, 2021). Mesleki öğrenme topluluğunda işbirliği önkoşuldur. Öğretmenler öğretim ortamlarında karşı karşıya geldikleri sorunlara ilişkin çözüm önerileri paylaşarak, işbirliğiyle mesleki öğrenme düzeylerini arttırmakta ve bu sayede öğrenci başarısını da olumlu etkilemektedirler. Bu modelin son boyutu olan ortak norm ve değerlerin paylaşılması ise; mesleki öğrenme topluluğu üyelerini bir arada tutan ve okulun misyonu çerçevesinde uyumlu ve istekli bir biçimde hareket etmelerini sağlayan temel bağı oluşturmaktadır (Kruse & Louis, 1993).

Hord (1997) modeli: Hord (1997) mesleki öğrenme topluluğunun temel boyutlarını beş maddede toplamıştır. Bunlar; “destekleyici ve paylaşılan liderlik”, “birlikte öğrenme”, “destekleyici koşullar”, “paylaşılan kişisel etkinlikler” ve “ortak değer ve vizyon” olarak açıklanmıştır. Hord (1997)’un öne sürdüğü ilk boyut olan “destekleyici ve paylaşılan liderlik”; okul yöneticisinin, geleneksel yönetici özelliklerinin dışına çıkarak, karar verme ve yürütme gibi önemli yetkilerini öğretmenlerle paylaşmayı tercih etmesinin önemi üzerinde durmaktadır. “Birlikte öğrenme” boyutu, öğretmenlerin takımlar halinde, öğretim süreci içerisinde yaşadıkları sorunları tartıştıkları, iyi uygulama ve örneklerini paylaşma yoluyla öğretimin kalitesini yükseltmeyi hedefledikleri bir anlayışın ürünüdür. “Destekleyici koşullar”, öğretme ve öğrenmenin verimini arttıracak fiziksel ve zihinsel ortamın yaratılmasıyla ilgilidir. Destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı şeklinde iki alt başlığa ayrılmaktadır (Hord, 2004). Destekleyici ilişkiler, okulun sahip olduğu iklim ve ortak kültürün bir sonucu olarak, öğretmenlerin pozitif iletişim, dayanışma ve işbirliği içerisinde mesleki öğrenme topluluğunun işleyişine katkı sunması anlamına gelirken; destekleyici yapılar, mesleki öğrenme topluluğunun çalışmalarına, okulun sunduğu teknolojik alt yapı, fiziksel ortam, zaman ve mekan fırsatları, materyaller ve iş gücü gibi hususlarla yakından ilişkilidir (Cansoy & Parlar, 2017). “ Paylaşılan kişisel etkinlikler” boyutu, geleneksel öğretim sürecinden ileri gelen, öğretim sürecini bireysel düzeyde yürütme anlayışından uzaklaşarak, öğretmenlerin kişisel uygulamalarını, diğer öğretmenlerle paylaşarak, onların öğretim uygulamalarını gözlemleyerek öğretim etkinliklerinin kalitesini ve dolayısıyla öğrenme düzeyini arttırması biçiminde açıklanmaktadır. Mesleki öğrenme topluluğunun “ortak değer ve vizyon” sahibi olması okulun amaçları doğrultusunda yürüteceği çalışmaların yöntemlerini belirlemektedir. Okulun ortak değerleri ve vizyonunu sahiplenen mesleki öğrenme topluluğu üyeleri çalışmalarında uyumlu davranışlar göstermektedirler (Hord & Sommers, 2008).

DuFour ve Eaker (1998) modeli: DuFour ve Eaker (1998), eğitim alanında öğrenen organizasyonların “profesyonel öğrenme toplulukları” olarak anılmasına ön ayak olmuş araştırmacılardandır. Araştırmacılar çalışmalarında, "örgüt" teriminin etkinlik ve yapıyı, "topluluk" teriminin ise ortak çıkarlarla birbirine bağlı bireyleri ifade ettiğini belirtmektedirler. DuFour ve Eaker (1998), profesyonel bir öğrenme topluluğunu “tek başlarına başaramayacakları şeyleri başarmak için birlikte çalışmak suretiyle, karşılıklı işbirliğini, duygusal desteği ve kişisel gelişimi teşvik eden bir ortam yaratan öğretmenler”

şeklinde tanımlamaktadırlar (Blankenship & Ruona, 2007). DuFour ve Eaker (1998), mesleki öğrenme topluluğunun yansıttığı temel özellikleri altı başlık altında ele almıştır. “Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler”, “işbirlikçi araştırma”, “işbirlikçi ekipler”, “eylem yönetimi ve deneyim”, “sürekli gelişme” ve “sonuç odaklılık” biçiminde sıralanmış olan bu boyutlar mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının önemli yönlerini ortaya koymaktadır. Dufour ve Eaker (1998)’a göre; “paylaşılan misyon, vizyon ve değerler”; okulda çalışan bütün öğretmenlerin okulun öncelikli hedeflerini bilerek birlikte hareket etmelerini sağlayan itici güçtür. “İşbirlikçi araştırma”, okuldaki öğretmenlerin, öğrencilere daha iyi öğrenme deneyimleri sunmak amacıyla, sürekli yeni ve daha etkili öğretme yöntemleri arayışı içerisinde mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlamaktadır. Benzer şekilde, “işbirlikçi ekipler” de MÖT uygulamalarının lokomotifleridir. İşbirlikçi ekiplerde, takım halinde öğrenmenin bireysel öğrenmelerden fazlası olduğu inancından ileri gelen bir aidiyet ve dayanışma ruhu hakimdir (Schwandt & Marquardt , 2000). “Eylem yönetimi ve deneyim” boyutu MÖT uygulamalarının tecrübe esaslı olduğunu vurgulamaktadır. MÖT uygulamalarında somut adımlar atılmakta ve okul vizyonunu gerçekleştirmek hedeflenmektedir. Bu anlayışa göre en iyi öğretmen deneyimdir (Mazi Taş, 2021). MÖT uygulamalarının dinamik yapısını vurgulayan “sürekli gelişme” boyutu durağan işleyişe karşı çıkmaktadır. Bu ilkeye göre, öğretmenler sürekli bir gelişim içerisinde, deneyim paylaşımı yoluyla kendilerini geliştirmekte, okulun aktif işleyişi canlı tutulmaktadır (Cansoy & Parlar, 2007). “ Sonuç odaklılık”, MÖT hedefleri çerçevesinde atılmış olan tüm adımların somut sonuçlar elde etmeye hizmet etmesi, diğer bir deyişle; MÖT kapsamında yürütülen tüm uygulamaların okulun vizyonunu gerçekleştirmeye yönelik çabalardan oluşmasıdır (DuFour & Eaker, 1998).

2.3.6. Mesleki öğrenme topluluğunun boyutları

Alanyazında yer alan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, mesleki öğrenme topluluğu üzerine yürütülmüş araştırmalardan bazıları birbirini tamamlayıcı yönde nitelik kazanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğunun temel özellikleri bakımından en fazla kabul gören çalışma ise Hord (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir (Robertson, 2011). Okullarda çalışan öğretmen ekiplerinin mesleki öğrenme topluluğu özelliği taşıması için, uygulamalarında MÖT alt boyutlarında öne sürülmüş olan temel özelliklere öncelikli olarak yer vermeleri gerekmektedir (DuFour ve Eaker, 1998; Kalkan, 2015; Olivier vd., 2003). Bir okulun veya okulda çalışan öğretmen ekiplerinin MÖT özelliği gösterip

göstermediğini ortaya koymak amacıyla alanyazında yürütülmüş ölçek geliştirme çalışmalarının çıkış noktası alt boyutlarda yer alan MÖT uygulamalarına özgü özelliklerdir (Olivier & Huffman, 2016).

Çalışmanın bu kısmında, okullarda yürütülen MÖT uygulamalarını değerlendirmek amacıyla ortaya konmuş çalışmalardan biri olarak, Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından, Hord (1997)'un çalışmasını merkeze alarak geliştirilmiş ve Öğdem (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış; ayrıca bu tez çalışmasında da kullanılmış olan “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” (MÖTÖ)’ ne ait altı temel boyut detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Paylaşımçı ve destekleyici liderlik; ancak, liderler çalışanlar ile etkileşime girdiğinde ve çalışanlarla yakın ilişkiler kurduğunda mümkün olabilmektedir. Örgütler, önemli değişiklikler olduğunda çalışan kapasitelerini geliştirmek amacıyla destekleyici bir ortam oluşturmalıdır. Başarılı mesleki öğrenme topluluğu, öğrenciler için sonuçlara ulaşma çabalarında ortak kaygıları ve yoğun ilişkileri paylaşır; okul yöneticileri ve öğretmenler liderlik ve karar verme sorumluluğunu üstlenirler (Hipp & Huffman, 2010).

Paylaşımçı ve destekleyici liderlik, çalışanların kapasitelerini artırmaya yönelik stratejiler üretmeyi, etkili meslektaş ilişkileri geliştirmeyi, personeli öğrenci başarısına odaklamayı, öğretmenlerin öğrenmesi için fırsatlar yaratmayı, öğretmenleri karar verme ve uygulamaya davet etmeyi ve yeni fikirleri beslemeyi içermektedir (Hord, 2004). Bu stratejileri kullanan müdürler, öğretmenlerin; öğrenciler için öğrenme koşullarını iyileştirmenin yollarını aramak, meslektaşları arasında güveni artırmak, diğer öğretmenlerden tavsiye istemek, okulun işleyişi için sorumluluk almak ve takım çalışmasına değer vermek gibi özelliklerini desteklemek için çaba göstermektedirler (Ramirez, 2020). Destekleyici ve paylaşımçı liderlik esaslarına uygun davranan okul müdürleri, öğretmenleri karar alma sürecine dahil ederek, liderlik yetkisini onlarla paylaşmanın öğretimin kalitesini arttıracığına inanmaktadırlar (Hord, 2004).

Profesyonel öğrenme toplulukları, yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarını geliştirmek için; çeşitli öğretim yöntemlerini sorguladıkları, araştırdıkları ve okul nezdinde karşılaşılan sorunlara çözümler aradıkları ortak bir liderlik yapısı oluşturmaya katkı sunmaktadır. Böyle okullarda, öğretmenler mesleki gelişimlerini sürdürmekte, ve takım halinde çalışmayı öğrenmektedirler. Bunun yanında, MÖT uygulamaları esnasında öğretmenler yaratıcı olmaya ve risk almaya daha isteklidirler (DuFour & Marzano, 2011).

Paylaşılan değer ve vizyon; okulların örgütsel gelişim hedeflerine ulaşabilmek ve örgütsel ilerlemeyi sağlamak adına; ortak bir vizyona ve amaç duygusuna sahip olmalarının temel gerekliliklerinden birisi olma özelliği taşımaktadır (Andrews & Lewis, 2007). Öğretmenler örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için çaba gösterirken, meslektaşlarıyla ortak hareket edemedikleri durumlarda, etkinlik ve öğrenmelerin bireysel düzeyde sürdürülmesi, öğretmenin mesleki gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir (Kruse vd. 1995).

Önceden kararlaştırılmış bir değerler bütününe ve ortak bir vizyona sahip olmayan kuruluşlar hedeflerine etkili bir şekilde hitap edecek stratejiler geliştirmek konusunda zorluk çekmektedirler (Huffman & Hipp, 2003). Değerler, okul toplulukları için gereklidir. Okul müdürleri, okul içinde öğretme ve öğrenme ile ilgili tüm kararların öğretmenlerin katılımlarıyla belirlenen hedefleri ve değerleri yansıtmalarını sağlamak için çalışmalar yürütmesi, ortak bir vizyon geliştirme sürecine öğretmenleri dahil etmenin önemini anlaması gerekmektedir (Hord, 2004).

Paylaşılan değerler ve vizyon oluşturmak için etkili mesleki topluluklar, ekibin toplu olarak başarmak için çalışacağı bir veya daha fazla hedefe sahiptir; ortak vizyonu olmayan ekipler ise, mesleki öğrenme topluluğu özelliği taşımaktan uzaklaşmaktadırlar (DuFour & Marzano, 2011). Başarılı okullar ile başarısız okullar arasında gözlemlenmiş olan liderlik uygulamalarında önemli bir fark olduğunu gösteren kanıtlar vardır (Day vd., 2008). Bu fark; okulda görev yapmakta olan tüm çalışanlar tarafından benimsenmiş, ortak vizyon ve değerler bütününe sahip olmaktan ileri gelmektedir (Hackman, 2002).

Kolektif öğrenme ve uygulamalar; MÖT'lerin birlikte ve birbirinden öğrenme becerilerini geliştirmelerine vurgu yapan bir özelliktir. Atölye çalışmalarının ön planda olduğu geleneksel mesleki gelişim yöntemlerine daha üretken bir alternatif olarak öne sürülmüş olan MÖT uygulamalarında, öğretmenleri desteklemenin en önemli yollarından biri toplu öğrenme ortamları hazırlamaktır. Öğretmenler, önceden belirlenmiş olan hedeflere yönelik eylem planlamasına katılarak, vizyon ve değerlerine dayalı süreçleri birleştirmekte, birlikte öğrenme fırsatları yaratmak amacıyla bir arada çaba göstermektedirler. MÖT uygulamalarına dahil olmuş öğretmenler bireysel mesleki deneyim ve uygulamalarını diğer meslektaşlarıyla paylaşır, onlarla birlikte çalışır, öğretim stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklar ve öğretimleri hakkında kararlar almak için verileri kullanır (Huffman & Hipp, 2003).

Başarılı MÖT'ler, birlikte çalışma ve öğrenme becerisi kazanmış, öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmak amacıyla düzenlemeler yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bireysel öğretim yöntemlerini meslektaşlarıyla paylaşmak, kişisel mesleki gelişimini yansıtmak ve değerlendirmek; öğretmenler arasında karşılıklı bir bağlılık yaratarak, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini bireysel boyuttan takım boyutuna çıkarmaktadır. MÖT uygulamaları sayesinde, öğretmenler ortak bir ilerleme hızına ulaşmakta ve en verimli öğretim etkinliklerine ilişkin ortak bilgi birikimi oluşturacak toplu kararlar almaktadır (DuFour vd., 2008).

Paylaşılan kişisel uygulamalar; profesyonel öğrenme topluluklarının kritik bir bileşeni olup; öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözden geçirmeleri anlamına gelmektedir (Kruse vd., 1995). Bu uygulamaların amacı, sayısal bir ölçme ve değerlendirme yapmaktan ziyade, öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki gelişimine destek olmalarını desteklemektir. Bu anlayış, öğretmenlerin düzenli olarak birbirlerinin sınıflarını ziyaret ederek gözlem etkinlikleri gerçekleştirmeleri, öğretim etkinlikleriyle ilgili not almaları ve öğretim görevlerinden ileri gelen sorumluluk ve davranışları değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bu değerlendirme ve paylaşım süreci, bireysel ve takım gelişimi arzusuna dayalıdır ve personelin karşılıklı saygısı ve güvenilirliği ile yönlendirilir. Karşılıklı saygı ve anlayış, başarılı MÖT'lerin önemli unsurlarıdır (Hord, 1997).

Kişisel uygulamalarını paylaşmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini her koşulda teşvik edecek bir destek grubu oluşturmaya katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlere yeni stratejiler deneme ve öğrencilerin sahip oldukları akademik sonuçlardan elde edilen verileri paylaşma gibi noktalarda risk alma cesareti sağlayan kişisel uygulamaların paylaşımı; öğretimi geliştirmek için sık sık geri bildirim sağlamakta, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeye yönelik öğretimsel güçlü yönlerin ve yöntemlerin meslektaşların arasında aktarımını canlı tutmakta ve öğretmenler için destekleyici öğrenme ortamlarının yaratılmasına yardımcı olmaktadır (Hord, 2004).

Öğretmenler, öğretim etkinliklerini istedik bir şekilde sürdürmek için yoğun çalışmaya, bu süreç içerisinde onlara verilebilecek zorlu görevleri özgüvenle karşılamaya, yenilikçi öğretim metotları konusunda risk almaya ve mesleki gelişim ve öğrenmenin desteklenmesine değer veren ve mesleki öğrenme togluluğu uygulamalarını destekleyen bir ortama ihtiyaç duymaktadırlar (Midgley & Wood, 1993). Bunun sebebi, öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirdikleri oranda mesleki gelişim

gösterebilmeleridir. Öğretmenler mesleki öğrenme toplulukları içerisinde girmiş oldukları, başarı ve başarısızlıklarını çekinmeden paylaşabildikleri yapıcı ve hoşgörülü tartışmalar yoluyla, mesleki yardım, destek ve güven elde etmektedirler (Hord, 1997).

Mesleki öğrenme topluluklarının beklenen verimliliğe ulaşabilmesi, okul bünyesinde bulunan MÖT'lerin her bakımdan destekleyici şartlara sahip olmasıyla mümkündür. Bu destekleyici koşullar iki maddede açıklanmaktadır (Ramirez, 2020).

Destekleyici koşullar-ilişkiler; mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin kaliteli iletişim kurabildiği, karşılıklı sevgi, saygı ve bağlılık duygularını besledikleri koşullarla ilişkilidir. Öğretmenlerin birbirlerine karşı hissettikleri bağlılık ve paylaştıkları aidiyet duygusunu arttıran unsurlar bu kapsamda değerlendirilmektedir. Yapıcı ilişkiler içerisinde koşulsuz kabul duygusunu deneyimleyen, birbirlerinden manevi ve mesleki destek gören öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha hızlı sürdürmelerini beklemek yerinde olacaktır (Kruse vd., 1995). MÖT başarısını yakından etkileyen ilişki koşulları; meslektaşlararası ilgi, karşılıklı duyulan güven ve saygı, meslektaşlar tarafından koşulsuz kabul görme ve tanınma, risk almaya istekli olma ve MÖT içerisinde değişimi sürekli kılma çabası olmak üzere beş kritik özelliğe sahiptir (Ünver, 2021).

Destekleyici koşullar-yapı; okulun sahip olduğu fiziksel ortam ve imkanların özellikleriyle yakından ilişkilidir. Okulda çalışan öğretmenlerin biraraya gelip mesleki paylaşımlar yapabilmeleri için ayrılmış zaman dilimleri, planlanmış oturumlar, toplantıların yapılacağı ortamlar, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürmek için ihtiyaç duydukları teknolojik imkanlar ve diğer kaynaklar destekleyici yapısal koşullar arasında yer almaktadır (Acar, 2022).

Boyd (1992)'a göre; okulların değişimini ve gelişimini etkileyen fiziksel faktörler; kaynakların varlığı, bireyselliği azaltan planlamalar; ve daha fazla özerklik sağlayan, işbirliğini teşvik eden, etkili iletişim ve personel gelişimi sağlayan politikalar biçiminde sıralanabilmektedir. Fiziksel yapılar, MÖT yapısı içerisinde bulunan öğretmenleri desteklemeye yardımcı olacak tesisler ve iletişim sistemleri ile birlikte zaman, para, malzeme ve insanlar gibi gerekli kaynakların varlığını sağlamakla ilgilidir (Hord, 2004).

24. Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak Okullar

Peter Senge (1990)'nin "Beşinci Disiplin" kitabının alanyazına kazandırılmasıyla birlikte, birçok araştırmacı özellikle okulların öğrenen örgütlere dönüştürülmesinin gerekliliğini savunmuştur (Bezzina & Testa, 2005). Okulların öğrenen organizasyonlar

haline gelmeleri öncelikle, öngörülemeyen ve değişen ortamlarında karşılaştıkları sorunlara karşı hızlı ve esnek çözümler üretebilecek yapılar ve süreçler geliştirmeleriyle mümkündür (DuFour & Eaker, 1998). Bu yolla okullar, sürekli iyileştirme arayışında insan kaynaklarının sürekli geliştirilmesine odaklanan ortak bir vizyonun ve değer ilişkilerinin kolektif gücünden yararlanan gerçek topluluklar olarak faaliyet göstereceklerdir (Demming, 1986). "Sistem düşüncesi" esaslarıyla hareket eden bu toplulukların, örgütün "büyük resmini" görebilmesi ve bir bütünün parçalarının nasıl birbiriyle ilişkili olduğunu, hem iç hem de dış ortamlardaki eylemlerin nasıl sonuçlar yarattığını anlayabilmesi beklenmektedir. Bunun yanında, sistem düşüncesine sahip MÖT'ler, insanların kişisel ve kişilerarası öğrenmeleri ile örgütün toplu olarak nasıl öğrendiği arasındaki bağlantıları değişim ve başarının anahtarı olarak görmektedir (Mitchell & Sackney, 2000). Buradan hareketle, okulların mesleki öğrenme topluluğu esaslarına bağlı olarak faaliyet göstermelerinin okulun her bakımdan geliştirilmesini sağlayacağı savunulmuştur (Kruse vd., 1995). Okullardaki profesyonel öğrenme toplulukları üç temel bileşeni benimsemiş şekilde çalışmaktadır. Bu temel bileşenler; öğretmenler arasında işbirlikçi çalışma, bu işbirlikçi çalışma içinde öğretme ve öğrenmeye güçlü ve tutarlı bir odaklanma; çalışmalara dair verilerin toplanarak ortak değerlendirme yapılması şeklinde açıklanmaktadır (Bezzina & Testa, 2005).

Mesleki öğrenme topluluğu olarak değerlendirildiğinde, her okulun kendine özgü bir stratejik programı olması dolayısıyla, her okul için geçerli standart bir dizi özel uygulamayı listelemek zordur. Bununla birlikte, başarılı MÖT uygulamaları yürütmekte olan okullarda gözlemlenmiş belirli uygulamalar bulunmaktadır (Lieberman & Miller, 2011). Bu uygulamalar çok çeşitli olmakla birlikte, belli başlıklar altında toplanabilmektedir (Cansoy & Parlar, 2011).

Yansıtıcı görüşmeler: Okul müdürü ve öğretmenler okulda karşılaşılan sorunlarla ilgili kısa ve amaca yönelik toplantılar düzenlerler.

Örnek uygulamaların paylaşılması: Öğretmenler, iyi uygulamalarını, öğretim yöntem ve tekniklerini diğer öğretmenlerle paylaşarak meslektaşlarının gelişimine yardımcı olurlar.

Toplu odak: Öğretmenler bütün öğrencilerin öğrenebilecekleri inancıyla hareket eder, gerektiğinde birbirlerini denetlerler.

İşbirliği: Bir arada çalışmak, öğretmenlerin yeni teknik ve materyaller kullanmalarını teşvik eder.

Ortak norm ve değerler: MÖT uygulamalarına katılan öğretmenler, ortak değerler etrafında ve birbirleriyle uyumlu olarak hareket ederler.

Görüşme programı belirleme: Öğretmenlerin deneyim paylaşımları yapabilecekleri rutin bir toplantı planı hazırlanır.

Yalnız çalışma zamanını azaltma: Öğretmen odaları ve toplu etkinlikler yoluyla öğretmenlerin fiziksel olarak da birbirlerine yakınlığı arttırılır.

Resmi toplantılar düzenleme: Öğretmenlerin öğretim verimliliğini desteklemek amacıyla, birlikteliği ve paylaşımı teşvik edecek formal toplantılar gündeme alınır.

Etkili iletişimi destekleme: Öğretmenler arasında etkin iletişimi sürekli kılmak için teknolojik iletişim alt yapısı yenilenir.

Normlarla denetim: Önceden belirlenmiş sert kurallar yerine, öğretmenlerin birbirlerini öğretim sürecinin doğal akışı içerisinde denetleyebileceği, paylaşılan normlar mevcuttur.

Yenilikçi ve gelişim odaklı anlayış: Okulda yürütülen değişim ve gelişim etkinlikleri tüm çalışanlar tarafından sahiplenilir, desteklenir.

Uzmanlığa saygı: Öğretmenler mesleki alanda birer uzmandır ve bu sebeple onlara saygı duyulur ve çalışmaları takdir edilir.

Bilgi birikimi yaratma: MÖT uygulamaları, hem zihinsel hem de beceri yönünden öğretmen uzmanlığına odaklanır ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslekte uzmanlaşması için işbirliği yapılır.

Kucaklayıcı davranışlar sergileme: Okul müdürleri, uzak ve resmi davranışlar sergilemek yerine tüm öğrenci ve öğretmenlerin öğrenmesini teşvik edecek davranışlar gösterir.

Sosyalleşmenin önemi: Okula yeni gelen öğretmenlerin mevcut MÖT içerisine dahil edilmesi için sosyalleşme etkinlikleri düzenlenir (Kruse vd., 1995; Lieberman & Miller, 2011).

2.4.1. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında okul müdürünün etkinliği

Okullarda değişimin adımları öncelikle okul müdürleri tarafından atılmaktadır. Senge (2022)'ye göre; okullarda görev yapan okul müdürleri, okul vizyonunda yer bulan değişim ve gelişim etkinliklerinin öncüsüdür. Bu açıdan okul müdürü, öncü lider, öncü öğretmen ve aynı zamanda öncü öğrenen rollerini taşıyarak, mesleki gelişimin itici gücü olmaktadır.

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının merkezinde yer alan okul müdürü, geleneksel yönetim biçimlerinden uzaklaşarak, okul yapısı içerisinde MÖT uygulamalarını hayata geçirmelidir (Thompson vd., 2004). Bu açıdan okul müdürü, okul çapında bütün çalışanlar tarafından benimsenecek ortak bir vizyon ve misyon oluşturarak, tüm öğretmenlerin ortak hedeflere ulaşmak için çalışmalar yürütme becerilerinin yanında liderlik özelliklerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bolam vd., 2005).

Okulların okul müdürünün liderlik anlayışı esasında yönetildiği düşünülürse, okul genelinde kabul görmüş bir paylaşılan vizyonun yanında paylaşılan liderlik ilkesi de önem kazanmaktadır. Nihayetinde mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan norm ve değerler ışığında kendi kendini yöneten ve değerlendiren özerk bir yapı sergilemektedir. Bu bağlamda, okul müdürü MÖT uygulamalarını desteklerken bir yandan da liderlik görev ve sorumluluklarını da paylaşmaktadır. MÖT uygulamalarını başlatan okul müdürü olmasına rağmen, MÖT etkinlikleri süresinde güç ve otoritesinden ileri gelen karar alma yetkisini öğretmenlerle paylaşmakta, yeni geldiğinde geri planda durmayı seçerek öğretmenlerin liderlik vasıflarını güçlendirmeye çalışmaktadır (Hirsh & Hord, 2008).

Okul liderleri, personel içindeki değişimi ve gelişimi etkilemek istiyorlarsa bir öğrenme kültürü oluşturmalıdırlar (Fullan, 1995). Mesleki öğrenme topluluğu olarak aktif faaliyet gösteren okullarda, okul müdürlerinin davranış modelleri incelendiğinde, okul müdürünün MÖT çalışmalarını desteklemek adına; okulda hem yapısal hem de ilişkisel açıdan destekleyici koşullar sağlama, okulun sahip olduğu misyon ve vizyonu güncelleme, gerektiğinde vizyonu ve misyonu yeniden tanımlama, okulun öncelikli hedeflerini tespit etme, okul çalışanları için sürekli mesleki gelişim etkinliklerine destek olma, kendi öğrenme yaşantılarını çoğaltma, okul müfredatını sistematik olarak okul ihtiyaçları nezdinde değerlendirme, okul çalışanlarının rol ve sorumluluk alanlarını belirleme, okulun örgütsel varlığını etkin kılma amacı etrafında planlanmış tüm çalışmalarda öncü olma gibi oldukça önem taşıyan etkinlikleri yürütmekte olduğu gözlenmiştir (Mawhinney vd., 2005).

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının temel hedefi olan öğrenci başarısında maksimum etkinin hissedilebilmesi için, yöneticiler doğrudan öğrenme topluluğuna dahil olmak durumundadır. Herhangi bir örgütte veya ekipte olduğu gibi, üyelerin sonuçları ve performansı her şeyden önce okul liderinin yansımasıdır. Bu nedenle, MÖT çalışmalarının yürütüldüğü okulun lideri, dönüşüme liderlik etme ve istenen sonuçları

elde etmek için istenen davranışları modelleme sorumluluğunu üstlenmektedir (Carter, 2008).

2.4.2. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında öğretmenlerin etkinliği

DuFour ve arkadaşları (2008) mesleki öğrenme topluluklarını, hizmet ettikleri öğrenciler için daha iyi sonuçlar elde etmek çabası içerisinde, sürekli bir toplu sorgulama ve eylem araştırması sürecinde iş birliği içinde çalışma yürüten eğitimciler olarak tanımlamaktadır. Bu yapı içerisinde ana düşünce, öğrenciler boyutunda gelişmenin, öğretmenlerde sürekli ve iş odaklı bir öğrenme davranışını yerleştirmekle mümkün olmasıdır (DuFour vd., 2008). MÖT uygulamalarının temelinde yer alan ilkelere dayalı uygulamalar yürüten öğretmenlerin aktif olduğu okullarda; sürekli öğrenme anlayışı çerçevesinde yer alan; öğrenci ve öğretmen öğrenmesine odaklanma, öğretmen gelişimini ön planda tutma, yaparak yaşayarak öğrenme faaliyetleri sürdürme, ortak hedefler bütününe sahip olma, toplu tartışma ve değerlendirme görüşmeleri, yansıtıcı düşünce ve açık iletişim tekniklerini kullanma ve gerçekçi çözümlerle somut sonuçlar elde etme çabası hakimdir (Dufour & Eaker, 1998).

MÖT özelliği gösteren okullarda öğretmenler ;

- ✓ net bir amaç ve uygulama sorunlarına kolektif bir odaklanma geliştirmek için çok çalışırlar,
- ✓ düzenli olarak toplanırlar ve güven ve açıklığa dayalı meslektaş ilişkileri kurmak için zaman ayırırlar,
- ✓ dürüst konuşmayı ve açıklamayı destekleyen rutinler ve ritüeller yaratırlar.
- ✓ gözlem, problem çözme, karşılıklı destek, tavsiye verme ve akran öğretimi ve öğrenimi ile meşgul olurlar,
- ✓ okuldaki hem yetişkinler hem de öğrenciler için öğrenmeyi geliştirecek etkinlikleri bilinçli bir şekilde organize eder ve bunlara odaklanırlar,
- ✓ kanıta dayalı konuşmaları teşvik etmek için işbirlikçi sorgulamayı kullanırlar,
- ✓ bir eylem teorisi geliştirirler,
- ✓ öğrenimlerini öğrencilerin öğrenimiyle ilişkilendirmek için bir dizi temel strateji geliştirirler (Lieberman & Miller, 2011).

Bahsedilen MÖT öğretmen davranışlarına ek olarak, MÖT uygulamalarını başarıyla yürüten okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları üç önemli özellikten de bahsedilmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu içerisinde yer alan tüm öğretmenleri koruyan,

destekleyen “kapsayıcı üyelik duygusu”, MÖT uygulamalarının her aşamasında gösterilen “karşılıklı, güven, saygı ve destek” ve MÖT içerisinde kurulan “sağlıklı ve açık iletişim ağları” da MÖT öğretmenlerinin davranış modelinde gözlemlenen önemli unsurlardır (Watson, 2012).

2.4.3. Mesleki öğrenme topluluğu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki

Mesleki öğrenme topluluğunun temel özelliklerinden biri, istenen sonucu elde etmek için kullanılan stratejilerden daha çok, sonuçla ilgilenmesi ve böylece sonuç odaklı bir yapı göstermesidir. Eğitim uzmanları da; öğrencilerin öğretme ve öğrenmeye dayalı çıktılarında ziyade, öğretmenlerin bu sonuçları elde etmesine kadar geçen sürede gerçekleştirmiş oldukları uygulamaları incelemenin gereğini savunmaktadırlar (Thomas, 2018). Hord (2004), mesleki öğrenme topluluklarının, MÖT uygulamalarını takip eden okullarda aktif olan MÖT grupları aracılığıyla, öğrenci başarı sonuçlarında gelişme gösterdiğini öne sürerek bu iddiayı daha güçlü bir şekilde savunmaktadır.

Mesleki öğrenme topluluğunun en önemli amacı öğrenci başarısını arttırmaktır (Vescio vd., 2008). Bu hedef doğrultusunda, öğretmenler MÖT uygulamaları yoluyla öğrencilerin istenen düzeyde öğrenmesine engel teşkil eden unsurları ortadan kaldırmak için çaba sarfetmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin başarısını en fazla etkileyen faktör öğretimin kalitesidir. Öğretimin kalitesini iyileştirmek için ise; mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının etkin bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir (Hord, 2009).

MÖT içerisinde çalışan öğretmenlerin, öğrenci başarısını artırma çabalarının temelinde, MÖT uygulamalarına yön veren bazı kilit sorular bulunmaktadır. Bu sorulardan ilki, “öğrencilerin hangi alanlarda bilgili olması gerekiyor?”, ikincisi, “ne öğrendiklerini nasıl bileceğiz?”, üçüncüsü, “öğrenmedikleri şeyler hakkında ne yapıyoruz?”, ve son olarak dördüncüsü, “gerekli içeriğe hakim olan öğrenciler için ne yapabiliriz?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler MÖT uygulamalarını sürdürürken, bu tür soruları sorarak ve yanıtlayarak gerçek bir profesyonel öğrenme topluluğu özelliği kazanabilmektedir (DuFour & Reeves, 2016).

Öğrencilerin başarısını artıracak en önemli unsur öğretmenlerdir. Başarılı okulların ön şartı, alanında deneyim ve uzmanlık kazanmış, “iyi” öğretmenlerdir (Wong, 1999). Bunu destekler nitelikte bir araştırma, okul başarısıyla öne çıkan Finlandiya’da yürütülmüştür. Başarılı öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin nitelikleri incelenmiş ve bu öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri bakımından

kendini sürekli geliştiren, araştırmacı, sorumluluk sahibi, meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışan, okulum tüm öğrencilerini ve genel vizyonunu sahiplenmiş, özerk kararlar alabilen öğretmenler olduğu belirtilmiştir (Öğdem, 2015).

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının öğrenci başarısını doğrudan etkilediği yönünde sonuçlar elde etmiş önemli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar içerisinde öne çıkan sekiz adet araştırmanın tümü (Berry vd., 2005; Bolam vd., 2005; Hollins vd., 2004; Louis & Marks, 1998; Phillips, 2003; Strahan, 2003; Supovitz, 2002; Supovitz & Christman, 2003) öğretmenlerin MÖT'lere katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, MÖT uygulamalarının öğrencinin öğrenmesini destekleyerek, akademik başarıyı arttırdığını saptamıştır (Vescio vd., 2008). Benzer şekilde, Hannahs (2009), öğrenci başarısı ve MÖT uygulamaları arasındaki ilişki üzerine yürüttüğü çalışmada, mesleki öğrenme topluluğu faaliyetlerinin öğrencinin akademik durumunu doğrudan etkilediğini saptamıştır. Bu çalışmanın elde ettiği sonuçlara göre; MÖT uygulamaları öğrenci başarısını arttırmakta; artan öğrenci başarısı da okuldaki MÖT etkinliğini arttırmaktadır (Kayan, 2022).

2.4.4. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının okula katkıları

Öğrenci başarısını üst düzeyde geliştirmek için, kolektif güçlerinden azami oranda faydalanan bir mesleki öğrenme topluluğunun etkisi, her zaman, bir öğrencinin öğrenme sürecini reddetme gücünden daha büyüktür (Muhammad, 2017). Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları, yürütüldüğü okullarda okul müdürüne, öğretmenlere, öğrencilere ve okulun işleyişine önemli ölçüde fayda sağlamaktadır (Marzano vd., 2016).

MÖT uygulamalarının okul müdürleri açısından katkıları: MÖT sürecini uygulayan bir okulda, müdür veya öğretim lideri, MÖT içerisindeki işbirlikçi öğretmenleri doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerinde doğrudan etkiye sahip olan MÖT faaliyetleri de öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenler, MÖT uygulamaları, müdürlerin, öğretmenlerle birlikte okulun vizyon ve misyonu gereği ulaşılması hedeflenen çalışmalara yönelik etkili planlar yapabilmesine ve uygulamaları değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Marzano vd., 2016).

MÖT uygulamalarının öğretmenler açısından katkıları: Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının kalbinde yer alan öğretmenler, MÖT uygulamaları süresince öğrencilere ve okula fayda sağladıkları kadar, kendi mesleki gelişimleri açısından da ilerleme göstermektedirler. Hord (1997), MÖT içerisinde faaliyet gösteren öğretmenlerin MÖT

uygulamalarından elde ettikleri kazanımları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ✓ Öğretmenlerin mesleki olarak yalnızlaşmasını önleme,
- ✓ Okulun vizyon ve misyonunu gerçekleştirme motivasyonunda artış,
- ✓ Öğrencilerin bütünsel gelişimleri ve akademik performanslarını iyileştirme çalışmalarını yoğunlaştırma,
- ✓ Yenilikçi ve öğrenme odaklı sınıf içi öğretim tekniklerini kullanma,
- ✓ Öğretmenlerin kişisel mesleki yeterlik ve öğrenci beklentilerine cevap verme algılarında iyileşme,
- ✓ Öğretmenlerin bilgiyi edinme, sunma, değişime ayak uydurma becerilerinin gelişmesi,
- ✓ Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyindeki artış dolayısıyla okula devamsızlığın azalması.
- ✓ Geleneksel okullarda görev yapan öğretmenlerin aksine, önemli yenilik ve değişimlere hızlı uyum gösterme,
- ✓ Okul bazında süregelen önemli uygulamalara ve kolektif çalışmaya bağlılık,
- ✓ Sistemsel aksamaların yol açacağı daha köklü değişikliklerin olabileceği ihtimalini benimsemiş olma (Eyanagho, 2019).

MÖT uygulamalarının öğrenciler açısından katkıları: MÖT uygulamalarının öğrenci başarısını arttırmak gibi temel bir hedefi olmasının yanında, öğrencilerin okul yaşantıları ve öğrenmeleri bakımından çeşitli faydaları bulunmaktadır. Etkili MÖT uygulamaları sayesinde öğrencilerin;

- ✓ okulu bırakma ve okula devamsızlık yapma oranları azalmakta,
- ✓ öğrenme fırsatlarındaki eşitsizlik özellikle küçük okullarda ortadan kaldırılmakta,
- ✓ matematik, fen, tarih ve okuma becerilerinde geleneksel okullara göre daha başarılı olması sağlanmakta,
- ✓ başarı oranları arasındaki fark azaltılmaktadır (Kalkan, 2015).

MÖT uygulamalarının okul işleyişine katkıları: Okul kültürü, devlet okullarının potansiyelini ortaya çıkarmanın en büyük anahtarına sahiptir, ancak aynı zamanda çoğu okul görevlisinin ve reformcunun adım atmaktan korktuğu bir alandır. İşlevsiz okul kültürleri, öğrenci başarısında eksikliklerin oluşmasına hizmet edebilmektedir (Muhammad, 2018). MÖT çalışmaları, bir personel toplantısından veya profesyonel bir öğrenme etkinliğinden çok daha fazlasını içermektedir. MÖT uygulamaları, okulu yakından ilgilendiren öğretmen verimliliği ve öğrenci öğreniminde sürekli iyileştirmeye

odaklanmanın kurumsallaşmasını temsil etmektedir (DuFour vd., 2006).

MÖT uygulama ve ilkeleri, okullarda en sık karşılaşılan sorunların çözümü noktasında da fayda sağlamaktadır. MÖT uygulamalarının; istenen başarı düzeyine henüz erişememiş okullarda sıklıkla karşılaşılan; örgütsel yapılanma sıkıntıları, iyileştirme çalışmalarına odaklanamama, bireysel ve sosyal ilişkilerden kaynaklanan olumsuz etkiler, olumsuz çevresel faktörler ve uygun olmayan liderlik davranışları gibi okulun işleyişini doğrudan etkileyen sorunların çözümünde oldukça yararlı katkıları olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Morrissey, 2000).

2.4.5. Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde MÖT uygulamalarının değerlendirilmesi

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik birtakım kanuni düzenlemeler mevcuttur. Bunların başında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmalardan bazıları; Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG), öğretmenlere sunulmuş hizmet içi eğitimler, yayımlanmış Eğitim Bölgeleri Yönergesi, Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi ve Öğretmen Strateji Belgesi biçiminde örneklendirilebilmektedir (MEB, 2010). Başta OTMG modeli olmak üzere, yasal düzenlemelerde yer bulmuş bu çalışmalar, genel anlamda uygulanması güç, birçok teorik bilgiye ve teknik formlara dayanması ve kolektif işbirliğinden uzak olması sebebiyle, mesleki gelişimi sağlamaktan uzak kalmıştır (Ekinci, 2018).

Mevcut öğretmen geliştirme esasları içerisinde önde gelen, hizmetiçi eğitimler, öğretmenlerin gerçekçi mesleki gelişim beklentilerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bunun başlıca sebebi, bu eğitim ve gelişim faaliyetlerinin çoğunlukla teorik bilgilerle oluşturulmuş, etkin katılım gerektirmeyen ve bireysel uygulamalardan oluşmasıdır. Uluslararası öğretmen mesleki gelişim çalışmaları çoğunlukla öğretmenler arası işbirlikli çalışmalar ve birlikte etkili öğrenme süreçlerine odaklanırken (Altun, 2020); Milli Eğitim Bakanlığının kurmuş olduğu Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) gibi çevrimiçi öğretmen geliştirme eğitimleri sunan platformlar, ideal MÖT uygulamalarının yüzyüze ve açık iletişim, etkin katılım ve liderlik paylaşımı gibi ilkelerini tam anlamıyla içeren mesleki gelişim faaliyetlerine yeterince yer vermemiştir (ÖBA, 2023).

MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu zümre öğretmen kurullarının çalışmaları, MÖT uygulamalarıyla benzerlik gösterse de; MÖT alt boyutlarını uygulamalara dahil etme noktasında yetersiz kalmaktadır. Okullarda oluşturulmuş zümre öğretmenler ekipleri; gerek işbirliğinden yoksun işleyişi, gerek

düzenli toplantı ve uygulamalar için yeterli zamanın ayrılmayışı, gerekse de kişisel öğrenmelerini açıkça paylaşmamaları gibi nedenlerle; MÖT uygulamalarına özgü beklenen verimi sunamamaktadır (Altun, 2020).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, MÖT çalışmalarının Türkiye’de oldukça yeni olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Türk Eğitim Sistemi’nde MÖT uygulamalarının tamamen uygulanabilmesinden önce önemli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu hususta; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM) ’nün (2023) yayımlamış olduğu “ Profesyonel Öğrenme Toplulukları Olarak Zümreler-Öğretmen El Kitabı”, MÖT temel esaslarına bağlı zümrelerin çalışma biçim ve ilkelerini ayrıntılarıyla açıklaması bakımından oldukça bilgilendirici bir dijital kaynaktır. Bu elektronik el kitabının içerisinde Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PÖT) olarak nitelendirilen mesleki öğrenme toplulukları alanyazında bahsedilen MÖT uygulamalarını benimsemiş öğretmen ekipleridir (OGM, 2023).

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına usul ve esaslar bakımından en fazla benzerlik gösteren uygulama; Milli Eğitim Bakanlığının, British Council ve Sabancı Vakfı işbirliğiyle 2019 yılında başlatmış olduğu “English Together/Birlikte İngilizce” projesidir. Başlangıç itibariyle, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerini “profesyonel gelişim toplulukları” (professional development communities-PDC) içerisinde geliştirmeyi amaçlamış olan bu proje, 2021 yılı itibariyle liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin katılımına da sunulmuştur (MEB, 2022). İngilizce öğretmenlerinin katılımlarıyla gerçekleşen bu eğitimlerde, İngilizce öğretim yöntemlerini iyileştirmek hedeflenmiş olsa da, toplantıların bir eğitimci tarafından yönetilmesi, eğitimlerin belli il merkezlerinde yapılması ve çok sık tekrarlanamaması, toplantılara katılan öğretmen sayısının, MÖT uygulamalarının ideal bulduğu 6-8 öğretmen sayısının (Eyanagho, 2019) çok üzerinde olması ve bu projenin sadece İngilizce öğretmenlerinin oluşturduğu öğretmen zümrelerine yönelik olması gibi durumlar nedeniyle, bu uygulamanın MÖT uygulamalarına sadece benzerlik gösterdiğini, özünde etkili bir MÖT örneği olmadığını vurgulamak yerinde olacaktır.

2.4.6. Mesleki öğrenme topluluğu üzerine yürütülmüş çalışmalar

Mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları alanyazında görece yeni olmasına rağmen yıllar içerisinde büyük bir hızla artmıştır. Yurt dışında ortaya atıldığı 1980’li yıllardan

itibaren örgütsel çalışmaların her alanında büyük ilgiyle karşılanan MÖT araştırmalarının, Türkiye’deki ilk örneği (Dervişoğulları, 2014) 2014 yılına aittir.

2.4.6.1. Yurt içinde yürütülmüş çalışmalar

Mesleki öğrenme topluluğu (profesyonel öğrenme topluluğu) üzerine yürütülmüş olan yurt içi çalışmaları son yıllarda önemli ölçüde artış göstermiştir. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖKTEZ) veritabanındaki tez çalışmaları incelendiğinde; Mayıs 2023 itibariyle, Türkiye’de eğitim alanında yürütülmüş toplam dokuz adet doktora ve on bir adet yüksek lisans çalışmasının bulunduğu görülmüştür. Çalışmanın bu kısmında, Türkiye’de yürütülmüş araştırmalara sırasıyla yer verilmiştir.

Dervişoğulları (2014); alanyazında az görülen biçimde, liselerin MÖT olma durumunu araştırdığı çalışmada, üç Anadolu lisesinde görev yapan branş öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırma neticesinde, söz konusu okulların MÖT’ün varsayımlarını sergilemekten veya MÖT alt boyutlarına yönelik davranış göstermekten oldukça uzak olduklarını vurgulamıştır.

Öğdem (2015); bu çalışmanın da yararlanmış olduğu “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” ni Olivier ve arkadaşlarının (2003) çalışmasından Türkçe’ye uyarlamış olan araştırmacıdır. Çalışmasında; Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu durumlarını ve bunun takım liderliği ve okul iklimiyle ilişkisini araştırmıştır. Çalışmasının neticesinde, ilköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarının tümünde orta düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Kalkan (2015); Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yürüttüğü çalışmada, mesleki öğrenme topluluğu ile hiyerarşik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda, bürokratik yapının MÖT alt boyutlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

Ekinci (2018); Bolu ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yürüttüğü araştırmasında; okulların, psikolojik sahiplenme, bağlamsal performans ve mesleki öğrenme topluluğu olma durumu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma; öğretmenlerin psikolojik sahiplenme düzeyinin mesleki öğrenme topluluğunu anlamlı şekilde yordadığı, mesleki öğrenme topluluğunun bağlamsal performans için anlamlı bir yordayıcılık taşıdığı ve psikolojik sahiplenmenin bağlamsal performansı anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Cüccemen (2018); Ankara ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının çeşitli demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, okulların MÖT alt boyutlarına ait özelliklerin okul ve öğretmenler bazında anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Saçmalıoğlu (2019); beden eğitimi dersi öğretmen adaylarıyla yürütmüş olduğu çalışmada, beden eğitimi dersi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenme ve öğretme becerilerini MÖT uygulamalarıyla birlikte gözlemlemiştir. Çalışma sonucunda, Beden Eğitimi dersi öğretmen adaylarının MÖT faaliyetleri içerisinde, 21.yy öğrenme becerilerini geliştirdikleri, bu becerileri öğretme etkinliklerinde kullanmaya istekli oldukları belirtilmiştir.

Ağsu (2020); fakülte okul işbirliğinde, lisede görev yapan üç matematik öğretmeniyle sürdürdüğü çalışmada, matematik öğretmenlerinin derslerini planlama, içerik geliştirme ve yenilikçi öğretim tekniklerini kazanmalarını sağlamak maksadıyla etkinlikler yürütmüş ve böylece öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama becerilerini geliştirmek için dışarıdan destek almaya ihtiyaç duydukları ve bu desteği almaya istekli olduklarını belirlemiştir.

Çopur (2020); sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu davranışlarıyla öğrencilerin başarı durumları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Çalışma neticesinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin katılmış olduğu MÖT faaliyetleriyle öğretim becerilerini geliştirmiş olduklarına, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden elde etmiş oldukları başarıların artmış olduğunu saptamıştır.

Altun (2020), iki farklı ortaokulda fen bilgisi öğretmenlerinin katılımıyla kurmuş olduğu mesleki öğrenme topluluklarının katılmış oldukları uygulamalar neticesinde; zümrelerarası işbirliği, açık iletişim, liderlik becerilerinde gelişim, yeni yöntem ve uygulamaları edinmeye karşı isteklilik gibi MÖT özelliklerinin artmış olduğunu ortaya koymuş, MÖT uygulamalarının eğitim sistemine uyarlanması noktasında bir model ileri sürmüştür.

Mehrtash (2021); üniversitelerde yürütülmekte olan “Sağlık için Spor” projesi kapsamında eğitim veren grup egzersiz eğitmenleri için bir mesleki öğrenme grubu (MÖG) kurarak, bu eğitmenlerin altı haftalık bir süre içerisinde mesleki öğrenme topluluğu faaliyetlerine katılmalarını sağlamıştır. Araştırma neticesinde; eğitmenlerin

mesleki öğrenme topluluğu uygulaması içerisinde edinmiş oldukları kazanımları, öğretim teknik ve yöntemlerini sınıflarına aktardıkları gözlenmiştir.

Dumlu (2021); Aydın ilinde bulunan özel bir lisede görev yapan İngilizce dersi zümresi ve farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla oluşturmuş olduğu iki adet MÖT ile; özel liselerde MÖT uygulamalarını geliştirmeyi ve dolayısıyla öğretmenleri geliştirmeyi amaçlayan bir eylem araştırması yürütmüştür. Uygulama süreci sonunda; özel okullarda mesleki gelişime destek olacak bir mesleki öğrenme topluluğu mesleki gelişim ve öğrenme modeli önerisi geliştirmiştir.

Ünver (2021); Karabük ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yürütmüş olduğu çalışmada, MÖT ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda, iki değişken arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mazı Taş (2021); Karaman ilinde bulunan çeşitli kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile MÖT arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının sonunda; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeyinin MÖT uygulamalarının başarısını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır.

Türkmen (2021); İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde bulunan devlet okulları ve özel okullarda görev yapan müdür ve öğretmenlerin katılımıyla yürütmüş olduğu çalışmada, bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin profesyonel öğrenme topluluğu (PÖT) uyum verimliliğini araştırmıştır. Çalışma neticesinde, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile MÖT algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Kayan (2022); Gaziantep ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşan bir MÖT uygulaması yürütmüş; MÖT uygulamalarının okullarda uygulanabilirliğini ve öğrenci başarısıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma neticesinde; MÖT uygulamalarına dahil edilen öğretmenlerin öğretimsel yeterlikleri ve öğrencilerinin başarıları artmış, MÖT uygulamaları ile örgütsel öğrenmenin şartı olan öğrenci başarısı arasındaki pozitif yönlü olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Efe (2022); MÖT uygulamaları ile okul müdürünün ders denetim ve geridönüt sağlama davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasını Karaman ilinde yürütmüştür. Çalışma neticesinde, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak; okul

müdürlerinin ders denetimleri neticesinde verdiği geri bildirimlerin etkililiğinin MÖT ve tüm alt boyutlarını doğrudan etkilediği, iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Acar (2022); Karabük ilinde farklı kademelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin katılımıyla yürütmüş olduğu araştırmasında; MÖT uygulamaları ile okul gelişimi faaliyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin MÖT alt boyutlarına ilişkin; paylaşılan liderlik, ortak vizyon, işbirliği, kolektif öğrenme gibi alanlarda göstermiş oldukları gelişmenin , okul gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmiştir.

Uzun (2022); çalışmasında, İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde bulunan liselerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini, öğretmen görüşleri yoluyla tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin demografik değişkenler bazında anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koyan bu çalışmada yer alan okulların MÖT olma durumunun “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

Pamuk (2023); Elazığ ilindeki ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürü ve öğretmenlerin MÖT uygulamalarına dönük görüşlerini incelediği araştırmasında, araştırmada yer alan ortaokulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarıyla ilgili, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların MÖT özelliği taşımadığını, müdürlerin ise yöneticisi oldukları okulun MÖT özelliği gösterdiğini belirttiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanında, okullardaki öğretmenlerin kendi aralarında yürüttükleri çalışmalarla ve müdürle birlikte çalıştıklarında işbirliği ve açık iletişimden faydalandıkları belirlenmiştir.

Güzelergene (2023); Denizli ilinde bulunan bir lisede görev yapan farklı branş öğretmenlerinin katılımıyla kurmuş olduğu bir MÖT ile eylem araştırması yürütmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerle MÖT uygulamalarına yönelik etkinlikler yürüten araştırmacı, süreç sonucunda; araştırma bulguları ışığında, , mesleki öğrenme topluluğu faaliyetleri yoluyla, öğretmenlerin kültürel farkındalık kazanması ve çokkültürlülük anlayışı geliştirmesi için “Kültürel Değerlere Duyarlı Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli” önerisi sunmuştur.

2.4.6.2. Yurt dışında yürütülmüş çalışmalar

Mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları yurtdışında başlamış ve hızlı bir şekilde çeşitlenmiştir. Alanyazında görece yeni bir çalışma alanı olmasında rağmen, ortaya atıldığı ilk zamanlardan bu yana,uluslararası alanyazında yoğun ilgi gören mesleki

öğrenme topluluğu; kavramı, etkileri, boyutları ve örgütlere katkıları noktasında çeşitli ülkelerdeki araştırmacılar tarafından yoğunlukla çalışılmıştır. MÖT konulu araştırmalardan alanyazında öne çıkmış bazıları bu kısımda açıklanmıştır.

Darling-Hammond (2000), öğrencilerin öğrenme biçimlerine ve nasıl daha iyi öğreneceklerine odaklanan çalışmalar yürüten okulları incelemiş, bu okullarda öğrenci başarısının arttığını gözlemlemiştir. Bu çalışma, öğrencilere nasıl daha iyi öğreteceği konusunda meslektaşlarıyla işbirliği yapma ihtiyacı duyan öğretmenlerin, mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarını yürütme konusunda daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Louis ve Marks (1998), profesyonel öğrenme ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının olması gerektiği gibi ve ısrarla uygulayan okullarda, öğrenci başarısının büyük ölçüde arttığını tespit etmişlerdir. Bunun yanında, MÖT uygulamalarının daha sağlıklı işlemesi için, okul normlarında gerekli kültürel değişimlerin desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Vescio ve arkadaşları (2008) MÖT faaliyetlerinin sınıf içi etkinliklere nasıl yansıdığını araştırdıkları çalışmaları sonucunda, MÖT uygulamalarına katılan öğretmenlerin edindikleri bilgilerle sınıf içi öğretim etkinliklerini geliştirdiklerini, öğrenci öğrenmelerine katkı sağlayarak böylece okul gelişimini sağladıklarını saptamışlardır.

Blacklock (2009), Texas'ta bulunan ilköğretim okullarında yürüttüğü çalışmasında, farklı özelliklerdeki okulların MÖT olma durumlarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda, MÖT'ün beş boyutunun gözlemlendiği farklı okul tipleri arasında, dezavantajlı okullarda MÖT alt boyutuna yönelik faaliyetler yeterli değilken, imkan bakımından avantajlı okullarda MÖT uygulamalarını sürdürmenin daha mümkün olduğu belirlenmiştir.

Gnechten (2011) MÖT uygulamalarının işbirliği ve liderlik özellikleriyle ilişkisini ve birbirleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, bu unsurların öğretmen mesleki gelişimine etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenler arasındaki işbirliği anlayışın ve paylaşılan liderlik görevinin MÖT uygulamalarının kalitesini arttırdığını ve böylece öğretmenlerin mesleki gelişimine fayda sağladığını bulgulamıştır.

Carpenter (2012), MÖT uygulamalarının öğrencilerin akademik kazanımlarına katkısını araştırmak amacıyla, altı yıl boyunca MÖT etkinlikleri yürüten üç okulda görev yapan öğretmen ve müdürlerle görüşmeler yapmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin MÖT çalışmalarına katılarak işbirliği içerisinde çalıştıklarını, iyi

uygulamaları paylaşarak kişisel öğretim becerilerini geliştirdiklerini ve bu durumun da öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Newsome (2012), MÖT'lerin okul gelişimini nasıl etkilediği yönünde bir çalışmaya imza atmıştır. Çalışmasında, Güney Carolina Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği, beş ana MÖT boyutunu baz alan Eyalet Eğitim Bakanlığı ölçme aracını kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, MÖT uygulamalarının başarılı olabilmesi için, okul gelişim ekipleri, toplu katılım, okul liderliği, mesleki öğrenme toplulukları ve alan çalışma ekibi biçiminde beş temel bileşene ihtiyaç duyduğunu öne sürmüştür.

Song (2014), araştırmasında mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarında hakim olan işbirliği, değer paylaşımı, karara katılım, kolektif öğrenme gibi öğelerin, MÖT etkinliklerine dahil olan öğretmenlerin sınıf içi öğretim tekniklerine yenilik ve değişimleri uyarlamaya daha istekli olmalarını sağladığını belirlenmiştir. Bu açıdan MÖT uygulamalarının mesleki öğrenme ve gelişimi doğrudan etkilediği sonucuna varmıştır (Dumlu, 2021).

Özkan (2016) Amerika'nın Kansas eyaletinde bulunan ilköğretim okullarında yürüttüğü araştırmasında; mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre; mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına dahil olan öğretmenlerin, bu topluluklar içerisinde işbirlikli çalışmaları sayesinde öğrencilerin okuldaki başarısı artmıştır.

Doğan ve Adams (2018) MÖT uygulamalarının öğrenci başarısı ve sınıf içi öğretim faaliyetleri üzerindeki etkilerini deneysel olarak araştıran on beş adet çalışmayı, sonuçları açısından incelemişlerdir. Çalışmaları neticesinde; MÖT uygulamalarında sıklıkla kullanılan; aktif öğrenme, işbirlikçi yaklaşım, yansıtıcı iletişim, kolaylaştırıcı stratejiler gibi unsurların, hem öğretmenin hem de öğrencinin gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna varmışlardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem özellikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizi açıklanmıştır.

3.1.Araştırmanın modeli

Ortaöğretim kurumlarında mesleki öğrenme topluluğu faaliyetleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü ortaya koymayı amaçlayan bu tez çalışması; ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkende birlikte gözlemlenen değişimlerin varlığını ve bu değişimlerin düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar,2006).

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan devlet liselerinde öğretmenlik görevini sürdüren farklı branşlarda toplam 1205 öğretmen oluşturmaktadır. Büyüköztürk vd. (2008) 'e göre; belirlenen evren içerisinde seçilmesi gereken örneklem büyüklüğü çeşitli miktarda sapmalar bazında değişiklik göstermektedir. Farklı sapma miktarları için belirlenen örneklem büyüklükleri Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Farklı Sapma Miktarları İçin Uygun Örneklem Büyüklükleri

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1000				375	278
2000			696	462	322
3000		1334	787	500	341
5000		1622	880	536	357
10000	4899	1936	964	566	370
50000	8057	2291	1045	593	381
100000	8763	2345	1056	597	383
500000	9423	2390	1065	600	384

Kaynak: (Büyüköztürk vd., 2008, s. 86)

Tablo 3.1.'de belirtilmiş olduğu üzere, 1000 kişilik bir evren içerisinde seçilmesi gereken örneklem sayısı “278”dir. Bu doğrultuda; çalışmanın örneklemini; belirtilen evren içerisinde basit tesadüfi örnekleme yoluyla yansız olarak seçilmiş olan 305

öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılmış olan örnekleme yöntemi, basit tesadüfi örnekleme, bir diğer adıyla basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling); örneklem seçimi sırasında, seçilmiş olan birimin evrene dahil edilerek veya edilmeden seçimin gerçekleştirildiği; bu yolla her bir örneklem için eşit seçilme olasılığını barındıran bir örnekleme biçimidir (Canbazoğlu, 2019). Basit tesadüfi örnekleme yönteminde örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olması dolayısıyla (Büyüköztürk vd.,2013) bu araştırmada basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklem özellikleri incelenmiş; katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.2.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.2.Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	163	53,4
	Erkek	142	46,6
Öğrenim durumu	Lisans	204	66,9
	Lisans üstü	101	33,1
Kıdem	0-5 yıl	31	10,2
	6-10 yıl	38	12,5
	11-15 yıl	59	19,3
	16-20 yıl	80	26,2
	21 yıl ve üstü	97	31,8
Okulda çalışma süresi	0-5 yıl	124	40,7
	6-10 yıl	91	29,8
	11-15 yıl	51	16,7
	16 yıl ve üstü	39	12,8
Okul türü	Anadolu Liseleri	112	36,7
	Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri	82	26,9
	Mesleki ve Teknik Liseler	70	23,0
	İmam Hatip Liseleri	41	13,4

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere; katılımcıların kişisel özellikleri incelendiğinde; %53,4'ünün kadın, %46,6'sının erkek olduğu, %66,9'unun lisans, %33,1'inin lisansüstü eğitime sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde ise; %10,2'sinin 0-5 yıl, %12,5'inin 6-10 yıl, %19,3'ünün 11-15 yıl, %26,2'sinin 16-20 yıl ve %31,8'inin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların görev yapmakta oldukları okullarda geçirmiş oldukları süreler ele alındığında; %40,7'sinin 0-5 yıl, %29,8'inin 6-10 yıl, %16,7'sinin 11-15 yıl ve %12,8'inin 16 yıl ve üstü hizmet sürelerine sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmakta oldukları okul türlerine göre ise katılımcıların; %36,7'si Anadolu Liselerinde, %26,9'u Fen ve Sosyal Bilimler

Liselerinde, %23'ü Mesleki ve Teknik Liselerde, %13,4'ü ise İmam Hatip Liselerinde görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında, ortaöğretim kurumlarındaki mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin bazı değişkenlere göre durumunu ortaya koymak amacıyla katılımcılara iki ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekler; “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” ve “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği”dir.

3.3.1. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği (MÖTÖ), Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından 6 boyut ve bu boyutlara ait 52 madde halinde geliştirilmiştir. Öğdem (2015) bu ölçeği Türkçe'ye 48 madde halinde uyarlamış, güvenirlik ve geçerlik analizlerini yapmıştır. Boyutlar güvenirlik katsayısı bakımından değerlendirildiğinde; paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .90, ‘paylaşılan değer ve vizyon’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .87, ‘kolektif öğrenme ve uygulamalar’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .80 ve ‘paylaşılan kişisel uygulamalar’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .90, ‘destekleyici koşullar –ilişkiler’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .83 ve ‘destekleyici koşullar –yapı’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .89 olduğu görülmüştür. Bu değerlerden yola çıkılarak, ölçek formundaki maddeler arasındaki tutarlılık derecesinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu tez çalışmasının verilerinden elde edilen güvenirlik katsayıları incelendiğinde ise; paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .97, ‘paylaşılan değer ve vizyon’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .95, ‘kolektif öğrenme ve uygulamalar’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .97 ve ‘paylaşılan kişisel uygulamalar’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .96, ‘destekleyici koşullar –ilişkiler’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .95 ve ‘destekleyici koşullar –yapı’ alt boyutu için güvenirlik katsayısının (α) .97 olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, ölçeğin içerdiği maddeler arasında iç tutarlılık seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür.

Öğdem (2015), ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapmıştır. Ölçeğin geçerliği için öncelikle AFA uygulanmış, analiz sonucunda ölçek maddelerinin öz değeri 1'den büyük 7 alt

ölçekte toplandığı belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda oluşan faktör yapısının, ölçeğin orijinal faktör yapısıyla farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Mevcut haliyle ölçek ayrıca doğrulayıcı faktör analizine DFA tabi tutulmuştur. İkinci düzey DFA faktör yüklerine bakıldığında, en düşük faktör yükü 0,55 ; en yüksek ise 0,84'tür. Maddelere ait varyans değerleri ise 0.30-0.70 arasındadır. Ölçeğe uygulanan AFA ve DFA sonuçlarının birden fazla boyutta birebir aynı olduğu tespit edilmiş olan 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucu birden fazla boyutlanan bu 4 madde (17.,16., 18., 19.) sırasıyla çıkarıldıktan sonra tekrar AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. Nihai ölçeğe ait uyum değerleri; RMSEA=0.071, NFI=0.96, CFI=0.97, GFI=0.82 ve RMR=0.050 olarak hesaplanmıştır. Verilmiş olan değerler doğrultusunda; yeni geliştirilmiş ölçek modelinin uyum değerlerinin istenen değerleri karşıladığı görülmüştür. RMSEA uyum indeksinin .06'dan küçük olması modelin mükemmel uyumlu olduğunu, .10' dan küçük olması uyum düzeyinin kabul edilebilir seviyeyi yansıttığını göstermektedir. NFI ve CFI uyum indekslerinin .95'e eşit veya .95'ten büyük olması modelin uyumunun iyi düzeyde olduğunu belirtirken; GFI ve AGFI uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması da iyi düzeyde uyum elde etmek için beklenen değerdir. RMR uyum değerinin 0.05'ten küçük olması da ölçeğin uyumlu olduğunu gösteren bir başka eşik değerdir (Öğdem,2015).

Yapılmış olan analizlerin neticesinde; nihai ölçek, 6 boyuttan ve 48 maddeden meydana gelmiştir. 1. Boyut olan paylaşımcı ve destekleyici liderlik 11 madde (1.,2.,3.4,5.,6.,7.,8.,9.,10.,11.), 2. boyut olan paylaşılan değer ve vizyon 5 madde (12.,13.,14.,15.,16.), 3. Boyut olan kolektif öğrenme ve uygulamalar 10 madde (21.,22.,23.,24.,25.,26.,27.,28.,29.,30.), 4. alt boyut olan paylaşılan kişisel uygulamalar 7 madde (31.,32.,33.,34.,35.,36.,37.), 5. alt boyut olan destekleyici koşullar- ilişkiler 5 madde (38.,39.,40.,41.,42.) ve 6. ve son alt boyut olan destekleyici koşullar- yapı 10 madde (43.,44.,45.,46.,47.,48.,49.,50.,51.,52.) içermektedir. (Öğdem,2015).

3.3.2. Öğrenen örgüt profili ölçeği

“Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ)” (Learning Organization Profile Scale, LOPS), Okul Başarı Profili'nin (School Success Profile, SSP) bir boyutu olarak, Bowen, Ware, Rose ve Powers (2007) tarafından geliştirilmiş; Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. “Eylemler” ve “Duyarlılıklar” şeklinde iki temel bileşenden oluşan bu ölçekte; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık eylemler boyutunun alt boyutlarını oluştururken; ortak amaç,

saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik ise duyarlılıklar bileşeninin alt boyutlarını meydana getirmektedir. Toplamda 12 alt boyut ve her bir alt boyutta 3 madde olmak üzere toplam 36 maddeden oluşan bu ölçek; 6'lı Likert tipinde bir ölçektir. Test-tekrar-test tekniğiyle yürütülen güvenilirlik testi katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyut ve maddelerinin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla test-tekrar-test metodu uygulanmıştır. Test-tekrar-test tekniğiyle yürütülen güvenilirlik testi katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar”a ait güvenilirlik katsayıları “1.0” olup; bileşenlere ait alt boyutların katsayıları .63 ile .87 arasında değişmektedir. Araştırmalarda kullanılması hedeflenen ölçme araçları için belirlenmiş güvenilirlik katsayısının .70 olmasından hareketle (Tezbaşaran, 1996), ölçeğin tüm alt boyutlarına ait güvenilirlik seviyesinin yeterli olduğu saptanmıştır (Şahin vd., 2014). Bu çalışmanın verilerinden elde edilen güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise; ÖÖPÖ'nün “eylemler” temel bileşeninin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları; “takım odaklılık” .95, “yenileşme” .95, “katılım” .93, “bilgi akışı” .93, “hatalara hoşgörü” .94 ve “sonuç odaklılık” .94 olarak hesaplanmıştır. ÖÖPÖ'nün “duyarlılıklar” temel bileşenine ait alt boyutların güvenilirlik katsayıları ise; “ortak amaç” .93, “saygı” .95, “bağlılık” .94, “güven” .96, “karşılıklı destek” .96 ve “iyimserlik” .95 olarak bulunmuştur. Bu tez çalışmasının verilerinden elde edilmiş olan güvenilirlik katsayıları, ölçek maddelerinin iç tutarlılık derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği DFA ile test edilmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen verilere dayanarak; faktör yüklerinin 0,63-0,87 arasında olduğu ve varyans değerlerinin 0,25-0,61 değerleri arasında farklılaştığı belirlenmiştir. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ise RMSEA= 0.08, NFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.99, RFI=0.98, GFI=0.81 ve AGFI=0.78 olarak hesaplanmıştır. DFA için belirlenmiş uyum değerleriyle karşılaştırıldığında, yeni ölçek modelinin iyi düzeyde uyum gösterdiği ve böylece asıl ölçekteki faktör yapısının Türkçe versiyonunun faktör yapısıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir (Şahin vd.,2014).

3.4.Verilerin Toplanması

Ortaöğretim kurumlarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü belirlemek maksadıyla yürütülmüş bu çalışmada, öncelikle kullanılacak ölçeklere ait izinler ölçek sahiplerinden alınmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılan “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” ve “Öğrenen Örgüt

Profili Ölçeği”, Antalya ilinin Alanya ilçesinde bulunan devlet liselerinde görev yapmakta olan branş öğretmenlerine hem yüz yüze görüşmelerle hem de çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” ve “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” formlarındaki Likert tipi maddelere verilmiş olan yanıtlar, Mesleki Öğrenme Topluluğu ve alt boyutları ile Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği ve alt boyutları kapsamında değerlendirilerek, sayısal verilere dönüştürülmüş ve Jamovi veri analizi programına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri Jamovi veri analizi programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada, öncelikle resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve örgütsel öğrenmeye yönelik algı düzeyleri değerlendirilirken aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak betimsel istatistikler oluşturulmuştur. Sonrasında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve öğrenen örgüt algılarının, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okul türü ve okulda çalışma süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin her bir ölçekten aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlarından aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Öncelikle, Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği toplam puanları ve ölçeğin ana bileşenlerine ilişkin toplam puanlar ile Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği toplam puanları çarpıklık ve basıklık yönünden değerlendirilmiştir, ilgili istatistikler sırasıyla Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. ÖÖPÖ ve MÖTÖ Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÖÖPÖ Toplam	305	36	216	148.4	48.7	-0.651	-0.605
Eylemler Toplam	305	18	108	73.3	24.4	-0.600	-0.679
Duyarlılıklar Toplam	305	18	108	75.1	24.8	-0.688	-0.587
MÖTÖ Toplam	305	48	240	166.6	47.9	-0.650	-0.344

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere, Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği toplam puanları ve ölçeğin ana bileşenlerine ilişkin toplam puanlar ile Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği toplam puanları çarpıklık yönünden değerlendirildiğinde söz konusu değerlerin -1 ve +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında karşılık bulması, puanların büyük ölçüde normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda, ölçeklerin toplam puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, ilgili değerler Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. ÖÖPÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Takım Odaklılık	305	3	18	12.2	4.19	-0.618	-0.613
Yenileşme	305	3	18	12.2	4.23	-0.610	-0.665
Katılım	305	3	18	12.0	4.15	-0.463	-0.840
Bilgi Akışı	305	3	18	12.3	4.21	-0.581	-0.710
Hatalara Hoşgörü	305	3	18	12.2	4.12	-0.556	-0.743
Sonuç Odaklılık	305	3	18	12.4	4.11	-0.720	-0.534
Ortak Amaç	305	3	18	12.3	4.14	-0.593	-0.655
Saygı	305	3	18	12.6	4.28	-0.692	-0.638
Bağlılık	305	3	18	12.4	4.17	-0.687	-0.565
Güven	305	3	18	12.5	4.22	-0.684	-0.532
Karşılıklı Destek	305	3	18	12.6	4.18	-0.707	-0.592
İyimserlik	305	3	18	12.6	4.22	-0.626	-0.690

Tablo 3.4.'te verilmiş olduğu üzere, Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği alt boyutlarının sahip olduğu çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 değerleri arasında yer almakta ve normal dağılım göstermektedir.

Puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği alt boyutları da çarpıklık ve basıklık katsayıları bakımından incelenmiş, elde edilen puanlar Tablo 3.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.5. MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	305	11	55	3.5	1.03	-0.642	-0.481
Paylaşılan değer ve vizyon	305	5	25	3.5	1.07	-0.638	-0.470
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	305	10	50	3.5	1.02	-0.722	-0.299
Paylaşılan kişisel uygulamalar	305	7	35	3.4	1.03	-0.568	-0.461
Destekleyici koşullar- ilişkiler	305	5	25	3.5	1.06	-0.570	-0.526
Destekleyici koşullar-yapı	305	10	50	3.4	1.03	-0.576	-0.511

Tablo 3.5.'te görülmekte olan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, katsayıların -1 ve +1 arasında bulunduğu ve dolayısıyla puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Ayrıca değişkenlerin varyanslarının homojen olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla Jamovi veri analizi programı üzerinde Levene testi yapılmış ve sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda elde edilen p değeri 0.05'ten büyükse varyanslar eşit kabul edilmektedir (Aksu vd.,2021). Jamovi veri analizi programı kullanılarak yapılmış olan Levene testinden elde edilen varyans değerleri doğrultusunda, bu çalışmada ele alınmış olan cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için uygulanmış ilişkisiz örneklem t testlerinde, varyansları homojen olan değişkenler için Student t, varyansları homojen olmayan değişkenler için Welch testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçları doğrultusunda; mesleki kıdem, okul türü ve okulda geçen hizmet süresi değişkenleri bazında yapılmış tek yönlü ANOVA testlerinde ise; varyansları homojen olan değişkenler için Fisher, varyansları homojen olmayan değişkenler için Welch testi yapılmıştır.

Bu çalışmanın son araştırma sorusu olan ortaöğretim kurumlarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunup

bulunmadığı sorusu ise; araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve öğrenen örgüt algılarının ölçümünden elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiği için, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile incelenmiştir.

Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını belirlemek için Jamovi veri analizi programı üzerinde VIF değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen VIF değerleri Tablo 3.6.'daki gibidir.

Tablo 3.6. MÖTÖ Alt boyutları VIF değerleri

Alt boyutlar	VIF
1-Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	9,62
2-Paylaşılan değer ve vizyon	14,03
3-Kolektif öğrenme ve uygulamalar	14,03
4-Paylaşılan kişisel uygulamalar	8,95
5-Destekleyici koşullar-ilişkiler	11,54
6-Destekleyici koşullar-yapı	10,76

Değişkenlerin VIF değerlerinin 10'dan yüksek olması çoklu bağlantının var olduğunu işaret etmektedir (Aksu vd., 2021). Tablo 3.6. incelendiğinde elde edilen VIF değerleri; “Paylaşılan değer ve vizyon”, “Kolektif öğrenme ve uygulamalar”, “Destekleyici koşullar-ilişkiler ve “Destekleyici koşullar-yapı” alt boyutlarında sınır değer olan 10’u aşmakta olup bu değerler çoklu bağlantı sorununun mevcut olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, daha önceden planlanmış olan çoklu regresyon analizi yerine çoklu korelasyon katsayılarını hesaplama yoluna gidilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde; araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla, Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan resmi liselerde görev yapan öğretmenlerden ölçekler yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ile bu bulgulara yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Algularının İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri “eylemler” ve “duyarlılıklar” ve bunların alt boyutlarına yönelik alguları incelenmiş ve bu doğrultuda elde edilen bulgular tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. ÖÖPÖ ve Temel Bileşenlerinin Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Değişkenler	n	\bar{X}	SS
Eylemler Toplam	305	80	24.4
Duyarlılıklar Toplam	305	83	24.8
ÖÖPÖ Toplam	305	163	48.7

Tablo 4.1. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin temel bileşenlerinden, “eylemler” ve “duyarlılıklar” boyutlarına yönelik puanları karşılaştırılmış; öğretmenlerin duyarlılıklar boyutu toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=83$), eylemler boyutundan elde etmiş oldukları toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=80$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri; eylemler ve duyarlılıkların alt boyutlarına ait puanlar da incelenmiştir. Öğretmenlerin “eylemler” bileşeni alt boyutlarından almış oldukları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Eylemler Bileşeni Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Eylemler Alt Boyutları	n	\bar{X}	SS
Takım Odaklılık	305	12.2	4.19
Yenileşme	305	12.2	4.23
Katılım	305	12.0	4.15
Bilgi Akışı	305	12.3	4.21
Hatalara Hoşgörü	305	12.2	4.12
Sonuç Odaklılık	305	12.4	4.11

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanların içerisinde; en yüksek ortalamalarının sonuç odaklılık boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{X}=12.4$). Öğretmenlerin eylemler bileşeninin diğer alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları ise; bilgi akışı ($\bar{X}=12.3$), takım odaklılık ($\bar{X}=12.2$), yenileşme ($\bar{X}=12.2$) ve hatalara hoşgörü ($\bar{X}=12.2$) ve katılım ($\bar{X}=12.0$) biçiminde tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarına yönelik toplam puanlarının ortalama ve standart sapmaları incelenmiş ve Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Duyarlılıklar Alt Boyutları	n	\bar{X}	SS
Ortak Amaç	305	12.3	4.14
Saygı	305	12.6	4.28
Bağlılık	305	12.4	4.17
Güven	305	12.5	4.22
Karşılıklı Destek	305	12.6	4.18
İyimserlik	305	12.6	4.22

Tablo 4.3. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarına ilişkin almış oldukları puanlar bakımından en yüksek ortalamalarını; saygı ($\bar{X}=12.6$), karşılıklı destek ($\bar{X}=12.6$) ve iyimserlik ($\bar{X}=12.6$) alt boyutlarından elde edilmiş oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarından olan saygı, karşılıklı destek ve iyimserlik alt boyutlarından almış oldukları bu ortalama puanları sırasıyla; güven ($\bar{X}=12.5$), bağlılık ($\bar{X}=12.4$) ve ortak amaç ($\bar{X}=12.3$) alt boyutlarından elde edilen ortalama puanları izlemektedir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar alt boyutlarından elde etmiş oldukları ortalamalar karşılaştırıldığında ise; saygı ($\bar{X}=12.6$), karşılıklı destek ($\bar{X}=12.6$) ve iyimserlik ($\bar{X}=12.6$) alt boyutlarından elde edilmiş oldukları puanların, duyarlılıklar bileşeninin diğer alt boyutları olan güven ($\bar{X}=12.5$), bağlılık ($\bar{X}=12.4$) ve ortak amaç ($\bar{X}=12.3$) alt boyutlarından elde etmiş oldukları puan ortalamalarından daha yüksek ve birbirine eşit oldukları gözlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına Yönelik Algılarının İncelenmesi

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin algılarının incelenmesine ilişkin tablo ve bulgular Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	305	3.5	1.03
Paylaşılan değer ve vizyon	305	3.5	1.07
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	305	3.5	1.02
Paylaşılan kişisel uygulamalar	305	3.4	1.03
Destekleyici koşullar-ilişkiler	305	3.5	1.06
Destekleyici koşullar-yapı	305	3.4	1.03

Tablo 4.4. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanların ortalamaları arasında en yüksek ortalamalarının; “paylaşımçı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar” ve “destekleyici koşullar-ilişkiler” alt boyutlarına ait ve eşit olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.5$). Öğretmenlerin “paylaşımçı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar” ve “destekleyici koşullar-ilişkiler” alt boyutlarından almış oldukları ortalama puanları, sonrasında ; “paylaşılan kişisel uygulamalar” ($\bar{X}=3.4$) ve “destekleyici koşullar-yapı” ($\bar{X}=3.4$) alt boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar izlemektedir.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu başlık altında öncelikle ÖÖPÖ bulgularına, sonrasında ise MÖTÖ

bulgularına yer verilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin t testi puanlarının cinsiyetlerine göre incelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri ve temel bileşenlerin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanlarına ilişkin ilişkisiz örneklem t testi bulguları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	163	176	44,2	277	2,51	0,013
Erkek	142	149	52,5			

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanlarına ilişkin ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(277)}=2,51, p < 0,05$). Buna göre; kadın öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=176$), erkek öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=149$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puan ortalamalarından sonra, temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” boyutları ve bu bileşenlerin alt boyutlarına ilişkin puanların ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni ve eylemler bileşeninin alt boyutlarından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmış t testi bulguları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Takım Odaklılık	Kadın	163	14.0	3.82	279	2,74	0,006
	Erkek	142	12.0	4.49			
Yenileşme	Kadın	163	14.0	3.89	279	2,20	0,029
	Erkek	142	12.5	4.55			

Katılım	Kadın	163	13.0	3.76	275	1,80	0,073
	Erkek	142	12.0	4.53			
Bilgi Akışı	Kadın	163	14.0	3.91	282	2,05	0,042
	Erkek	142	12.0	4.48			
Hatalara Hoşgörü	Kadın	163	14.0	3.72	275	2,19	0,029
	Erkek	142	12.0	4.48			
Sonuç Odaklılık	Kadın	163	15.0	3.74	278	2,41	0,017
	Erkek	142	13.0	4.42			

Tablo 4.6. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme alt bileşenlerinden “eylemler” boyutuna ait alt boyutlarından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının; takım odaklılık ($t_{(279)}= 2,74$, $p <0,05$), yenileşme ($t_{(279)}= 2,20$, $p <0,05$), bilgi akışı ($t_{(282)}= 2,19$, $p <0,05$), hatalara hoşgörü ($t_{(275)}= 2,19$, $p <0,05$) ve sonuç odaklılık ($t_{(278)}= 2,41$, $p <0,05$) alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin katılım alt boyutundan almış oldukları puan ortalamaları ele alındığında ise, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmektedir ($t_{(275)}= 1,80$, $p >0,05$). Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni alt boyutlarından; takım odaklılık puan ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin takım odaklılık alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=14.0$), erkek öğretmenlerin takım odaklılık alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.0$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yenileşme alt boyutunda da; kadın öğretmenlerin yenileşme alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=14.0$), erkek öğretmenlerin yenileşme alt boyutu ortalamalarından ($\bar{X}=12.5$) daha yüksektir. Örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeninin diğer bir alt boyut olan bilgi akışı boyutu puan ortalamalarına göre; kadın öğretmenlerin bilgi akışı alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=14.0$), erkek öğretmenlerin bilgi akışı alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.0$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hatalara hoşgörü alt boyutu puan ortalamaları; kadın öğretmenlerin hatalara hoşgörü alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=14.0$), erkek öğretmenlerin hatalara hoşgörü alt boyutuna ilişkin puanlarının ortalamalarından ($\bar{X}=12.0$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sonuç odaklılık alt boyutu ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, kadın öğretmenlerin sonuç odaklılık alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=15.0$), erkek öğretmenlerin sonuç odaklılık alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.0$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin katılım alt boyutu ortalamaları incelendiğinde ise; kadın öğretmenlerin katılım alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=13.0$) ile erkek öğretmenlerin katılım alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=12.0$) arasında anlamlı bir fark

tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ve duyarlılıklar bileşeni alt boyutları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan t testi sonuçları Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ortak Amaç	Kadın	163	14.0	3.83	281	2,12	0,035
	Erkek	142	12.5	4.42			
Saygı	Kadın	163	15.0	3.92	280	2,72	0,007
	Erkek	142	13.0	4.56			
Bağlılık	Kadın	163	15.0	3.83	281	2,85	0,005
	Erkek	142	12.0	4.43			
Güven	Kadın	163	15.0	3.90	282	2,72	0,007
	Erkek	142	12.5	4.48			
Karşılıklı Destek	Kadın	163	15.0	3.77	276	2,87	0,004
	Erkek	142	13.0	4.51			
İyimserlik	Kadın	163	15.0	3.83	277	2,50	0,013
	Erkek	142	12.5	4,56			

Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bileşenlerinden “duyarlılıklar” bileşenine ait alt boyutlardan elde etmiş oldukları puanların ortalamalarının; ortak amaç ($t_{(281)}= 2,12$, $p <0,05$), saygı ($t_{(280)}= 2,72$, $p <0,05$), bağlılık ($t_{(281)}= 2,85$, $p <0,05$), güven ($t_{(282)}= 2,72$, $p <0,05$), karşılıklı destek ($t_{(276)}= 2,87$, $p <0,05$) ve iyimserlik ($t_{(277)}= 2,50$, $p <0,05$) alt boyutlarının tümünde cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; ortak amaç alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortak amaç alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=14.0$), erkek öğretmenlerin ortak amaç alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.5$) daha yüksektir. Duyarlılıklar bileşeninin saygı alt boyutunda da; kadın öğretmenlerin saygı alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=15.0$), erkek öğretmenlerin saygı alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.0$) daha yüksektir. Öğretmenlerin bağlılık alt boyutu ortalamaları da; kadın öğretmenlerin bağlılık alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=15.0$), erkek öğretmenlerin bağlılık alt boyutu puan

ortalamalarından ($\bar{X}=12.0$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Güven alt boyutunda da kadın öğretmenlerin güven alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=15.0$), erkek öğretmenlerin güven alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.5$) daha yüksektir. Karşılıklı destek boyutunda ise; kadın öğretmenlerin karşılıklı destek alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=15.0$), erkek öğretmenlerin karşılıklı destek alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.0$) daha yüksektir. Öğretmenlerin iyimserlik alt boyutu ortalamaları incelendiğinde de; kadın öğretmenlerin iyimserlik alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=15.0$), erkek öğretmenlerin iyimserlik alt boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.5$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre; örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşenine ait alt boyutların tümünde kadın öğretmenlerin puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir.

4.3.2. Öğretmenlerin MÖTÖ puanlarının cinsiyetlerine göre t testi bulgularının incelenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algılarına yönelik puanların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin MÖTÖ Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t Testi Bulguları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	163	171,3	44,6	283	1,86	0,064
Erkek	142	161,1	51,0			

Tablo 4.8. incelendiğinde, öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($t_{(283)}= 1,86, p >0,05$).

Öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. MÖTÖ Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi**Bulguları**

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	Kadın	163	39,5	10,35	277	2,00	0,047
	Erkek	142	36,9	12,30			
Paylaşılan değer ve vizyon	Kadın	163	18,0	5,05	285	1,89	0,060
	Erkek	142	16,9	5,64			
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Kadın	163	36,1	9,67	286	1,78	0,075
	Erkek	142	34,0	10,78			
Paylaşılan kişisel uygulamalar	Kadın	163	24,7	6,83	286	1,56	0,119
	Erkek	142	23,4	7,62			
Destekleyici koşullar-ilişkiler	Kadın	163	17,7	5,10	289	1,50	0,135
	Erkek	142	16,8	5,54			
Destekleyici koşullar-yapı	Kadın	163	35,3	10,04	293	1,81	0,071
	Erkek	142	33,2	10,57			

Tablo 4.9 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarını ölçmeye yönelik alt boyutlardan elde etmiş oldukları puan ortalamaları; “paylaşımçı ve destekleyici liderlik” boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{(277)}=2,00, p<0,05$). Buna göre; kadın öğretmenlerin paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutu puan ortalaması ($\bar{X}=39,5$), erkek öğretmenlerin paylaşımçı ve destekleyici liderlik puan ortalamasından ($\bar{X}=36,9$) daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun diğer alt boyutları olan ; paylaşılan değer ve vizyon ($t_{(285)}=1,89, p>0,05$), kolektif öğrenme ve uygulamalar ($t_{(286)}=1,78, p>0,05$), paylaşılan kişisel uygulamalar ($t_{(286)}=1,56, p>0,05$), destekleyici koşullar-ilişkiler ($t_{(289)}=1,50, p>0,05$) ve destekleyici koşullar-yapı ($t_{(293)}=1,81, p>0,05$) puan ortalamaları incelendiğinde ise; bu alt boyutlarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulgusuna rastlanmamıştır.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

incelemeye yönelik yapılmış t testlerine ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ puanlarının öğrenim durumlarına göre t testi sonuçlarının incelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” ile bu bileşenlerin alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanları ile örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” toplam puanlarına ilişkin ortalamalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.10.’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Bulguları

Değişkenler	Öğrenim durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Eylemler Toplam	Lisans	204	82,0	24,2	303	1,22	0,222
	Lisansüstü	101	76,0	24,7			
Duyarlılıklar Toplam	Lisans	204	87,5	24,6	303	1,36	0,176
	Lisansüstü	101	79,0	25,0			
ÖÖPÖ Toplam	Lisans	204	167,5	48,5	303	1,30	0,193
	Lisansüstü	101	155,0	48,9			

Tablo 4.10. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puan ortalamaları ($t_{(303)} = 1,30$, $p > 0,05$) ile temel bileşenleri; eylemler ($t_{(303)} = 1,22$, $p > 0,05$) ve duyarlılıklar ($t_{(303)} = 1,36$, $p > 0,05$) toplam puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” puan ortalamalarının ardından, bu bileşenlerin alt boyutlarına ait ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni ve eylemler bileşeni alt boyutlarına ilişkin toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmış t testi bulguları

Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Takım Odaklılık	Lisans	204	13.0	4.14	303	1,129	0,260
	Lisansüstü	101	13.0	4.28			
Yenileşme	Lisans	204	14.0	4.22	303	1,233	0,219
	Lisansüstü	101	13.0	4.25			
Katılım	Lisans	204	13.0	4.13	303	0,998	0,319
	Lisansüstü	101	12.0	4.18			
Bilgi Akışı	Lisans	204	14.0	4.15	303	1,124	0,262
	Lisansüstü	101	13.0	4.31			
Hatalara Hoşgörü	Lisans	204	14.0	4.10	303	1,358	0,176
	Lisansüstü	101	13.0	4.13			
Sonuç Odaklılık	Lisans	204	14.0	4.06	303	1,327	0,186
	Lisansüstü	101	14.0	4.19			

Tablo 4.11. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin temel bileşenlerinden olan “eylemler” boyutuna ait alt boyutlardan elde etmiş oldukları ortalamalarının; takım odaklılık ($t_{(303)}= 1,129, p >0,05$), yenileşme ($t_{(279)}= 1,233, p >0,05$), katılım ($t_{(303)}= 0,998, p >0,05$), bilgi akışı ($t_{(303)}= 1,124, p >0,05$), hatalara hoşgörü ($t_{(303)}=1,358, p >0,05$) ve sonuç odaklılık ($t_{(303)}= 1,327, p >0,05$) alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ve alt boyutlarına ait toplam puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmış t testi bulguları Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ortak Amaç	Lisans	204	14.0	4.17	303	1,52	0,130
	Lisansüstü	101	12.0	4.05			
Saygı	Lisans	204	14.5	4.18	303	1,32	0,188
	Lisansüstü	101	13.0	4.45			
Bağlılık	Lisans	204	14.0	4.18	303	1,32	0,189

	Lisansüstü	101	14.0	4.12			
Güven	Lisans	204	14.5	4.18	303	1,20	0,231
	Lisansüstü	101	14.0	4.30			
Karşılıklı Destek	Lisans	204	15.0	4.14	303	1,32	0,189
	Lisansüstü	101	14.0	4.27			
İyimserlik	Lisans	204	14.0	4.14	303	1,33	0,186
	Lisansüstü	101	13.0	4.36			

Tablo 4.12. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeni alt boyutlarına ait toplam puan ortalamalarının; duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarından, ortak amaç ($t_{(303)}= 1,52, p >0,05$), saygı ($t_{(303)}= 1,32, p >0,05$), bağlılık ($t_{(303)}= 1,32, p >0,05$), güven ($t_{(303)}= 1,20, p >0,05$), karşılıklı destek ($t_{(303)}= 1,32, p >0,05$), ve iyimserlik ($t_{(303)}= 1,33, p >0,05$) alt boyutlarının tümünde öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin MÖTÖ puanlarının öğrenim durumlarına göre t testi sonuçlarının incelenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin toplam puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13.’da verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Bulguları

Öğrenim durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Lisans	204	169,7	48,9	303	1,65	0,101
Lisansüstü	101	160,2	45,3			

Tablo 4.13. incelendiğinde, öğretmenlerin MÖTÖ toplam puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($t_{(303)}= 1,65, p >0,05$).

Öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.14.’de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre t Testi Bulguları

Değişkenler	Öğrenim durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	Lisans	204	39,1	11,39	303	1,885	0,060
	Lisansüstü	101	36,5	11,14			
Paylaşılan değer ve vizyon	Lisans	204	17,9	5,41	303	1,786	0,075
	Lisansüstü	101	16,7	5,20			
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Lisans	204	35,7	10,43	303	1,407	0,160
	Lisansüstü	101	33,9	9,79			
Paylaşılan kişisel uygulamalar	Lisans	204	24,3	7,49	303	0,823	0,411
	Lisansüstü	101	23,6	6,68			
Destekleyici koşullar-ilişkiler	Lisans	204	17,6	5,39	303	1,670	0,096
	Lisansüstü	101	16,5	5,13			
Destekleyici koşullar-yapı	Lisans	204	35,1	10,51	303	1,802	0,073
	Lisansüstü	101	32,8	9,84			

Tablo 4.14. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu alt boyutları olan; paylaşımçı ve destekleyici liderlik ($t_{(303)}= 1,885$, $p >0,05$), paylaşılan değer ve vizyon ($t_{(303)}= 1,786$, $p >0,05$), kolektif öğrenme ve uygulamalar ($t_{(303)}= 1,407$, $p >0,05$), paylaşılan kişisel uygulamalar ($t_{(303)}= 0,823$, $p >0,05$), destekleyici koşullar-ilişkiler ($t_{(303)}= 1,670$, $p >0,05$) ve destekleyici koşullar-yapı ($t_{(303)}= 1,802$, $p >0,05$) alt boyutlarından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik tek yönlü varyans testleri yapılmış ve bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

4.5.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre incelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri ve alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşma farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.15.’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları

	Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
EYLEMLER	(1) 1-5 yıl	31	75.6	22.0	4;117	1,69	0.157	-
	(2) 6-10 yıl	38	76.7	20.0				
	(3) 11-15 yıl	59	78.7	23.3				
	(4) 16-20 yıl	80	69.7	25.7				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	70.9	25.8				
	Toplam	305	74.3	23.3				
DUYARLILIKLAR	(1) 1-5 yıl	31	77.6	22.1	4;119	3,19	0.016	(2-4)
	(2) 6-10 yıl	38	82.8	17.1				
	(3) 11-15 yıl	59	79.6	24.2				
	(4) 16-20 yıl	80	70.0	26.0				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	72.9	26.4				
	Toplam	305	76.5	23.1				
ÖÖPÖ TOPLAM	(1) 1-5 yıl	31	153.2	43.2	4;119	2,26	0.067	-
	(2) 6-10 yıl	38	159.5	36.3				
	(3) 11-15 yıl	59	158.3	47.2				
	(4) 16-20 yıl	80	139.7	51.5				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	143.7	51.8				
	Toplam	305	150.8	46				

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere; öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanları ile örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri olan “eylemler” boyutu ile “duyarlılıklar” boyutu toplam puanlarının mesleki çalışma sürelerine göre ANOVA bulgularına göre; öğretmenlerin öğrenen örgüt profili ölçeği toplam puanları ($F_{(4,119)}=2,26$, $p > 0,05$) ile örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni toplam puanları ($F_{(4,117)}=1,69$, $p > 0,05$) bazında mesleki kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Öte yandan, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanları incelendiğinde ise; öğretmenlerin duyarlılıklar bileşeni toplam puanları arasında kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F_{(4,119)}=3,19$, $p < 0,05$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan Games-Howell testi sonucuna göre, 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin

duyarlılıklar bileşeni toplam puanları ($\bar{X}=82,8$); 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanlarından ($\bar{X}=70,0$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” boyutları toplam puanlarının kıdemlerine göre karşılaştırılmasının ardından, bu temel bileşenlerin alt boyutlarından almış oldukları puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni ve alt boyutlarından almış oldukları puanların kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmış tek yönlü varyans testi bulguları Tablo 4.16.’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Takım Odaklılık	(1) 1-5 yıl	31	12.5	3.77	4;118	1.34	0.258	-
	(2) 6-10 yıl	38	12.8	3.45				
	(3) 11-15 yıl	59	13.1	3.96				
	(4) 16-20 yıl	80	11.7	4.42				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	11.9	4.48				
	Toplam		305	12.4	4.01			
Yenileşme	(1) 1-5 yıl	31	12.5	4.15	4;116	1.25	0.293	-
	(2) 6-10 yıl	38	12.7	3.72				
	(3) 11-15 yıl	59	13.0	4.02				
	(4) 16-20 yıl	80	11.7	4.37				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	11.9	4.43				
	Toplam		305	12.3	4.13			
Katılım	(1) 1-5 yıl	31	12.3	4.07	4;115	1.59	0.181	-
	(2) 6-10 yıl	38	12.2	3.66				
	(3) 11-15 yıl	59	13.1	3.91				
	(4) 16-20 yıl	80	11.6	4.37				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	11.5	4.25				
	Toplam		305	12.1	4.05			
Bilgi Akışı	(1) 1-5 yıl	31	12.6	3.97	4;116	1.56	0.191	-
	(2) 6-10 yıl	38	12.8	3.69				
	(3) 11-15 yıl	59	13.2	3.98				
	(4) 16-20 yıl	80	11.6	4.39				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	11.9	4.40				
	Toplam		305	12.4	4.08			

Hatalara Hoşgörü	(1) 1-5 yıl	31	12.6	3.56	4;117	2.18	0.075	-
	(2) 6-10 yıl	38	12.9	3.52				
	(3) 11-15 yıl	59	13.1	3.94				
	(4) 16-20 yıl	80	11.5	4.32				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	11.7	4.33				
	Toplam	305	12.3	3.93				
Sonuç Odaklılık	(1) 1-5 yıl	31	13.1	3.65	4;118	2.22	0.071	-
	(2) 6-10 yıl	38	13.3	3.12				
	(3) 11-15 yıl	59	13.3	3.94				
	(4) 16-20 yıl	80	11.8	4.36				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	11.9	4.36				
	Toplam	305	12.6	3.88				

Tablo 4.16. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni alt boyutları olan; takım odaklılık ($F_{(4,118)}=1,34$, $p > 0,05$), yenileşme ($F_{(4,116)}=1,25$, $p > 0,05$), katılım ($F_{(4,115)}=1,59$, $p > 0,05$), bilgi akışı ($F_{(4,116)}=1,56$, $p > 0,05$), hatalara hoşgörü ($F_{(4,117)}=2,18$, $p > 0,05$) ve sonuç odaklılık ($F_{(4,118)}=2,22$, $p > 0,05$) alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Ortak Amaç	(1) 1-5 yıl	31	12.5	3.60	4;119	2.88	0.026	(2-4)
	(2) 6-10 yıl	38	13.5	2.97				
	(3) 11-15 yıl	59	13.0	4.11				
	(4) 16-20 yıl	80	11.4	4.37				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	12.0	4.38				
	Toplam	305	12.5	3.88				
Saygı	(1) 1-5 yıl	31	13.2	3.94	4;118	2.70	0.034	(2-4)
	(2) 6-10 yıl	38	13.8	3.09				
	(3) 11-15 yıl	59	13.2	4.16				
	(4) 16-20 yıl	80	11.7	4.45				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	12.3	4.58				
	Toplam	305	12.5	4.04				
Bağlılık	(1) 1-5 yıl	31	12.5	3.62	4;119	3.02	0.021	(2-4)
	(2) 6-10 yıl	38	13.8	2.98				
	(3) 11-15 yıl	59	13.2	4.03				

	(4) 16-20 yıl	80	11.7	4.45				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	12.1	4.44				
	Toplam	305	12.6	3.90				
Güven	(1) 1-5 yıl	31	13.1	4.01	4;118	4.25	0.003	(2-4)
	(2) 6-10 yıl	38	14.1	2.94				(2-5)
	(3) 11-15 yıl	59	13.4	3.97				
	(4) 16-20 yıl	80	11.6	4.39				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	12.0	4.50				
	Toplam	305	12.8	3.96				
Karşılıklı Destek	(1) 1-5 yıl	31	13.1	3.91	4;119	3.35	0.012	(2-4)
	(2) 6-10 yıl	38	13.9	2.91				
	(3) 11-15 yıl	59	13.4	4.09				
	(4) 16-20 yıl	80	11.8	4.33				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	12.2	4.46				
	Toplam	305	12.8	3.94				
İyimserlik	(1) 1-5 yıl	31	13.1	4.00	4;117	2.32	0.061	-
	(2) 6-10 yıl	38	13.6	3.20				
	(3) 11-15 yıl	59	13.4	4.16				
	(4) 16-20 yıl	80	11.8	4.46				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	12.2	4.37				
	Toplam	305	12.8	4.03				

Tablo 4.17. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutları olan; ortak amaç ($F_{(4,119)}=2.88$, $p < 0,05$), saygı ($F_{(4,118)}=2,70$, $p<0,05$), bağlılık ($F_{(4,119)}=3,02$, $p<0,05$), güven ($F_{(4,118)}=4,25$ $p<0,05$) ve karşılıklı destek ($F_{(4,119)}=3,35$, $p < 0,05$) alt boyutlarından elde etmiş oldukları toplam puanların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Farkları karşılaştırmak için yapılan Games-Howell testi sonucuna göre, örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç alt boyutu toplam puanları ele alındığında, 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=13,5$); 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=11,4$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni saygı alt boyutu toplam puanları incelendiğinde; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni saygı alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=13,8$); 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni saygı alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X} =11,7$) daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Örgütsel öğrenmenin duyarlılıkları bileşeni bağlılık alt boyutu toplam

puanları göstermektedir ki; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni bağlılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,8$); 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni bağlılık alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X} =11,7$) daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu toplam puanları karşılaştırıldığında ise; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=14,1$); 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=11,6$) ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=12,0$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutu toplam puanları incelendiğinde; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,9$); 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=11,8$) daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni iyimserlik ($F_{(4,117)}=2,32$, $p > 0,05$) alt boyutu toplam puanları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.5.2. Öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre incelenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları

	Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
MÖTÖ TOPLAM	(1) 1-5 yıl	31	169	44.5	4;300	0.860	0.488	-
	(2) 6-10 yıl	38	174	43.2				
	(3) 11-15 yıl	59	173	45.5				
	(4) 16-20 yıl	80	162	50.0				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	163	50.3				
	Toplam	305	168,2	46,7				

Tablo 4.18. incelendiğinde, öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının, öğretmenlerin

mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4,300)}=0,860$, $p > 0,05$).

Öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	(1) 1-5 yıl	31	39.2	10.75	4;116	0.804	0.525	-
	(2) 6-10 yıl	38	39.9	10.20				
	(3) 11-15 yıl	59	39.5	10.94				
	(4) 16-20 yıl	80	37.0	11.74				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	37.6	11.92				
	Toplam	305	38.6	11.11				
Paylaşılan değer ve vizyon	(1) 1-5 yıl	31	17.5	5.37	4;115	0,811	0.521	-
	(2) 6-10 yıl	38	18.3	5.06				
	(3) 11-15 yıl	59	18.2	5.00				
	(4) 16-20 yıl	80	16.9	5.53				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	17.2	5.55				
	Toplam	305	17.6	5.03				
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	(1) 1-5 yıl	31	35.5	10.02	4;115	0.937	0.445	-
	(2) 6-10 yıl	38	36.9	9.58				
	(3) 11-15 yıl	59	36.5	9.67				
	(4) 16-20 yıl	80	34.1	10.56				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	34.3	10.64				
	Toplam	305	35.4	10.09				
Paylaşılan kişisel uygulamalar	(1) 1-5 yıl	31	24.9	6.68	4;116	0,741	0.566	-
	(2) 6-10 yıl	38	25.4	6.77				
	(3) 11-15 yıl	59	24.5	6.96				
	(4) 16-20 yıl	80	23.5	7.55				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	23.6	7.49				
	Toplam	305	24.3	7.09				
Destekleyici koşullar-ilişkiler	(1) 1-5 yıl	31	17.6	5.07	4;115	0.684	0.605	-
	(2) 6-10 yıl	38	17.9	5.26				
	(3) 11-15 yıl	59	17.9	4.89				
	(4) 16-20 yıl	80	16.7	5.58				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	17.0	5.49				
	Toplam	305	17.4	5.25				
Destekleyici koşullar-yapı	(1) 1-5 yıl	31	34.3	9.33	4;116	1,119	0.351	-
	(2) 6-10 yıl	38	35.3	9.67				
	(3) 11-15 yıl	59	36.5	9.92				
	(4) 16-20 yıl	80	33.4	10.63				
	(5) 21 yıl ve üstü	97	33.5	10.83				
	Toplam	305	34.0	10.07				

Tablo 4.19. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları alt boyutları; paylaşımcı ve destekleyici liderlik ($F_{(4,116)}=0,804$, $p > 0,05$), paylaşılan değer ve vizyon ($F_{(4,115)}=0,811$, $p > 0,05$) kolektif öğrenme ve uygulamalar ($F_{(4,115)}=0,937$, $p > 0,05$), paylaşılan kişisel uygulamalar ($F_{(4,116)}= 0,741$, $p > 0,05$), destekleyici koşullar-ilişkiler ($F_{(4,115)}=0,684$, $p > 0,05$) ve destekleyici koşullar-yapı ($F_{(4,116)}=1,119$, $p > 0,05$) toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir.

4.6. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algularının Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algularının öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik tek yönlü varyans testleri yapılmış ve bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

4.6.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ toplam puanlarının çalışmakta oldukları okul türüne göre incelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri ve alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” toplam puanlarının çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.20.’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Bulguları

	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
EYLEMLER	(1)Anadolu L.	112	73.2	23.4	3;301	13.4	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	79.0	21.6				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	78.7	22.9				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	53.1	25.0				
	Toplam	305	71.0	23.2				
DUYARLILIK	(1)Anadolu L.	112	76.6	23.1	3;301	13.3	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	80.4	22.8				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	78.9	23.2				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	54.0	25.6				
	Toplam	305	72.4	23.6				

ÖÖPÖ TOPLAM	(1)Anadolu L.	112	149.8	45.7	3;301	13.6	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	159.4	44.1				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	157.5	45.6				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	107.1	50.4				
	Toplam	305	143.4	46.4				

Tablo 4.20. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenme ölçeği toplam puanları ($F_{(3,301)}=13,6$, $p < 0,001$) ile örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri olan eylemler boyutu ($F_{(3,301)}=13,4$, $p < 0,001$) toplam puanları ve duyarlılıklar boyutu ($F_{(3,301)}=13,3$, $p < 0,001$) toplam puanlarının öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanları ($\bar{X}=149,8$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanları ($\bar{X}=159,4$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanları ($\bar{X}=157,5$); İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme toplam puanlarından ($\bar{X}=107,1$) daha yüksektir.

Örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni toplam puanları incelendiğinde ise; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni toplam puanları ($\bar{X}=73,2$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni toplam puanları ($\bar{X}=79,0$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni toplam puanlarının ($\bar{X}=76,7$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni toplam puanlarından ($\bar{X}=53,1$) daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanlarına göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanları ($\bar{X}=76,6$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanları ($\bar{X}=80,4$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanlarının ($\bar{X}=78,9$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanlarından ($\bar{X}=54,0$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeninin alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların çalışmakta oldukları okul türlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılmış tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Toplam Puanlarının Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Takım odaklılık	(1)Anadolu L.	112	12.29	4.10	3;301	12.0	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.10	3.71				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.07	3.94				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.88	4.22				
	Toplam	305	12.0	3.24				
Yenileşme	(1)Anadolu L.	112	12.20	4.11	3;301	12.5	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.18	3.80				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.07	3.88				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.80	4.35				
	Toplam	305	11.80	4.03				
Katılım	(1)Anadolu L.	112	11.88	3.90	3;301	11.9	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	12.98	3.89				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	12.89	3.85				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.80	4.29				
	Toplam	305	11.63	3.98				
Bilgi Akışı	(1)Anadolu L.	112	12.28	4.04	3;301	11.9	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.13	3.86				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.13	3.89				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.95	4.33				
	Toplam	305	11.87	4.03				
Hatalara Hoşgörü	(1)Anadolu L.	112	12.15	3.92	3;301	14.3	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.09	3.59				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.20	3.99				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.68	4.06				
	Toplam	305	11.78	3.89				
Sonuç odaklılık	(1)Anadolu L.	112	12.38	3.88	3;301	14.0	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.48	3.52				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.31	3.96				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	9.00	4.28				
	Toplam	305	12.04	3.91				

Tablo 4.21. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni alt boyutları olan; takım odaklılık ($F_{(3,301)}=12,0$ $p < 0,001$) , yenileşme ($F_{(3,301)}=12,5$, $p < 0,001$), katılım ($F_{(3,301)}=11,9$, $p < 0,001$), bilgi akışı ($F_{(3,301)}=11,9$, $p < 0,001$) , hatalara hoşgörü ($F_{(3,301)}=14,3$, $p < 0,001$) ve sonuç odaklılıktan ($F_{(3,301)}=14,0$ $p < 0,001$) almış oldukları toplam puanların tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni takım odaklılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,29$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin takım odaklılık alt boyutu

toplam puanları ($\bar{X}=13,10$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin takım odaklılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,07$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni takım odaklılık alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,88$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni yenileşme alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,20$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenileşme alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,18$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin yenileşme alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,07$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni yenileşme alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,80$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni katılım alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=11,88$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin katılım alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,98$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin katılım alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,89$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni katılım alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,80$) daha yüksektir. Örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni bilgi akışı alt boyutu toplam puanlarına göre ise; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni bilgi akışı alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,28$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin bilgi akışı alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,13$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin bilgi akışı alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=13,13$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni bilgi akışı alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,95$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hatalara hoşgörü alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında da görülmektedir ki; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni hatalara hoşgörü alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,15$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin hatalara hoşgörü alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,09$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin hatalara hoşgörü alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,20$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni hatalara hoşgörü alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,68$) daha yüksektir. Örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni sonuç odaklılık alt boyutu toplam puanlarına göre ise; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni sonuç odaklılık alt boyutu toplam

puanları ($\bar{X}=12,38$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sonuç odaklılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,48$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin sonuç odaklılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,31$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni sonuç odaklılık alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=9,0$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının görev yapmakta oldukları okul türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, ilgili bulgular Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutlarının Okul Türlerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Ortak Amaç	(1)Anadolu L.	112	12.42	3.84	3;301	12.3	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.24	3.82				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	12.87	3.89				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.90	4.40				
	Toplam	305	11.85	3.98				
Saygı	(1)Anadolu L.	112	13.02	3.92	3;301	13.2	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.39	4.06				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.19	4.05				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.93	4.29				
	Toplam	305	12.13	4.08				
Bağlılık	(1)Anadolu L.	112	12.69	3.95	3;301	12.5	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.37	3.83				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.00	3.84				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	9.00	4.37				
	Toplam	305	12.01	3.99				
Güven	(1)Anadolu L.	112	12.85	3.88	3;301	13.2	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.30	3.87				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.27	4.05				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	8.93	4.38				
	Toplam	305	12.08	4.04				
Karşılıklı Destek	(1)Anadolu L.	112	12.90	3.97	3;301	12.5	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.54	3.83				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.23	3.92				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	9.17	4.28				
	Toplam	305	12.21	4.00				
İyimserlik	(1)Anadolu L.	112	12.71	3.99	3;301	13.3	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	13.59	3.87				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	13.31	3.97				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	9.05	4.21				
	Toplam	305	12.16	4.01				

Tablo 4.22. incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutları olan; ortak amaç ($F_{(3,301)}=12,3$, $p < 0,001$) , saygı ($F_{(3,301)}=13,2$, $p < 0,001$), bağlılık ($F_{(3,301)}=12,5$, $p < 0,001$), güven ($F_{(3,301)}=13,2$, $p < 0,001$) , karşılıklı destek ($F_{(3,301)}=12,5$, $p < 0,001$) ve iyimserlik ($F_{(3,301)}=13,3$, $p < 0,001$) alt boyutlarından elde etmiş oldukları toplam puanların her bir alt boyutta anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,42$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortak amaç alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,24$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin ortak amaç alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,87$), İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,90$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni saygı alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,02$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin saygı alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,39$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin saygı alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,19$), İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni saygı alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,93$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni bağlılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,69$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin bağlılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,37$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin bağlılık alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,0$), İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni bağlılık alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=9,0$) daha yüksektir. Örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu toplam puanlarına göre ise; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,85$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin güven alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,30$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin güven alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=13,27$), İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=8,93$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karşılıklı destek alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında da

görülmektedir ki; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,90$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılıklı destek alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,54$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin karşılıklı destek alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,23$) İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=9,17$) daha yüksektir. Örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni iyimserlik alt boyutu toplam puanlarına göre ise; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni iyimserlik alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,71$), Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin iyimserlik alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,59$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin iyimserlik alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=13,31$), İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni iyimserlik alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=9,05$) daha yüksektir.

4.6.2. Öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının çalışmakta oldukları okul türüne göre incelenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeği toplam puanları ve mesleki öğrenme topluluğu ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların, çalışmakta oldukları okul türlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyansa analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türlerine göre MÖTÖ toplam puanları karşılaştırılmış, ilgili ANOVA testi bulguları Tablo 4.23.'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Çalışmakta Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Bulguları

	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
MÖTÖ TOPLAM	(1)Anadolu L.	112	163	48.8	3;131	11.6	<.001	(1-2)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	181	37.8				(1-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	177	41.4				(2-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	129	53.7				(3-4)
	Toplam	305	162.5	45.4				

Tablo 4.23. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların ($F_{(3,131)}=11,6$, $p < 0,001$) , öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar

arasında olduğunun anlaşılması amacıyla Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanları ($\bar{X}=181$), Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarından ($\bar{X}=163$) ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarından ($\bar{X}=129$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanları ($\bar{X}=163$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarından ($\bar{X}=129$) daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanları ($\bar{X}=177$) da, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarından ($\bar{X}=129$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi yoluyla incelenmiş, ilgili bulgular Tablo 4.24.'te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	(1)Anadolu L.	112	37.4	11.46	3;131	11.13	<.001	(1-2)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	41.4	9.19				(1-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	41.1	9.81				(2-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	29.5	12.77				(3-4)
	Toplam	305	37.3	10.80				
Paylaşılan değer ve vizyon	(1)Anadolu L.	112	17.0	5.45	3;131	9.05	<.001	(1-2)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	18.9	4.55				(1-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	18.7	4.62				(2-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	13.9	6.03				(3-4)
	Toplam	305	17.1	5.16				
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	(1)Anadolu L.	112	34.2	10.36	3;130	11.44	<.001	(1-2)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	38.2	8.14				(1-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	37.6	8.73				(2-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	27.2	11.72				(3-4)
	Toplam	305	34.3	9.73				
Paylaşılan kişisel uygulamalar	(1)Anadolu L.	112	23.6	7.42	3;131	11.74	<.001	(1-2)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	26.2	5.71				(1-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	25.7	6.40				(2-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	18.5	7.82				(3-4)
	Toplam	305	23.5	6.83				
Destekleyici koşullar-ilişkiler	(1)Anadolu L.	112	17.1	5.49	3;132	11.39	<.001	(1-4)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	18.9	4.19				(2-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	18.0	4.94				(3-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	13.2	5.54				
	Toplam	305	16.8	5.04				

Destekleyici koşullar-yapı	(1)Anadolu L.	112	33.6	10.71	3;131	10.16	<.001	(1-2)
	(2)Fen ve Sos.Bil.L.	82	37.4	8.15				(1-4)
	(3)Mesleki ve Teknik L.	70	36.3	9.25				(2-4)
	(4)İmam Hatip L.	41	27.0	11.32				(3-4)
	Toplam	305	33.6	9.85				

Tablo 4.24. incelendiğinde,öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeği alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanların; paylaşımcı ve destekleyici liderlik ($F_{(3,131)}=11,13$, $p < 0,001$), paylaşılan değer ve vizyon ($F_{(3,131)}=9,05$, $p < 0,001$), kolektif öğrenme ve uygulamalar ($F_{(3,130)}=11,44$, $p < 0,001$), paylaşılan kişisel uygulamalar ($F_{(3,131)}=11,74$, $p < 0,001$), destekleyici koşullar-ilişkiler ($F_{(3,132)}=11,39$, $p < 0,001$) ve destekleyici koşullar-yapı ($F_{(3,131)}=10,16$, $p < 0,001$) alt boyutlarının tümünde anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre; paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutunda, Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=41,4$), Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=37,4$) ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=29,5$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=37,4$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=29,5$) daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=41,1$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=29,5$) daha fazladır. Mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan değer ve vizyon alt boyutunda ise; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=18,9$), Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=17,0$) ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=13,9$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=17,0$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan değer

ve vizyon alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=13,9$) daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=18,7$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=13,9$) daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu alt boyutlarından; kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanlarına bakıldığında; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=38,2$), Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=34,2$) ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=27,2$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=34,2$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=27,2$) daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=37,6$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=27,2$) daha yüksektir. Paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanlarına göre; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=26,2$), Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=23,6$) ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=18,5$) daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=23,6$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=18,5$) daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=25,7$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=18,5$) daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu toplam puanlarına göre ise; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu toplam puanları

($\bar{X}=17,1$), Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=18,9$) ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=18,0$); İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=16,8$) daha yüksektir. Öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanları incelendiğinde; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=37,4$), Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=33,6$) ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=27,0$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=33,6$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=27,0$) daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanları ($\bar{X}=36,3$), İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=27,0$) daha yüksektir.

4.7. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarına İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algılarının öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik tek yönlü varyans testleri yapılmış ve bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

4.7.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ toplam puanlarının okulda çalışma sürelerine göre incelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri ve alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının görev yapmakta oldukları okullarda çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” toplam puanlarının görev yapmakta oldukları okullarda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.25.’te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları

	Çalışma süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
EYLEMLER TOPLAM	(1) 1-5 yıl	124	74.8	23.4	3;301	1.89	0.131	-
	(2) 6-10 yıl	91	76.2	25.0				
	(3) 11-15 yıl	51	68.8	24.8				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	67.6	24.5				
	Toplam	305	71.8	24.4				
DUYARLILIKLAR TOPLAM	(1) 1-5 yıl	124	77.3	23.8	3;301	1.70	0.168	-
	(2) 6-10 yıl	91	76.9	25.5				
	(3) 11-15 yıl	51	70.6	24.7				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	69.7	25.2				
	Toplam	305	73.6	24.8				
ÖÖPÖ TOPLAM	(1) 1-5 yıl	124	152.1	46.6	3;301	1.80	0.147	-
	(2) 6-10 yıl	91	153.1	50.3				
	(3) 11-15 yıl	51	139.4	48.8				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	137.3	49.6				
	Toplam	305	145.4	48.8				

Tablo 4.25. incelendiğinde; öğretmenlerin ÖÖPÖ toplam puanları ($F_{(3,301)}=1,80$, $p > 0,05$), örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni toplam puanları ($F_{(3,301)}=1,89$, $p > 0,05$) ve örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni toplam puanlarının ($F_{(3,301)}=1,70$, $p > 0,05$) görev yapmakta oldukları okullarda geçirdikleri çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin ÖÖPÖ eylemler bileşeninin alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların görev yapmakta oldukları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.26.’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Takım Odaklılık	(1) 1-5 yıl	124	12.4	4.12	3;301	1.55	0.202	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.8	4.25				
	(3) 11-15 yıl	51	11.6	4.17				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.3	4.21				
	Toplam	305	12.0	4.18				

Yenileşme	(1) 1-5 yıl	124	12.5	4.25	3;301	2.02	0.112	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.7	4.24				
	(3) 11-15 yıl	51	11.4	4.20				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.2	4.06				
	Toplam	305	11.9	4.18				
Katılım	(1) 1-5 yıl	124	12.2	4.00	3;301	2.05	0.106	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.6	4.20				
	(3) 11-15 yıl	51	11.1	4.28				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.1	4.12				
	Toplam	305	11.7	4.15				
Bilgi Akışı	(1) 1-5 yıl	124	12.5	4.04	3;301	2.06	0.106	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.8	4.39				
	(3) 11-15 yıl	51	11.5	4.11				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.2	4.24				
	Toplam	305	12.0	4.19				
Hatalara Hoşgörü	(1) 1-5 yıl	124	12.5	3.99	3;301	1.51	0.213	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.6	4.24				
	(3) 11-15 yıl	51	11.5	4.17				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.3	4.08				
	Toplam	305	11.9	4.12				
Sonuç Odaklılık	(1) 1-5 yıl	124	12.8	3.86	3;301	1.88	0.132	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.7	4.20				
	(3) 11-15 yıl	51	11.6	4.36				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.5	4.17				
	Toplam	305	12.1	4.14				

Tablo 4.26. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni alt boyutlarından; takım odaklılık ($F_{(3,301)}=1,55$, $p > 0,05$), yenileşme ($F_{(3,301)}=2,02$, $p > 0,05$), katılım ($F_{(3,301)}=2,05$, $p > 0,05$), bilgi akışı ($F_{(3,301)}=2,06$, $p > 0,05$), hatalara hoşgörü ($F_{(3,301)}=1,51$, $p > 0,05$) ve sonuç odaklılık toplam puanlarının ($F_{(3,301)}=1,88$, $p > 0,05$) görev yapmakta oldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ÖÖPÖ duyarlılıklar bileşeninin alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların görev yapmakta oldukları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, ilgili bulgular Tablo 4.27.'de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Ortak Amaç	(1) 1-5 yıl	124	12.5	4.00	3;301	1.42	0.237	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.6	4.30				
	(3) 11-15 yıl	51	11.5	4.08				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.6	4.20				
	Toplam	305	12.0	4.14				
Saygı	(1) 1-5 yıl	124	13.0	4.14	3;301	1.47	0.222	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.9	4.36				
	(3) 11-15 yıl	51	12.0	4.35				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.6	4.31				
	Toplam	305	12.3	4.29				
Bağlılık	(1) 1-5 yıl	124	12.8	4.06	3;301	1.64	0.180	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.8	4.31				
	(3) 11-15 yıl	51	11.7	4.08				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.5	4.19				
	Toplam	305	12.2	4.16				
Güven	(1) 1-5 yıl	124	13.0	4.17	3;301	2.24	0.084	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.9	4.24				
	(3) 11-15 yıl	51	11.7	4.13				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.4	4.26				
	Toplam	305	12.2	4.20				
Karşılıklı Destek	(1) 1-5 yıl	124	13.1	3.99	3;301	2.06	0.106	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.9	4.34				
	(3) 11-15 yıl	51	11.8	4.20				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.7	4.23				
	Toplam	305	12.3	4.19				
İyimserlik	(1) 1-5 yıl	124	12.9	4.09	3;301	1.24	0.297	-
	(2) 6-10 yıl	91	12.9	4.31				
	(3) 11-15 yıl	51	11.9	4.28				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	11.8	4.30				
	Toplam	305	12.3	4.24				

Tablo 4.27. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarından; ortak amaç ($F_{(3,301)}=1,42$, $p > 0,05$), saygı ($F_{(3,301)}=1,47$, $p > 0,05$), bağlılık ($F_{(3,301)}=1,64$, $p > 0,05$), güven ($F_{(3,301)}=2,24$, $p > 0,05$), karşılıklı destek ($F_{(3,301)}=2,06$, $p > 0,05$) ve iyimserlik toplam puanlarının ($F_{(3,301)}=1,24$, $p > 0,05$) görev yapmakta oldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.7.2. Öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının okulda çalışma sürelerine göre incelenmesi

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeği toplam puanları ve mesleki öğrenme topluluğu ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların, görev yapmakta oldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyansa analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre MÖTÖ toplam puanları karşılaştırılmış, ilgili ANOVA bulguları Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin MÖTÖ Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları

	Çalışma süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
MÖTÖ TOPLAM	(1) 1-5 yıl	124	171	45.0	3;301	2.67	0.048	(1-4)
	(2) 6-10 yıl	91	172	49.3				(2-4)
	(3) 11-15 yıl	51	159	50.5				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	151	46.9				
	Toplam	305	163	47.9				

Tablo 4.28. incelendiğinde; öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının görev yapmakta oldukları okullardaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda; görev yapmakta oldukları okulda çalışma süreleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarının ($\bar{X}=171$) , çalışmakta oldukları okulda geçirdiği süre 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarından ($\bar{X}=151$) yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte, mevcut okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanları ($\bar{X}=172$), görev yapmakta oldukları okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin MÖTÖ toplam puanlarından ($\bar{X}=151$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarından almış oldukları toplam puanların okulda geçen çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 4.29.'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin MÖTÖ Alt Boyutları Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Sürelerine Göre ANOVA Bulguları

Boyutlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Paylaşımcı ve destekleyici liderlik	(1) 1-5 yıl	124	39.6	10.60	3;301	2.80	0.040	(1-4)
	(2) 6-10 yıl	91	39.2	11.50				(2-4)
	(3) 11-15 yıl	51	36.1	12.30				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	34.6	11.27				
	Toplam	305	37.3	11.41				
Paylaşılan değer ve vizyon	(1) 1-5 yıl	124	18.0	5.22	3;301	2.12	0.097	-
	(2) 6-10 yıl	91	18.0	5.38				
	(3) 11-15 yıl	51	16.6	5.59				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	16.0	5.18				
	Toplam	305	17.1	5.34				
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	(1) 1-5 yıl	124	36.2	9.79	3;301	2.92	0.034	(1-4)
	(2) 6-10 yıl	91	36.1	10.43				(2-4)
	(3) 11-15 yıl	51	33.6	10.59				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	31.3	9.99				
	Toplam	305	34.3	10.2				
Paylaşılan kişisel uygulamalar	(1) 1-5 yıl	124	24.6	6.84	3;301	1.63	0.182	-
	(2) 6-10 yıl	91	24.6	7.53				
	(3) 11-15 yıl	51	23.4	7.41				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	22.0	7.30				
	Toplam	305	23.6	7.27				
Destekleyici koşullar-ilişkiler	(1) 1-5 yıl	124	17.6	5.26	3;301	2.60	0.052	-
	(2) 6-10 yıl	91	18.0	5.28				
	(3) 11-15 yıl	51	16.6	5.43				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	15.4	5.14				
	Toplam	305	16.9	5.27				
Destekleyici koşullar-yapı	(1) 1-5 yıl	124	34.8	9.94	3;301	2.86	0.037	(2-3)
	(2) 6-10 yıl	91	36.2	10.45				(2-4)
	(3) 11-15 yıl	51	32.5	10.76				
	(4) 16 yıl ve üstü	39	31.1	9.96				
	Toplam	305	33.6	10.27				

Tablo 4.29. incelendiğinde, öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarından olan; paylaşılan değer ve vizyon ($F_{(3,301)}=2,12$, $p > 0,05$), paylaşılan kişisel uygulamalar ($F_{(3,301)}=1,63$, $p > 0,05$) ve destekleyici koşullar-ilişkiler ($F_{(3,301)}=2,60$, $p > 0,05$) alt boyutlarından almış oldukları toplam puanlarının, görev yapmakta oldukları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarından olan paylaşımcı ve destekleyici liderlik ($F_{(3,301)}=2,80$, $p < 0,05$), kolektif öğrenme ve uygulamalar ($F_{(3,301)}=2,92$, $p < 0,05$) ve destekleyici koşullar-yapı ($F_{(3,301)}=2,86$, $p < 0,05$) toplam puanlarının ise öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak

farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla uygulanmış olan ANOVA testine göre; öğretmenlerin MÖTÖ paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutunda; görev yapmakta oldukları okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin MÖTÖ paylaşımcı ve destekleyici liderlik toplam puanları ($\bar{X}=39,6$), mevcut okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin toplam puanlarından ($\bar{X}=34,6$) daha yüksektir. Çalışmakta oldukları okulda görev süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin MÖTÖ paylaşımcı ve destekleyici liderlik toplam puanları ($\bar{X}=39,2$), görev yaptıkları okulda çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik toplam puanlarından ($\bar{X}=34,6$) daha yüksektir. Öğretmenlerin MÖTÖ alt boyutlarından kolektif öğrenme ve uygulamalar toplam puanları incelendiğinde; okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin MÖTÖ kolektif öğrenme ve uygulamalar toplam puanları ($\bar{X}=36,2$), okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar toplam puanlarından ($\bar{X}=31,3$) daha yüksektir. Görev yapmakta oldukları okulda çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin MÖTÖ kolektif öğrenme ve uygulamalar toplam puanları ($\bar{X}=36,1$), görev yaptıkları okulda çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar toplam puanlarından ($\bar{X}=31,3$) yüksektir. MÖTÖ destekleyici koşullar-yapı alt boyutunda ise; okulda çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X}=36,2$), okulda çalışma süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı toplam puanlarından ($\bar{X}=32,5$) ve okulda çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı toplam puanlarından ($\bar{X}=31,1$) daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

4.8. Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamaları ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmış olan “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” ile “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği”nden elde edilen puanlar ışığında, örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle; öğretmenlerin MÖTÖ ile ÖÖPÖ ve temel bileşenleri “eylemler” ve “duyarlılıklar” arasındaki ilişki ve yönü araştırılmış, ardından MÖTÖ alt boyutları ile ÖÖPÖ temel bileşenleri “eylemler” ve “duyarlılıklar” alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü incelenmiştir.

4.8.1. Öğretmenlerin ÖÖPÖ ve temel bileşenleri “eylemler” ve “duyarlılıklar” ile MÖTÖ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” boyutlarındaki algıları ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin durumuna ilişkin analiz; Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniğiyle yapılmıştır. İlgili korelasyon değerleri ve bulgular Tablo 4.30.’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme, Temel Bileşenleri ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Algıları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	ÖÖPÖ TOPLAM	MÖTÖ TOPLAM	EYLEMLER TOPLAM
ÖÖPÖ TOPLAM			
MÖTÖ TOPLAM	.85 ***		
EYLEMLER TOPLAM	.99 ***	.85 ***	
DUYARLILIKLAR TOPLAM	.99 ***	.83 ***	.96 ***

Tablo 4.30. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algıları ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,85$, $p<0,001$) bir ilişki tespit edilmiştir. Tablo 4.30.’a göre; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşenine yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,85$, $p<0,001$) bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşenine yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü incelendiğinde; bu iki değişken arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,83$, $p<0,001$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin alt boyutları ile mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin durumuna ilişkin analiz; Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniğiyle yapılmıştır. İlgili korelasyon değerleri ve bulgular Tablo 4.31.’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Eylemler Bileşeni Alt Boyutları Algıları ile Mesleki Öğrenme Topluluğu Alt Boyutları Algıları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	E-TO	E-YN	E-KT	E-BA	E-HH	E-SO	PDL	PDV	KÖÜ	PKU	DKİ
E-TO											
E-YN	.95***										
E-KT	.93***	.92***									
E-BA	.94***	.94***	.93***								
E-HH	.94***	.94***	.94***	.94***							
E-SO	.94***	.94***	.92***	.95***	.95***						
PDL	.78***	.79***	.78***	.79***	.80***	.80***					
PDV	.80***	.80***	.79***	.80***	.81***	.80***	.93***				
KÖÜ	.81***	.81***	.78***	.81***	.82***	.81***	.90***	.94***			
PKU	.77***	.76***	.75***	.77***	.78***	.77***	.85***	.89***	.92***		
DKİ	.77***	.78***	.76***	.78***	.80***	.77***	.86***	.90***	.92***	.92***	
DKY	.80***	.80***	.80***	.81***	.82***	.81***	.90***	.91***	.91***	.89***	.93***

*** p < .001

E-TO: Eylemler-Takım Odaklılık Boyutu Toplam Puanı

E-YN: Eylemler-Yenileşme Boyutu Toplam Puanı

E-KT: Eylemler-Katılım Boyutu Toplam Puanı

E-BA: Eylemler-Bilgi Akışı Boyutu Toplam Puanı

E-HH: Eylemler-Hatalara Hoşgörü Boyutu Toplam Puanı

E-SO: Eylemler-Sonuç Odaklılık Boyutu Toplam Puanı

PDL: Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik Boyutu Toplam Puanı

PDV: Paylaşılan Değer ve Vizyon Boyutu Toplam Puanı

KÖÜ: Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar Boyutu Toplam Puanı

PKU: Paylaşılan Kişisel Uygulamalar Boyutu Toplam Puanı

DKİ: Destekleyici Koşullar-İlişkiler Boyutu Toplam Puanı

DKY: Destekleyici Koşullar-Yapı Boyutu Toplam Puanı

Tablo 4.31. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin “takım odaklılık” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımçı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna

ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$) ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin “yenileşme” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,76$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$) ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin “katılım” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,75$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,76$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$) ilişki bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin “bilgi akışı” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$) ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin “hatalara hoşgörü” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,82$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,82$, $p<0,001$) ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin “sonuç odaklılık” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme

topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$) ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin alt boyutları ile mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin durumuna ilişkin analiz; Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniğiyle yapılmıştır. İlgili korelasyon değerleri ve bulgular Tablo 4.32.’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin ÖÖPÖ Duyarlılıklar Bileşeni Alt Boyutları Algıları ile Mesleki Öğrenme Topluluğu Alt Boyutları Algıları Arasındaki Korelasyon

	D-OA	D-SY	D-BĞ	D-GV	D-KD	D-İY	PDL	PDV	KÖU	PKU	DKİ
D-OA											
D-SY	.94***										
D-BĞ	.96***	.96***									
D-GV	.94***	.96***	.97***								
D-KD	.94***	.97***	.96***	.96***							
D-İY	.95***	.94***	.96***	.95***	.94***						
PDL	.78***	.77***	.79***	.78***	.78***	.79***					
PDV	.79***	.78***	.80***	.79***	.79***	.80***	.93***				
KÖU	.81***	.80***	.82***	.81***	.81***	.81***	.90***	.94***			
PKU	.76***	.73***	.76***	.75***	.74***	.76***	.85***	.89***	.92***		
DKİ	.78***	.75***	.78***	.77***	.76***	.78***	.86***	.90***	.92***	.92***	
DKY	.80***	.77***	.80***	.79***	.78***	.80***	.90***	.91***	.91***	.89***	.93***

*** $p < .001$

D-OA: Duyarlılıklar-Ortak Amaç Boyutu Toplam Puanı

D-SY: Duyarlılıklar-Saygı Boyutu Toplam Puanı

D-BĞ: Duyarlılıklar-Bağlılık Boyutu Toplam Puanı

D-GV: Duyarlılıklar-Güven Boyutu Toplam Puanı

D-KD: Duyarlılıklar-Karşılıklı Destek Boyutu Toplam Puanı

D-İY: Duyarlılıklar-İyimserlik Boyutu Toplam Puanı

PDL: Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik Boyutu Toplam Puanı

PDV: Paylaşılan Değer ve Vizyon Boyutu Toplam Puanı

KÖU: Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar Boyutu Toplam Puanı

PKU: Paylaşılan Kişisel Uygulamalar Boyutu Toplam Puanı

DKİ: Destekleyici Koşullar-İlişkiler Boyutu Toplam Puanı

DKY: Destekleyici Koşullar-Yapı Boyutu Toplam Puanı

Tablo 4.32. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin “ortak amaç” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,76$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$) ilişki gözlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin “saygı” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,73$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,75$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$) ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin “bağlılık” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt

boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,82$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,76$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$) ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin “güven” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,75$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,77$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$) ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin “karşılıklı destek” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,74$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun

destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,76$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$) ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin “iyimserlik” alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,79$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,81$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,76$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,78$, $p<0,001$); mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0,80$, $p<0,001$) ilişki bulgulanmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın bulgularından hareketle elde edilmiş olan sonuçlar açıklanmış, bu sonuçlar, ilgili alanyazın bağlamında incelenmiş ve uygulayıcılar ve araştırmacılar için öne sürülmüş öneriler sunulmuştur.

5.1.Sonuçlar

Araştırma bulguları ışığında elde edilmiş olan sonuçlar, bu başlık altında araştırmanın uygulanması süresince izlenmiş olan sırayla ve detaylı olarak açıklanmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algılarına ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni algıları, eylemler bileşenine yönelik algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni alt boyutları içerisinde en yüksek algıları sonuç odaklılık boyutundadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutları arasında en yüksek algıları; saygı, karşılıklı destek ve iyimserlik alt boyutlarındadır.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutları arasında en yüksek algıları “paylaşımcı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar” ve “destekleyici koşullar-ilişkiler”boyutlarına aittir.

5.1.2. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; kadın öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları erkek öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin alt bileşenlerinden “eylemler” boyutuna ait alt boyutlarından; takım odaklılık, yenileşme, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermektedir. Bu bağlamda; kadın öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeninin takım odaklılık, yenileşme, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık alt boyutlarına ilişkin

algıları erkek öğretmenlerden yüksektir.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin alt bileşenlerinden “eylemler” boyutuna ait alt boyutlarından katılım alt boyutuna yönelik algıları arasında cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılaşma yoktur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin bileşenlerinden “duyarlılıklar” bileşenine ait alt boyutlardan; ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre; kadın öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşenine ait tüm alt boyutlara yönelik algıları, erkek öğretmenlerin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarına ilişkin algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre; kadın öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik algıları erkek öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu alt boyutlarından; paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı alt boyutlarına ilişkin algıları ise cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

5.1.3. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ile temel bileşenleri olan ; eylemler ve duyarlılıklar boyutlarına ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin temel bileşenlerinden olan “eylemler” boyutuna ait alt boyutlardan; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeni alt boyutlarından, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik alt boyutlarının

tümüne ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutları olan; paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı alt boyutlarına ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık taşımamaktadır.

5.1.4. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları, mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşenine yönelik algıları konusunda, mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşenine ilişkin algıları mesleki kıdemleri açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni algıları; 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşenine yönelik algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin temel bileşenlerinden olan “eylemler” boyutuna ait alt boyutlardan; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık algıları, mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç alt boyutu algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç algıları; 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni ortak amaç algılarından daha yüksektir.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeninin saygı alt boyutuna yönelik algıları kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni saygı alt boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni saygı alt boyutu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeninin bağlılık alt boyutuna yönelik algıları kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bu açıdan; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni bağlılık alt boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni bağlılık alt boyutu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu algıları açısından kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutuna yönelik algıları; 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu algılarından ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni güven alt boyutu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutu algıları açısından kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.. Bu bağlamda; 6-10 yıl arasında mesleki görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutu algıları; 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni karşılıklı destek alt boyutuna ilişkin algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni iyimserlik alt boyutuna yönelik algıları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık taşımamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutları olan; paylaşımcı ve

destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı alt boyutlarına ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının çalışmakta oldukları okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları, Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları; İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşenine yönelik algıları çalışmakta oldukları okulların türüne göre anlamlı farklılaşma göstermektedir. Bu bağlamda; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni algıları, Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni algıları ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni algıları; İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşenine yönelik algıları görev yapmakta oldukları okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu açıdan; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni algıları, Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni algıları ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni algıları; İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşenine yönelik algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeninin alt boyutlarına yönelik algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre; Anadolu Liseleri, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ile Mesleki ve Teknik Liselerde

görev yapmakta olan öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin eylemler bileşeni alt boyutları olan; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık algıları; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eylemler bileşeni alt boyutları olan; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık algılarından daha yüksektir.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeninin alt boyutları olan ; ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserliğe ilişkin algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; Anadolu Liseleri, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ile Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni alt boyutları olan; ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik algıları; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin duyarlılıklar bileşeni alt boyutlarına ilişkin algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algıları görev yapmakta oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarından ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarından daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları da; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarından yüksektir. Bunlara ek olarak; Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu alt boyut açısından bakıldığında; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu algıları, Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu algılarından ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu algılarından daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu algıları;

İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu algılarından daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu algıları da; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutu algılarından daha yüksektir.

- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Farklılıklar ele alındığında; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu algıları, Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu algılarından ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu algılarından daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu algıları; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu algılarından daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu algıları da; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından kolektif öğrenme ve uygulamalara yönelik algıları görev yapmakta oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu algıları, Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu algılarından ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu algılarından daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu algıları, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu algılarından daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu algıları da; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu algılarından daha yüksektir.

- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından paylaşılan kişisel uygulamalara ilişkin algıları çalışmakta oldukları okul türlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu algıları; Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu algılarından ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu algılarından daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu algıları da; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu algılarından daha yüksektir. Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu algıları, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu algıları çalışmakta oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu algıları, Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu algıları ve Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu algıları; İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna dair algılarının, görevlerini sürdürdükleri okul türlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bu açıdan; Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algıları, Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algılarından ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algılarından daha yüksektir. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algıları ise, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algılarından daha yüksektir.

Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algıları, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algılarından daha yüksektir.

5.1.6. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları algılarının mevcut okulda çalışma süresine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları mevcut okullarında çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin eylemler bileşenine ilişkin algıları, çalışmakta oldukları okullarda geçirdikleri süreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşenine dair algıları görev yapmakta oldukları okullarda geçen çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin temel bileşenlerinden olan “eylemler” boyutuna ait alt boyutlardan; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü ve sonuç odaklılık algılarının okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeni alt boyutlarından, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik alt boyutlarının tümüne ilişkin algıları; görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin, mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları, görev yapmakta oldukları okullarda geçirdikleri süreye göre farklılaşmaktadır. Buna göre; görev yapmakta oldukları okulda çalışma süreleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları; çalışmakta oldukları okulda geçirdiği süre 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarından yüksektir. Bununla birlikte, mevcut okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları, görev yapmakta oldukları okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından paylaşımcı ve

destekleyici liderlik alt boyutuna yönelik algıları, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; görev yapmakta oldukları okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik algıları, mevcut okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik algılarından daha yüksektir. Çalışmakta oldukları okulda görev süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik algıları, okulda çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin paylaşımcı ve destekleyici liderlik algılarından daha yüksektir.

- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna yönelik algıları, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna yönelik algıları, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre; okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar algıları, okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar algılarından daha yüksektir. Görev yapmakta oldukları okulda çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar algıları da, görev yaptıkları okulda çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalar algılarından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları, mevcut okulda çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna yönelik algılarında, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna yönelik algıları, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde; okulda çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algıları; okulda çalışma süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı alt boyutu algılarından ve okulda çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin destekleyici koşullar-yapı algılarından daha yüksektir.

5.1.7. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algıları ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşenine yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşenine yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algıları arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü incelendiğinde; bu iki değişken arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin takım odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin takım odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin takım odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin takım odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin takım odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin takım odaklılık alt boyutuna

yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin yenileşme alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin yenileşme alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin yenileşme alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin yenileşme alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin yenileşme alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin yenileşme alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin katılım alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin katılım alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin

algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin katılım alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin katılım alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin katılım alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin katılım alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin bilgi akışı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin bilgi akışı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin bilgi akışı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin bilgi akışı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin bilgi akışı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin bilgi akışı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin hatalara hoşgörü alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin hatalara hoşgörü alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin hatalara hoşgörü alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin hatalara hoşgörü alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin hatalara hoşgörü alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin hatalara hoşgörü alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin sonuç odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin sonuç odaklılık alt boyutuna

yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin sonuç odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin sonuç odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin sonuç odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “eylemler” bileşeninin sonuç odaklılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin ortak amaç alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin ortak amaç alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin ortak amaç alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin ortak amaç alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt

boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin ortak amaç alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin ortak amaç alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin saygı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin saygı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin saygı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin saygı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin saygı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin saygı alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki

bulunmaktadır.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin bağlılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin bağlılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin bağlılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin bağlılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin bağlılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin bağlılık alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin güven alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin güven alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin güven alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin güven alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin güven alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin güven alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin karşılıklı destek alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin karşılıklı destek alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin karşılıklı destek alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin karşılıklı destek alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin karşılıklı destek alt

boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.

- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin karşılıklı destek alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin iyimserlik alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin iyimserlik alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan değer ve vizyon alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin iyimserlik alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin iyimserlik alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin iyimserlik alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-ilişkiler alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin “duyarlılıklar” bileşeninin iyimserlik alt boyutuna yönelik algıları ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapı alt boyutuna ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.2. Tartışma

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları açısından yapılmış olan alanyazın taramasında; hem yerli hem de yabancı alanyazında yürütülmüş olan araştırmaların büyük çoğunluğunun ilköğretim kademesinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Özellikle ortaöğretim kademesinde yürütülmüş olan mesleki öğrenme topluluğu konulu araştırmaların görece az oluşu açısından; çalışmanın sonuçlarının önem taşıdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte; yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş çalışmalarda örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu ilişkisine yönelik doğrudan bir çalışma bulunmamakta birlikte; mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların bu açıdan da; alanyazındaki bu boşluğu doldurmaya katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında yürütülmekte olan mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada; örgütsel öğrenme, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” ile mesleki öğrenme topluluğu ve alt boyutlarında tespit edilmiş olan öğretmen algıları, her bir araştırma sorusu çerçevesinde ayrıntılarıyla incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin alt bileşenlerinden duyarlılıklar bileşenine yönelik algılarının eylemler bileşeninden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına yönelik algıları ise; MÖT alt boyutlarından “paylaşımıcı ve destekleyici liderlik” boyutunda daha fazladır. Wahlstrom ve Louis (2008)’in Amerika Bileşik Devletleri’nde yürütmüş oldukları çalışmada, paylaşılan liderlik davranışlarının, öğretmen uygulamalarının verimliliğini etkileyen ve öğretmen gelişimini destekleyen etmenler arasında bulunduğunu öne sürülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde; paylaşımıcı ve destekleyici liderlik boyutunun ön planda oluşu bu araştırmayla benzerlik göstermiştir. Gnechten (2011) de çalışmasında MÖT uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemekle kalmayıp, liderlik özelliklerini ve işbirliğini de geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Bu tez çalışmasında; öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının, kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu “paylaşımıcı ve destekleyici liderlik” alt boyutu dışında; cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yansıtmadığı belirlenirken;

örgütsel öğrenmenin alt bileşenleri olan eylemler ve duyarlılıklar boyutlarında kadın öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının, erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Taylor (2011), Kuzey Mariana Adaları'nın başkenti Saipan'da yapmış olduğu çalışmada; 2005'ten bu yana MÖT uygulamaları yürüten okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarını değerlendirmiş ve Filipinler, Kafkasya, Pasifik Adaları gibi farklı etnik kökenlerden gelmiş olmalarına rağmen; kadın öğretmenlerin MÖT algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bal (2011), araştırmasında; kadın yönetici ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının, erkek yönetici ve öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir ve söz konusu bulgu, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mesleki öğrenme topluluğu ve örgütsel öğrenme algıları noktasında; her iki değişken bazında ve değişkenlerin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yetim (2015), Ömür (2014), Bal (2011) ve Coşkun (2008); da yürütmüş oldukları çalışmalarda benzer bir sonuca ulaşarak; öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının sahip oldukları öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarını ilköğretim ve ortaokul düzeyinde inceleyen araştırmasında Cücemen (2018) de; öğretmenlerin MÖT algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını belirlemiştir. Bahsedilen çalışmaların elde etmiş olduğu bulgular, bu çalışmadaki öğrenim durumu bulgularıyla benzerdir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ve örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarının kıdemlerine göre incelenmesi neticesinde; öğretmen algılarına göre; mesleki öğrenme topluluğu, örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenmenin alt bileşeni olan eylemler boyutunda, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir değişiklik gözlenmezken, örgütsel öğrenmenin duyarlılıklar bileşeni hususunda; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin duyarlılıklar bileşeni ve alt boyutlarına ilişkin algıları 16-20 yıl mesleki görev süresine sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bal (2011), ilköğretim kademesinde görev yapan müdür ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını ele aldığı çalışmada, mesleki kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Öte yandan, Efe (2022) ; öğretmenlerin MÖT algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin MÖT algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Her iki çalışma da, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

İlgili literatürde, ortaöğretim kademesinde yürütülmüş çalışmaların yeterli olmaması, bulunan çalışmaların ise; lise türlerini karşılaştırma yoluna gitmemiş olmasından dolayı; bu çalışmadan elde edilmiş olan bulguların alanyazına ortaöğretim kurumları açısından katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde; öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okul türlerine göre algılarının; örgütsel öğrenme ve alt bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” ve bu bileşenlerin tüm alt boyutlarında; İmam Hatip Liselerinde çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının ; Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Liselerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları noktasında ise; aynı şekilde Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Liselerde çalışmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Hem örgütsel öğrenme hem de mesleki öğrenme topluluğu algıları açısından İmam Hatip Liselerinde çalışmakta olan öğretmenlerin MÖT ve örgütsel öğrenme algılarının diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük seviyede olması; İmam Hatip Liseleri açısından son derece önemlidir. Diğer lise türlerinden farklı bir müfredatla eğitim öğretim sağlamakta olan İmam Hatip Liseleri, ÖSYM tarafından yapılmakta olan YKS (Yükseköğrenim Kurumları Sınavı)’de istenen başarıyı gösterememektedir. Bu durum, İmam Hatip Liselerinin, örgütsel öğrenme ve öğrenci başarısı açısından hedeflenen seviyede olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte; İmam Hatip Liseleri, 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla fen ve sosyal bilimler alanındaki dersleri okutmaya başlamak üzere proje okulları statüsüne alınmaya başlamıştır ve söz konusu liseler henüz görece azdır. Proje okullarına dönüştürülmüş okulların, müfredat değişikliği ve sınav puanıyla öğrenci alması sebebiyle, akademik başarıları son yıllarda artış göstermiştir (Türkiye’deki Proje İmam Hatip Liseleri, 2022). Buna rağmen; genel anlamda bakıldığında; İmam Hatip Liselerinin birçoğu merkezi sınavla öğrenci almadığından; bu okulları tercih eden öğrencilerin çoğunluğunun akademik başarısının yüksek olmaması da; İmam Hatip Liselerinin; araştırmalarda öğrenci başarısını doğrudan etkilediği ortaya konulmuş olan (Wahlstrom ve Louis, 2008; Özkan, 2016; Çopur, 2020; Kayan, 2022) mesleki öğrenme topluluğu ve örgütsel öğrenme açısından yeniden yapılanması gerekliliğini işaret

etmektedir. Bu çalışmada tespit edilmiş olan; İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve örgütsel öğrenmeye dair algılarının diğer lise türlerinden daha düşük olması durumu, İmam Hatip liselerinde beklenen başarı seviyesine henüz ulaşamamış olması ile ilişkili olarak değerlendirilebilmektedir.

Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda geçen hizmet süresi incelendiğinde; örgütsel öğrenme ve alt bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” ile bu bileşenlerin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Çandır (2010), liselerde yürütmüş olduğu örgütsel öğrenme algılarına yönelik çalışmasında; öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye dair algıları konusunda; okulda geçirdikleri süre açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtirken; istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da öğretmen algılarının , hizmet yılı arttıkça olumsuzlaştığını eklemiştir. Okkalı (2008) çalışmasında, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre bakımından örgütsel öğrenme algılarında bir farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir. Bahsedilen çalışmalar; bu tez çalışmasından elde edilen sonuçları desteklemektedir. Diğer yandan; öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları okulda geçirdikleri süreler göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Buna göre; okulda çalışma süreleri 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin MÖT algıları, okulda çalışma süresi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerden daha fazladır. Okulda çalışma süresi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin MÖT algıları en düşük seviyededir. Tespit edilmiş olan farklılaşma; Cücemen (2018) ve Mazı Taş (2021)’in çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarla çelişmektedir. Gözlenen bu farklılık; okulda geçen hizmet süresi 16 yıldan fazla olan lise öğretmenlerinin okulda yürütülen uygulamalara dair değerlendirmelerinin zamanla olumsuzlaşmasıyla (Çandır,2010) açıklanabilmektedir.

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma neticesinde; örgütsel öğrenme, örgütsel öğrenmenin temel bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” ile mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve MÖT alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre,mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları örgütsel öğrenmeyi doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir.

Öğrenen örgütler olarak okullar; işleyişleri süresince deneyim ve uygulamalar yoluyla kazandıkları öğrenme davranışlarını paylaşarak, örgüte sürekli bir gelişim mekanizması kazandırmak zorundadır. Bu mekanizma, tüm öğelerin uyum içerisinde ve

kusursuz çalıştığı bir öğrenim işleyişine sahip olmalıdır. Bu bağlamda; okullarda görev yapan her bir öğretmenin bu gelişim sürecine katılımı vazgeçilmez bir unsurdur. Silins ve Mullford (2002)'a göre; okullar, örgütsel öğrenme kapasitelerini geliştirerek, hedeflenen akademik performansa erişebilmeleri için, bütün öğretmenlerin bireysel öğrenmelerinin devamlılığını sağlayacak sistemleri ve uygulamaları geliştirmek mecburiyetindedir.

Mesleki öğrenme topluluğu esasları açısından değerlendirildiğinde Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde tam anlamıyla aynı yapıya sahip bir oluşum bulunmamaktadır. Diğer taraftan; MÖT uygulamalarına benzerlik gösteren ana gruplar; okul, ilçe ve il zümre topluluklarıdır. Bu topluluklar, Türk Milli Eğitim Bakanlığının öngördüğü ilkeler çerçevesinde, eğitim öğretim yılı içerisinde belirli zamanlarda üç kez toplanmaktadırlar (MEB, 2018). Zümre toplantıları, mesleki gelişimi sağlamayı amaçlamalarına karşın; bunu kısıtlı zaman dilimlerinde ve kısıtlı kaynaklarla gerçekleştirmeye çalışmaları nedeniyle, öğretimin kalitesini istenen düzeye çıkarma konusunda yeterli olamamaktadırlar.

Mesleki öğrenme topluluklarına oldukça benzerlik gösteren bir başka uygulama ise; Milli Eğitim Bakanlığının, British Council ve Sabancı Vakfı işbirliğiyle 2019 yılında başlatmış olduğu “English Together/Birlikte İngilizce” projesidir. Başlangıç itibariyle, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerini “mesleki gelişim toplulukları” içerisinde geliştirmeyi amaçlamakta olan bu proje kapsamında, öncelikle Ankara’da bulunan çeşitli okullarda mesleki öğrenme toplulukları kurulmuş; eğitici eğitmeni yetiştirme programları Türkiye’nin çeşitli il merkezlerinde açılmıştır. Her ilden başvuruların resmi yazıyla duyurularak, çevrimiçi olarak alındığı “Birlikte İngilizce” projesi kapsamında; hem çevrimiçi olarak hem de Bileşik Krallık’ta yüzyüze eğitime tabi tutulan eğitmenlerin, belirli aralıklarla eğitimlere başvuran İngilizce öğretmenlerine yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri başta olmak üzere mesleki rehberlik vermeyi amaçladığı; katılımcıların da deneyim ve uygulamaların paylaşımı yoluyla birbirlerinden öğrendikleri öğrenme ortamı ve öğretimsel rehberlik etkinlikleri yoluyla alanda profesyonelleşmenin sağlandığı vurgulanmaktadır. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve öğretimsel rehberliğine destek olmak maksadıyla başlatılmış bu proje 2021 yılı itibariyle liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri için de faaliyetler düzenleyerek, eğitici eğitmenliği başvuruları almaya başlamıştır (MEB, 2022). İlgili proje oldukça yeni olduğu için okullar üzerindeki olumlu etkileri yeterince gözlemlenememiştir. Dolayısıyla örgütsel öğrenmeye katkıları uzun vadede takip

gerektirmektedir. Diğer taraftan, yalnızca İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimini amaçlayan bu proje, İngilizce öğretimi konusunda oldukça kapsamlı olsa da; okulun tüm üyelerini kapsamadığı için uzun vadede, örgütsel öğrenme bakımından yeterli olması güç görünmektedir.

Yurt içinde gerçek anlamda ve kapsamlı bir mesleki öğrenme topluluğu uygulaması bulunmasa da; MÖT konulu öğretmen algılarına dayalı bazı araştırmalar kapsamında uygulanmış kısa süreli MÖT faaliyetleri yoluyla elde edilmiş önemli sonuçlar bulunmaktadır. Kayan (2022), ilköğretim kademesinde gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin MÖT algılarını ve bu algı düzeyinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ön test-son test yöntemini kullanarak gözlemlemiştir. Araştırma kapsamında MÖT uygulamalarına dahil edilen öğretmenlerin öğretimsel yeterlikleri artmış, öğretmenlerin derse girdiği sınıflardaki öğrencilerin çalışmanın başında katılmış oldukları öntestlerinde bir farklılık bulunmazken son-testlerinde anlamlı farklar göze çarpmıştır. Bu açıdan bakıldığında; Kayan (2022)'ın bu çalışması MÖT uygulamaları ile örgütsel öğrenmenin şartı olan öğrenci başarısı arasındaki pozitif yönlü olumlu ilişkiyi yansıtmakta; bu araştırmaya katılmış olan lise öğretmenlerinden, merkezi sınav başarısına göre öğrenci alan Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapmakta olanların MÖT ve ÖÖ algılarının diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olması durumuyla benzerlik göstermektedir.

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yurt içinde yürütülmüş çalışmaların görece az olması sebebiyle; yabancı alanyazında bulunan araştırmalar ayrıntılarıyla incelenmiş ve bu çalışmanın ana argümanını destekleyen araştırmalar açıklanmıştır. Yurt içi araştırmaların aksine, yurt dışındaki birçok çalışma; mesleki öğrenme topluluklarının yürütmüş olduğu çalışmaların, öğrencilerin akademik başarısı üzerinde ve dolayısıyla okulların örgütsel öğrenme düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu saptamıştır.

Sonuçları bakımından bu çalışmaya en fazla benzerlik gösteren ve ana araştırma sorusu olan mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koyan araştırma Psychoyos (2012)'a aittir. Psychoyos (2012) Panama'da bulunan orta ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip okullarda bizzat MÖT eğitmeni olarak yürütmüş olduğu çalışmada, Panama'da ProED 2011 MÖT uygulamaları kapsamında aylık eğitimlere katılan öğretmenlerle bu uygulamaya katılmayan öğretmenlerin mesleki ve öğretimsel gelişimini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Buna

göre; aylık MÖT etkinliklerinde, yenilikçi öğretimsel bilgiler edinen öğretmenler, bunları okullarındaki meslektaşlarıyla paylaşmış; sınıf içi öğretim ortamı ve etkinliklerinde değişikliklere gitmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarının aylık çalışmalarına katılan öğretmenler yeni strateji, uygulama ve fikirleri edinerek, okuldaki öğretim etkinliklerine dahil etmektedirler. MÖT etkinliklerine katılmayan öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve sınıf etkinliklerinde yenileşme gözlenmezken, ortak vizyon ve mesleki paylaşım konularında da yeterli olmadıkları saptanmıştır. Psychoyos (2012)'a göre; “öğretmenler öğretmenlerden öğrenir” ilkesiyle hareket eden MÖT uygulamaları, Panama'daki okulların gelecekteki örgütsel öğrenme kapasitelerinde gelişme olacağına işaret etmektedir. Söz konusu çalışmanın öne sürdüğü sonuçlar, bu araştırmanın tespit ettiği mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının örgütsel öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucunu doğrudan destekler niteliktedir.

Carter (2008), mesleki öğrenme topluluklarının öğrenme düzeyi üzerindeki etkilerini, düşük öğrenme seviyesine sahip ve öğrenme riskleri taşıyan öğrenci gruplarıyla daha iyi tespit edeceği düşüncesiyle, ortaokul öğrencilerinden oluşturduğu düşük akademik başarıya sahip, öğrenme güçlükleri yaşayan bir grubun öğretmenleriyle MÖT uygulamaları yürütmüş; bu çalışmaların sonuçlarını öntest-son test tekniğiyle açıkça ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre; çalışma grubunda yer alan öğrenciler; MÖT uygulamaları neticesinde elde ettikleri becerileri sınıftaki öğretim ortamına uyarlayan öğretmenlerin etkinlikleri yardımıyla, özellikle okuma ve matematik becerileri gibi ana akademik becerilerde önemli ölçüde gelişme kaydetmiştir. Carter (2008)'ın bu çalışması MÖT uygulamalarının öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bir öğrenen örgüt olarak okullar da, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sürekli öğrenmelerini teşvik ederek, örgüt başarısını arttırmayı hedeflemektedir. Bu açıdan bakıldığında, Carter (2008)'ın çalışmasında incelemiş olduğu, aralarında pozitif yönde ilişki bulunan; MÖT uygulamaları ve öğrenci başarısı ile bu çalışmanın öne sürdüğü mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve örgütsel öğrenme arasındaki pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki benzerlik göstermektedir.

Thomas (2018), ABD'nin Madison eyaletinde bulunan beş ortaokulda yürüttüğü araştırmasında, bu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin MÖT uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel öğrenmenin göstergesi olan öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, örnekleme oluşturan beş okulun tümünde, öğretmenlerin MÖT uygulamalarına yönelik algıları yüksek düzeyde tespit edilmiş; sınıf

içi öğretim etkinliklerine yansıtılan MÖT davranışları yardımıyla, yüksek düzeyde akademik başarı saptanmıştır. Öğretmenlerin MÖT uygulamalarına yönelik olumlu algıya sahip olmasıyla doğru orantılı olarak, öğrencilerin başarısının arttığını gösteren araştırma; yine bu çalışmanın sonuçlarından olan; öğretmenlerin MÖT ve ÖÖ algılarının incelenmesi sonucu ortaya konmuş ve temelde öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olan MÖT uygulamaları ve ÖÖ arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir.

Eyanagho (2019), Teksas'taki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin MÖT uygulamalarına yönelik algılarını ve sürdürdükleri çalışmaları MÖT uygulamaları açısından nasıl değerlendirdiklerini incelediği çalışmada; öğretmenlerin MÖT kapsamında sınıflarında sürdürdükleri öğretim faaliyetleri, meslektaşlarıyla paylaşımları, birbirlerine sağladıkları geri dönütler, mentörlük çalışmaları, öğrencilerin öğrenmelerindeki ilerlemenin takibi, öğretimin ölçme ve değerlendirmesi gibi unsurların öğrenci başarısı üzerindeki yansımalarını ortaya koymuştur. MÖT uygulamalarının alt boyutları olan; paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı gibi unsurların sürekli öğrenmeyi teşvik ettiğini ve öğrencilerin başarısını arttırdığını belirlemiştir. Bununla birlikte, bu çalışmadan hareketle, aynı sonuçların ortaöğretim kurumlarındaki MÖT uygulamalarının incelenmesi yönünde de faydalı olacağını belirtmiştir. Hem MÖT hem ÖÖ süreçlerinin temelini oluşturan öğrenci başarısını arttırmak amacı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu çalışmanın elde etmiş olduğu; MÖT uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunduğu sonucundan hareketle, ortaöğretim kurumlarındaki MÖT uygulamalarının örgütsel öğrenmeyle ilişkili olması sebebiyle, öğrenci başarısını arttırması beklenebilir.

Özkan (2016), Kansas'ta ilköğretim kademesinde yürüttüğü araştırmasında; mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre; mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına dahil olan öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışında yer aldığı etkinlikler; öğrencilerin okuldaki başarısını arttırmıştır. Bu araştırma sonucu tespit edilmiş olan MÖT uygulamaları ve ÖÖ arasındaki yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki; bu bakımdan öğrenci başarısının arttırılması yönünde anlam taşımaktadır.

Yates (2014) ve Anderson (2020) araştırmalarında; MÖT toplulukları dahilinde uygulamalara katılan ve deneyimlerini okul ve sınıf bazında aktaran öğretmenlerin; mesleki yeterliklerinin önemli ölçüde ve istedik yönde değişim gösterdiğini; mesleki

özgüven, yenilikçi uygulamaların öğretim ortamlarına aktarılması ve meslektaşlarla ortak vizyon ve paylaşım etrafında hareket edebilme gibi önemli becerileri üst düzeyde gösterdiklerini öne sürmüşler; bahsekonu mesleki yeterliklerin de, öğrencilerin akademik düzeylerini doğrudan yükseltmesini beklendik bir sonuç olarak değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada elde edilmiş olan sonuçlardan biri olarak, merkezi sınav sistemiyle öğrenci alan ve daha başarılı öğrencilerin eğitim gördüğü Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin MÖT ve ÖÖ algılarının daha yüksek olması ile bu okulların başarı düzeyinin yüksek olması, bu iki çalışmayla ilişkilendirilebilir.

Wang (2016), Çin’de bulunan iki başarılı lisede yürüttüğü çalışmayla; okullarda mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının tam anlamıyla takip edildiğini, okul müdürlerinin mesleki öğrenme topluluğu alt boyutlarına hassasiyet gösterdiği ve öğretimsel liderlik görevini üstlendiği, bununla birlikte bu işleyişin örgütsel öğrenmeye katkı sağlayarak okulların başarısını arttırdığını tespit etmiştir. Okul başarısını arttırarak örgütsel öğrenme düzeyini yükselten MÖT uygulamalarının etkisini göstermekte olan bu çalışma da; benzer şekilde, MÖT-ÖÖ arasındaki pozitif yönlü yüksek ilişkiyi doğrudan ortaya koymaktadır.

Ramirez (2020), California’da yürütmüş olduğu çalışmada, okul müdürlerinin MÖT uygulamaları ile alt boyutlarına yönelik davranışları, yöneticilik becerilerine uyarlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve dolayısıyla öğrencilerin başarılarına daha fazla destek olabileceğini öne sürmüştür. Aynı şekilde Wahlstrom ve Louis (2008) çalışmalarında; okul yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının alt boyutların biri olan paylaşımcı ve destekleyici liderlik davranışlarının, okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek, öğretimin performansını arttırdığını ve neticesinde öğrenci başarısını yükselttiğini öne sürmüşlerdir. Her iki çalışma da; mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının örgütsel öğrenme üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaları yönüyle, bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı “2023 Eğitim Vizyonu” dahilinde yer alan öncelikli hedeflerden “ortaöğretim kurumları arasındaki başarı farkını azaltmak” (MEB, 2023) konusunda; mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının önemli katkı sunacağı yürütülen çalışmalarla desteklenmektedir. Öğretmeni tek başına gelişmeye zorlayan ve kendi sınıfındaki deneyimlere hapseden geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının aksine; öğretmenin, okul, ilçe, il ve hatta ülke çapında deneyim ve iyi uygulamalara

erişimini ve öğretmenler arası sürdürülebilir iş birliği yoluyla örgütsel öğrenmeyi sağlayan mesleki öğrenme toplulukları eğitim vizyonu hedeflerine ulaşmanın anahtarıdır. Okulların, iyi planlanmış MÖT işleyişi yardımıyla, bireysel kaynaklarını örgütsel kazanımlara dönüştürerek, öğrencilerin akademik başarılarını istendik seviyelere çıkarmaları mümkündür. Bu bağlamda; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek sürekli ve iyi planlanmış MÖT mekanizmalarına ihtiyaçları vardır. Örgütsel öğrenme, mesleki öğrenme topluluklarının etkinliği oranında başarılabilir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilmiş olan sonuçlar ışığında; gelecekteki araştırma ve uygulamalar için, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler bu bölümde belirtilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara dönük öneriler

- Bu araştırma Antalya ilinin Alanya ilçesinde bulunan resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonuçları bu öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır. Bu açıdan; daha büyük bir örneklem grubuyla, özel ortaöğretim kurumlarını da dahil ederek, farklı il ve ilçelerde uygulanacak çalışmalar alanyazına katkı sunacaktır.
- MÖT uygulamalarının ulusal alanyazında görece yeni incelenmeye başlaması nedeniyle, özellikle lise kademesinde ve farklı lise türlerinde uygulanacak daha fazla çalışmanın yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Çalışma ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiş, okul idarecileri örneklem grubuna dahil edilmemiştir. Araştırmalarda, okul idarecilerinin, yardımcı personelin ve velilerin de katılımı sağlandığı takdirde, okuldaki örgütsel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının işleyişi konusunda daha fazla bilgi sağlanacaktır.

5.3.2. Uygulayıcılara dönük öneriler

- Bu araştırmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenmenin ana bileşenleri olan “eylemler” ve “duyarlılıklar” alt boyutlarına ait algılarının ve MÖT alt boyutlarından “paylaşımcı ve destekleyici liderlik” algılarının erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda,

lise kademesinde görev yapan erkek öğretmenlere yönelik MÖT etkinliklerinin arttırılması yararlı olacaktır.

- Araştırma sonucunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin duyarlılık bileşenine yönelik algılarının, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, kıdem yılı 16 ve üzeri olan lise öğretmenlerinin MÖT çalışmalarına katılımlarının arttırılması olumlu katkı sağlayacaktır.
- Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından bir diğeri de, İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin; örgütsel öğrenme, örgütsel öğrenmenin tüm alt boyutları ve mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile alt boyutlarına yönelik algılarının diğer lise türlerinde çalışan öğretmenlerin algılarından daha düşük olmasıdır. Bu açıdan; İmam Hatip Liselerinde MÖT çalışmalarının daha sıklıkla ve sürekli şekilde uygulanması, bu lise türünde örgütsel öğrenme seviyesini ve dolayısıyla öğrenci başarısını arttırmaya yardımcı olacaktır.
- Okulda geçen hizmet süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının; 16 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre arttıkça MÖT algılarının düştüğü belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda geçirebilecekleri süreyi sınırlamak ve belirli aralıklarla rotasyon uygulaması yürütmek ; MÖT çalışmalarının verimliliğine ve dolayısıyla örgütsel öğrenme düzeyine fayda sağlayacaktır. Diğer taraftan, okullarda MÖT grupları oluşturulurken okulda geçen hizmet süreleri bakımından çeşitlilik esas alınmalıdır.
- Araştırma net bir şekilde ortaya koymuştur ki, liselerde yürütülmekte olan MÖT uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel öğrenmenin akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalardan hareketle denilebilir ki; tüm lise türlerinde akademik başarı ve nihayetinde örgütsel öğrenme düzeyini arttırmak amacıyla; mevcut MÖT uygulamaları çoğaltılmalı, MÖT çalışmaları daha düzenli aralıklarla sürdürülmelidir.

KAYNAKÇA

1. Acar, E. (2022). *Mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
2. Adıyaman, C. (2019). *Öğrenen örgüt olma düzeyi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
3. Ağsu, M. (2020). *Fakülte okul iş birliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
4. Akgedik, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
5. Akgül, Ö. S. (2014). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerinin örgütsel öğrenme düzeyi ve okul etkililiği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
6. Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
7. Aksu, G., Reyhanlıoğlu, Ç., & Eser, M.T. (2021). *Jamovi ile veri analizi*. Pegem Akademi: Ankara.
8. Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
9. Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
10. Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
11. Anderson, S.G. (2020). *A quantitative study of schools as learning organizations: an examination of professional learning communities, teacher self-efficacy, and collective efficacy*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Louisiana Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Louisiana.
12. Andrews, D., & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: The power of the professional learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 132-147.
13. Arygris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massacuthes: Addison Wesley Longman Publishing Company.

14. Argyris, C., & Schön, E. (1996). *Organizational learning: vol.2. theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
15. Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
16. Bakioğlu, A., & Bayhan, B. (2017). *Öğretmenlerin mesleki (profesyonel) hayatları*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
17. Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
18. Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları: İstanbul
19. Bezzina, C., & Testa, S. (2005) Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta, *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 141-150.
20. Blacklock, P. J. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: a descriptive study*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Texas, Teksas.
21. Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. A. (2007). *Professional learning communities and communities of practice: A comparison of models, literature review*. Online Submission.
22. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol, Department of Education and Skills.
23. Bowen, G. L.; Ware, W. B.; Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). *Assessing the functioning of schools as learning organizations*. Children and Schools, 29 (4).
24. Braham, B. J. (1998). (1. Basım). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (Çev: Ali Tekcan). Rota Yayınları: İstanbul
25. Breen, H. (2001). *Cooperative education partnerships: An examination of reciprocal relationships between universities and tourism and hospitality industry organisations in providing professional development education for their employees*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Southern Cross University, Avustralya.
26. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
27. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1.Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
28. Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik*,

Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (27.Baskı) Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

29. Callan, M.B. (2009). *Sustained organizational learning for comprehensive school reform: a sensemaking perspective*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Fielding Graduate Üniversitesi.
30. Canbazoğlu, S.B. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
31. Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 89-112.
32. Carpenter, D. (2012). *Professional learning communities' impact on science teacher classroom practice in a Midwestern urban school district*. (Yayımlanmamış doktora tezi.), Nebraska Üniversitesi, ABD.
33. Carter, B. (2008). *The impact of a professional learning community on student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Walden Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.ABD.
34. Celep, C. (2021). *Eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
35. Chalofsky, N. (2005). *Reshaping the way we view the world: Meaningful learners discover new ways of thinking*. T+D, 54-57.
36. Clarke,P. (2000). *Learning schools, learning systems*. London: York House Typographic Ltd: Londra.
37. Collinson V., & Cook T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme eğitim örgütlerinde öğrenme, öğretme ve liderlik*, Çev. Ed.: Murat Gürkan Gülcan. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
38. Coşkun, B.P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
39. Cücemen, F. (2018). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
40. Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
41. Çopur, M. (2020). *Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
42. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

43. Daşan, S. (2015) *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
44. Day, C., Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). What we learned, what we need to know more about. *School Leadership and Management*, 28(1), 83-96.
45. Demming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press: Cambridge.
46. DeRoberto, T. (2011). *The relationship between principal emotional intelligence and the school as a learning organisation* (Yayımlanmamış doktora tezi), Virginia Üniversitesi, Virginia.
47. Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
48. Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School effectiveness and school improvement*, 29(4), 634-659.
49. DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community?” *Education leadership, Association for Supervision and Curriculum Development*, 61(8), 6-11.
50. DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
51. DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
52. DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
53. DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
54. DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
55. Dumlu, N. N. (2021). *Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
56. Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
57. Efe, M. Z. (2022). *Öğretmenlerin algısına göre mesleki öğrenme topluluğu ile okul yöneticisinin ders denetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

58. Ekinci, S. (2018). *Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
59. Erişken, Y.D. (2007). *A comparative case study on the manifestation of the five disciplines of a learning organization in the english language preparatory programs of two higher education institutions*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
60. Ertaş, B.D. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
61. Eyanagho, V. (2019). Teachers' perceptions of professional learning communities. *All Theses And Dissertations*. 276. <https://dune.une.edu/theses/276> adresinden alınmıştır.
62. Fiol, C.M., & Lyles, M.A. (1985). Organisational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803-13.
63. Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230-235.
64. Garvin, D. A. (1999). *Öğrenen bir örgüt yaratmak* (Çev: Gündüz BULUT). Harvard Business Review: Bilgi Yönetimi. MESS Yayınları: İstanbul.
65. Gnechten, M. P. (2011) *Collaborative practitioner inquiry: Providing leadership and action research for teacher Professional development*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Arizona State University, Temple.
66. Güzelergene, E.S. (2023). *Kültürel değerlere duyarlı eğitimde mesleki öğrenme toplulukları oluşturma: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
67. Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
68. Güzen, S.A. (2020). *Liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
69. Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
70. Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives*. Falmer Press: London.
71. Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. *Demystifying professional learning communities: School*

leadership at its best, 11-21.

72. Hirsh, S., & Hord, S. (2008). *Leader & learner. Principal leadership*, 9,(4), 26-30.
73. Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
74. Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (Shirley Hord, Ed.). New York: Teachers College Press, 5-14.
75. Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
76. Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 50 (1), 40-43.
77. Hoyle, E. (1982). The professionalization of teacher: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), 161-171.
78. Huber, P. G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
79. Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. R&L Education.
80. İlğan, A.(2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara
81. John, K. (2021). *Organisational learning and intelligent machines: A descriptive case study of biomedical research funding learning organisation's learning about artificial intelligence technologies*. (Yayımlanmamış doktora tezi.). The George Washington Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi. ABD.
82. Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
83. Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
84. Karakaya Yıldırım, N. (2019). *Meslek içi İngilizce öğretmenlerinin mesleki çevrimiçi bir grupta araştırma deneyimleri: Nitel çoklu vaka incelemesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
85. Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
86. Kayan, M. S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir*

uygulama. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

87. Kış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
88. Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community. Professionalism & Community: Perspectives on Reforming Urban Schools,* (Lmi), 23–44.
89. Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). *An emerging framework for analyzing school-based professional community.* In K. S. Louis, & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 3-44). Thousand Oaks, CA: Corwin.
90. Levinthal, D. A., & March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95-112.
91. Lieberman, A., & L. Miller. (2011). The Starting Point for Professional Learning is in Schools and Classrooms. *Journal of Staff Development* 32 (4), 16-20.
92. Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
93. Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1996). Adult educators and the challenge of the learning organization. *Adult Learning*, 7(4), 18–20.
94. Marzano, R., Heflebower, T., Hoegh, J., Warrick, P., & Grift, G. (2016). *Collaborative teams that transform schools: the next step in PLCs.* Bloomington, Marzano Research.
95. Mawhinney, H. B., Haas, J., & Wood, C. (2005). *Teachers' perceptions of collective efficacy and school conditions for professional learning.* Nashville, TN: Annual Meeting of the University Council for Educational Administration.
96. Mazi Taş, M. (2021). *Okullardaki mesleki öğrenme topluluğunun öğretimsel liderlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
97. MEB. (2010). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu.* Ankara: MEB
98. MEB. (2018). *MEB Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi.* 03.05.2022 tarihinde e-mufredat.meb.gov.tr/ Dokumanlar /MEBKurullar Zumreler_ 08082018.pdf adresinden alınmıştır.
99. MEB. (2022) *Birlikte İngilizce (English Together) Projesi.* <https://oygm.meb.gov.tr/www/birlikte-ingilizceenglish-together-projesi/icerik/931> adresinden 26.12.2022 tarihinde alınmıştır.
100. MEB. (2023). *2023 Eğitim vizyonu.* 03.05.2022 tarihinde

http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.

adresinden

101. Mehrtash, S. (2021). *Designing, implementing, and evaluating a professional learning community for group exercise instructors*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
102. Midgley, C., & Wood, S. (1993). Beyond site-based management: Empowering teachers to reform schools. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 245-252.
103. Mitchell, C., & Sackney, L. (2000) *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Downington, PA, Swets & Zeitlinger.
104. Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory.
105. Muhammad, A. (2017). PLCs are a way of life. *All things PLC Magazine*. https://issuu.com/mm905/docs/allthingsplc_2017_look_inside_7-21- adresinden alınmıştır.
106. Muhammad, A. (2018). *Transforming school culture: how to overcome staff division*. (2nd ed.). Bloomington, IN. Solution Tree Press.
107. Newsome, W. B. (2012) *An analysis of Professional learning communities on select middle and high school performance in South Carolina*. (Yayımlanmamış doktora tezi). South Caroline State University, ABD.
108. Odor H.O (2018) A Literature Review on Organizational Learning and Learning Organizations. *Int J Econ Manag Sci* 7: 494.
109. OGM. (2023). *Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PÖT) Olarak Zümreler El Kitabı*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kutuphane/zumreler> adresinden 30.01.2023 tarihinde alınmıştır.
110. Okkalı, M. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
111. Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. J. B. Huffman, & K. K. Hipp içinde, *Reculturing schools as professional learning communities* (s. 27-65). Lanham, MD: Scarecrow Education.
112. Olivier, D. F., & Huffman, J. B. (2016). Professional learning community process in the United States: Conceptualization of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 301-317.
113. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) <https://www.oba.gov.tr/>
114. Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

115. Ömür, Y.E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
116. Özkan, T. (2016). *Do professional learning communities influence student achievement? A social capital perspective*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Kansas Üniversitesi, Yurt Dışı Enstitü, Kansas.
117. Pamuk, C.A. (2023). *Ortaokullarda profesyonel öğrenme topluluklarının uygulanmasına ilişkin nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
118. Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1989). The learning company. *Studies In Continuing Education*, 11(2), 91-101.
119. Psychoyos, D. (2012). *Teachers teaching teachers: A case study of the 2011 proed professional learning community and its influence on creating a culture for organizational learning in schools in the Republic of Panama*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Missouri Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Missouri.
120. Ramirez, J.A. (2020). *High school professional learning communities in California high schools: the significance of the principal's leadership behaviors*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) La Verne Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, California.
121. Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Gardner-Webb University, North Carolina.
122. Runte, R. (1995). *Is teaching a profession? Thinking about teaching: An Introduction* (288-299). Toronto, Ontario, Kanada: Harcourt Brace.
123. Roux, D., Murray, K., & Wyk, E. (2008). *Learning to learn for social-ecological resilience: balancing strategy options in public sector organisations*.
124. Saçmalioğlu, M. G. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
125. Safia, M. (2020). *Öğretmenlerin algularına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
126. Schwandt, D., & Marquardt, M. (2000). *Organizational learning*. New York: St Lucie Press.
127. Senge, P. M. (1990). *The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

128. Senge, P. M. (2022). *Beşinci disiplin* (21.Baskı). (Çev.A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
129. Silins, H., & Mullford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Educational Administration*, 40(5), 425-461.
130. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221- 258.
131. Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).
132. Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
133. Şahin, S., Çakır, Ç., & Öztürk, N. (2014). Öğrenen örgüt profilinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 13 (1), 153-168
134. Tan, M. (1981). *Toplumbilime giriş temel kavramlar*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayını.
135. Taylor, J. (2011). *Teachers' perceptions of professional learning communities in public schools on Saipan*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Pepperdine Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi.
136. Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
137. Thomas, E. (2018). *The relationship between teacher perceptions of professional learning communities and student achievement* Online Theses and Dissertations. 498. <https://encompass.eku.edu/etd/498> adresinden alınmıştır.
138. Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.
139. Tibet, B., (2015). *Predictors of organizational learning capability in primary and secondary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
140. *Türkiye'deki proje imam hatip liseleri*. 26.12.2022 tarihinde <https://onder.org.tr/tr/Haber/Turkiyedeki-Proje-Imam-Hatip-Liseleri-14-7-2016> adresinden alınmıştır.
141. Türkmen, M. (2021). *Okul kültürünün okullarda profesyonel öğrenme topluluğu oluşumunu yordama gücü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
142. Ulutin, H.C. (2010). *Okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

143. Uzun, A. (2022). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
144. Ünver, T. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
145. Vaill, P. B. (1996). *Learning as a way of being.* San Francisco: Jossey-Bass.
146. Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
147. Wahlstrom, K., & Louis, K.S. (2008). How teachers perceive principal leadership. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 498-445.
148. Wang T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.
149. Watson, C. (2012). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*. 40 (1). 18–29
150. Wetherington, J. (2010). *The relationship between learning organization dimensions and performance in the nonprofit sector.* (Yayımlanmamış doktora tezi.) Phoneix Univesitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi.
151. Wong, H. (1999). *There is only one way to improve student achievement.* New Teacher website <http://newteacher.com/upapers/index.html> adresinden alınmıştır.
152. Yates, L. A. (2014). Exploring the relationship of ethical leadership with job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *The Journal of Values-Based Leadership*, 7 (1), 1–15.
153. Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
154. Yetim, E. (2015) *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
155. Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü –bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

EK-1: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

“MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU” VE “ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ” ÖLÇEĞİ Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında Hülya Nural tarafından Prof. Dr. Kamile Demir danışmanlığında yürütülen tez araştırmasına veri sağlamak amacıyla yapılmaktadır. “Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamaları ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki” başlıklı bu tez araştırmasının amacı; araştırmaya katılmış olan lise öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ve örgütsel öğrenmeye dair algılarından hareketle, ortaöğretim kurumlarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında kullanılacak “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” ve “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği” içeriğinde yer alan maddelere ve başta bulunan demografik sorulara eksiksiz, gerçekçi ve içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ölçeklerde sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemekte olup; sonuçlar ise sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Sorulara vereceğiniz gerçekçi ve içten cevaplarla, araştırmaya ve bilime yapacağınız değerli yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

HÜLYA NURAL

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1-KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinizi belirtiniz.

Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
Öğrenim Durumunuz (lisans, yüksek lisans gibi.)	
Mesleki Kıdeminiz	
Görev Yaptığınız Okul (Lise) Türü	
Görev Yaptığınız Bu Okuldaki Hizmet Süreniz	

BÖLÜM 2-ÖLÇEKLER

Bu bölümde verilen ifadelere katılım düzeyinizi işaretleyiniz.

MESLEKİ ÖĞRENME TOPLUMU ANKETİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
*Okul çalışanları: Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenleri ifade etmektedir.						
1.	Okul çalışanları* okulda karar alma süreçlerine katılırlar.	()	()	()	()	()
2.	Okul müdürü karar alırken okulda çalışanların tavsiyelerini dikkate alır.	()	()	()	()	()
3.	Okul çalışanları* okula ilişkin bilgi ve belgelere rahatlıkla ulaşabilirler.	()	()	()	()	()
4.	Okul müdürü, okulun ihtiyaçlarını sezerek önceden tedbirler alır.	()	()	()	()	()
5.	Okul, değişimi başlatmak için çalışanlarına fırsatlar sunar.	()	()	()	()	()
6.	Okul müdürü, çalışanların yenilikçi uygulamalarını destekler.	()	()	()	()	()
7.	Okul müdürü güç ve otoritesini okul çalışanları ile paylaşır.	()	()	()	()	()
8.	Okul çalışanlarının liderlik davranışları desteklenir.	()	()	()	()	()
9.	Okulda kararlar zümreler ve farklı branşlardan öğretmenlerin kurdukları iletişim aracılığıyla verilir.	()	()	()	()	()
10.	Okul öğrenci başarısını artırmak açısından paydaşlara karşı sorumludur.	()	()	()	()	()
11.	Okul çalışanları* öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik karar vermede çeşitli veri kaynaklarından faydalanırlar.	()	()	()	()	()
12.	Okul çalışanları* ortak bir değer algısı yaratmak için birlikte çalışırlar.	()	()	()	()	()
13.	Okul çalışanlarınca paylaşılan değerler, öğretim faaliyetlerini iyileştirmeye olanak tanır.	()	()	()	()	()
14.	Okul çalışanları, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine odaklanan okul vizyonunu paylaşırlar.	()	()	()	()	()
15.	Okula ilişkin kararlar okulun paylaşılan değerleri ve vizyonuyla uyumlu şekilde alınır.	()	()	()	()	()
16.	Okulun vizyonu bütün üyelerin görüşleriyle oluşturulmuştur.	()	()	()	()	()
17.	Okul çalışanları öğretimi geliştirmek amacıyla yeni yöntem ve uygulamalar geliştirmek için birlikte çalışırlar.	()	()	()	()	()

18.	Okulu geliştirmek için güçlü bir meslektaş dayanışması sergilenmektedir.	()	()	()	()	()
19.	Okul alışanları öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermek için birlikte çalışırlar.	()	()	()	()	()
20.	Okulda açık ve destekleyici bir iletişimle çalışanların birbirlerinden öğrenmeleri sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
21.	Okul alışanları okulda paylaşılan işleri iyileştirmeye yönelik fikir paylaşımında bulunur.	()	()	()	()	()
22.	Mesleki gelişimin odak noktasında öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi yer alır.	()	()	()	()	()
23.	Okul alışanları okulun sorunlarına birlikte çözüm bulmaya çalışırlar.	()	()	()	()	()
24.	Okul alışanları öğretimi zenginleştirmek için sorumluluk alırlar.	()	()	()	()	()
25.	Okul alışanları öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek için farklı veri kaynaklarını analiz ederler.	()	()	()	()	()
26.	Okul alışanları öğrencilerin gelişimlerini düzenli olarak inceleyerek öğretimi geliştirmeye çalışırlar.	()	()	()	()	()
27.	Okul alışanlarının birbirlerini gözlemlemeleri ve desteklemeleri için fırsat sunulur.	()	()	()	()	()
28.	Okul alışanları birbirlerinin öğretim faaliyetlerine geri bildirimlerle katkı sağlar.	()	()	()	()	()
29.	Okul alışanları birbirleriyle görüş alış verişinde bulunarak öğrenci başarisını artırmaya çalışırlar.	()	()	()	()	()
30.	Okul alışanları öğrencilerin çalışmalarını birlikte değerlendirerek öğretimin geliştirilmesi için çalışırlar.	()	()	()	()	()
31.	Okul alışanlarının birbirlerine koçluk yapma fırsatı sunulur.	()	()	()	()	()
32.	Okul alışanları öğretim uygulamalarının sonuçlarını birbirleriyle paylaşırlar.	()	()	()	()	()
33.	Okul alışanları öğrencilerin performans göstergelerini birbirleriyle paylaşarak öğretimi geliştirmeye çalışırlar.	()	()	()	()	()
34.	Okul alışanları arasında güvene ve sayđya dayalı samimi ilişkiler bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
35.	Okulda risk almayı destekleyen bir güven ve sayđı kültürü hâkimdir.	()	()	()	()	()
36.	Okulda öne çıkan başarılar fark edilir ve düzenli olarak kutlanır.	()	()	()	()	()
37.	Okul alışanları ve paydaşları okulun değişim ve gelişimi için çaba sarf eder.	()	()	()	()	()
38.	Okul alışanları arasında gerçekleşen sağlıklı ilişkiler, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için eldeki verilerin titizlikle incelenmesini sağlar.	()	()	()	()	()
39.	Okulda işbirliğine imkân sağlayan bir ortam vardır.	()	()	()	()	()

40.	Okulda birlikte çalışmak ve paylaşmada bulunmak desteklenen davranışlardır.	()	()	()	()	()
41.	Okul çalışanları için uygun teknolojik alt yapı ve öğretim materyali mevcuttur.	()	()	()	()	()
42.	Okul yönetimi, çalışanların mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerine destek sağlar.	()	()	()	()	()
43.	Okulun fiziksel koşulları yeterince iyidir.	()	()	()	()	()
44.	Okula işbirliğini destekleyici bir kültür hâkimdir.	()	()	()	()	()
45.	Okul çalışanları arasında sağlıklı bilgi akışına imkân tanıyan bir iletişim ağı mevcuttur.	()	()	()	()	()
46.	Okulun velilerle iletişimi sağlıklıdır.	()	()	()	()	()
47.	Okul çalışanları ve paydaşları okulun değişim ve gelişimi için çaba sarf eder.	()	()	()	()	()
48.	Okul üyeleri okula ilişkin verilere kolaylıkla ulaşabilir.	()	()	()	()	()

ÖĞRENEN ÖRGÜT PROFİLİ ÖLÇEĞİ (ÖÖPÖ)		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
“Benim okulumda, biz...”		1	2	3	4	5	6
1.	Bir ekip olarak birlikte çalışırız.	()	()	()	()	()	()
2.	Yeni fikirleri değerlendirir ve kabul ederiz.	()	()	()	()	()	()
3.	Öğrencilerin fikir ve görüşlerini alırız	()	()	()	()	()	()
4.	Bu okulumuzu daha verimli hale getirmek için bilgi ve fikirleri paylaşırız.	()	()	()	()	()	()
5.	Hiç denememektense yeni şeyleri denemek ve başarısızlık riskini almakta hemfikiriz.	()	()	()	()	()	()
6.	Planlarımızı yaparken önceden belirlediğimiz hedefleri göz önünde bulundururuz.	()	()	()	()	()	()
7.	Her konuda birbirimize danışırız (Oğüt verir ve alırız).	()	()	()	()	()	()
8.	İşlerimizi yapmak için yeni yollar konusunda açık görüşlüyüz.	()	()	()	()	()	()
9.	Eğitim işlerinde velilerimizle ortaklaşa çalışırız.	()	()	()	()	()	()
10.	Fikirlerimizi paylaşmak konusunda kendimizi çok rahat hissederiz.	()	()	()	()	()	()

11.	Hatalarımızı birer öğrenme fırsatı olarak görürüz.	()	()	()	()	()	()
12.	Çabalarımızı ölçülebilir sonuçlara ulaşılmaya odaklarız.	()	()	()	()	()	()
13.	Zorlukları belirlemek ve çözmek için bir araya geliriz.	()	()	()	()	()	()
14.	Herhangi bir konuda yeni uygulamaları deneme konusunda istekliyiz.	()	()	()	()	()	()
15.	Çevremizdeki diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparız.	()	()	()	()	()	()
16.	Açık iletişim kanallarını kullanırız.	()	()	()	()	()	()
17.	Belirlediğimiz hedefleri gerçekleştirmediğimiz yerlerde aynı konuda deneyimli olanlardan bilgi alırız.	()	()	()	()	()	()
18.	Elde ettiğimiz sonuçları daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendiririz.	()	()	()	()	()	()
19.	Okulumuzda gerçekleştirmek istediğimiz konularda yüksek düzeyde yatırımları paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()	()
20.	Birbirimize bir birey olarak kabul eder ve değer veririz.	()	()	()	()	()	()
21.	Birbirimize karşı bağlılık ve sadakat duyarız.	()	()	()	()	()	()
22.	Birbirimize yardım ve destek konusunda güvenebiliriz.	()	()	()	()	()	()
23.	Birbirimize karşı düşünceli ve kibar davranırız.	()	()	()	()	()	()
24.	Oğrencilerimizin yaşantılarında olumlu farklılıklar yapabileceğimiz konusunda kendimize güveniriz.	()	()	()	()	()	()
25.	Yaptığımız işte çok güçlü bir anlam ve amaç duyarlılığına sahibiz.	()	()	()	()	()	()
26.	Birbirimizi uzman meslektaşlar olarak görürüz.	()	()	()	()	()	()
27.	Özel olayları, başarıları ve önemli durumları kutlarız.	()	()	()	()	()	()
28.	Birbirimize güveniriz.	()	()	()	()	()	()
29.	Hem kendimizle hem de ailemizle ilgi ve ihtiyaçlarımızın olduğu zamanlarda birbirimizi dikkate alır ve destekleriz.	()	()	()	()	()	()
30.	İşimize iyimser ve umut dolu bir şekilde yaklaşırız.	()	()	()	()	()	()
31.	İşimizin önemi konusunda ortak inançları paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()	()
32.	Bireysel farklılıklara kıymet verir, saygı duyarız.	()	()	()	()	()	()
33.	Birlikte çalışmaktan hoşlanırız (Mutluluk duyarız.).	()	()	()	()	()	()
34.	Birlikte yaptığımız çalışmalarda dürüstlük ve birliktelik gösteririz.	()	()	()	()	()	()
35.	Birbirimize hem meslektaş hem de arkadaş olarak davranırız.	()	()	()	()	()	()
36.	Okulumuzun kendi performans hedeflerini gerçekleştirmedeki yeteneğinde, becerisinde pozitif farklılıklar yaratabileceğimize inanırız.	()	()	()	()	()	()

EK 2: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ:

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği'nin tez çalışmasında kullanım izni Gelen Kutusu x



Hulya Nural

Sayın Öğdem; Antalya Gazipaşa Fen Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Meslekte 13. yılımı tamamladım. Ayn



zeki öğdem

Hülya hocam selamlar tabiki de kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum. Dr. Zeki ÖĞDEM

Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin tez çalışmasında kullanılması izni Gelen Kutusu x

Hulya Nural

Sayın Öztürk; Antalya Gazipaşa Fen Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Meslekte 13. yılımı tamamladım

Necati ÖZTÜRK

Ölçeği kullanabilirsiniz hocam. İyi çalışmalar

EK 3: ETİK KURUL İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.01.2022-49304

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
10	04	29.12.2021

Karar Numarası: 2021/01

Prof. Dr. Kamile DEMİR' in Araştırmanın yürütücüsü olduğu (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hülya Nural) "**Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarının Örgütsel Öğrenmeye Etkileri**" başlıklı yüksek lisans tezine ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Prof. Dr. Kamile DEMİR' in Araştırmanın yürütücüsü olduğu (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hülya Nural) "**Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarının Örgütsel Öğrenmeye Etkileri**" başlıklı yüksek lisans tezine ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi **29.12.2021**

(Mazeretli)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Tamer BUDAK
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman UYAR
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Harun UÇAK
Üye

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4: MEB ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-41966213
Konu : Anket Uygulaması

24.01.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Hülya NURAL'ın, "Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarının Örgütsel Öğrenmeye Etkileri" konulu araştırmasını, İlimize bağlı tüm resmi liselerde uygulama isteği ile ilgili Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinin 13/01/2022 tarih ve 51453 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimize bağlı tüm resmi liselerde araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Hüseyin ER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa/Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta : projeler07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : <http://antalya.meb.gov.tr/>

Bilgi için: Erdal ER
Unvan : Teknisyen
Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 022c-7c5b-3c95-8029-4aa6 kodu ile teyit edilebilir.



EK 5: İNTİHAL RAPORU

Tez Çalışması

ORJİNALLİK RAPORU

% **19**
BENZERLİK ENDEKSİ

% **18**
İNTERNET KAYNAKLARI

% **8**
YAYINLAR

% **9**
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Hülya NURAL

Uyruğu: TC

Yabancı Dil: İngilizce (YDS: 96.25)

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	2008
Önlisans	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Adalet Bölümü	2018

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2008-2010	Gazipaşa: Kahyalar Burhan İlköğretim Okulu	İngilizce Öğretmeni
2010-2013	Gazipaşa: İstiklal Şehit Süleyman Gür Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni
2013-2020	Gazipaşa Merkez Anadolu Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2020-Halen	Gazipaşa Fen Lisesi	İngilizce Öğretmeni

PROJELER

Yıl	Kurum	Proje Türü	Görevi
2012-2014	İstiklal Şehit Süleyman Gür Ortaokulu (Gazipaşa)	Comenius Stratejik Okul Ortaklıkları	Proje Koordinatörü
2014-2015	Gazipaşa Merkez Anadolu Lisesi	Erasmus+ KA1 Personel Hareketliliği	Proje Koordinatörü
2014-2016	Gazipaşa Merkez Anadolu Lisesi	Erasmus+ KA2 Stratejik Okul Ortaklıkları	Proje Koordinatörü
2020-2021	Gazipaşa Fen Lisesi	e-Twinning Okul Ortaklıkları	Proje Koordinatörü
2020-2023	Gazipaşa Fen Lisesi	Erasmus+ KA229 Okul Ortaklıkları	Proje Koordinatörü