Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)
2026, Cilt 12, Sayı 1, Sayfa 202-221

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullara Yönelik Öğrenen Örgüt Algısı

Nida SELVİ
75. Yıl Dr. Müzeyyen Çokdeğerli İlkokulu
nidagkdmr@gmail.com
ORCID: 0009-0009-7935-4162

Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi
emine.babaoglan@yobu.edu.tr
ORCİD: 0000-0002-1151-191X

Araştırma Makalesi		DOI: 10.31592/aeusbed.1655104
Geliş Tarihi: 10.03.2025	Revize Tarihi: 03.03.2026	Kabul Tarihi: 29.03.2026

Atıf Bilgisi
Selvi, N. ve Babaoğlan, E. (2026). İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullara yönelik öğrenen örgüt algısı . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(1), 202-221.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Peter Senge'nin öğrenen örgüt modeli temelinde ilkokul öğretmenlerinin kurumsal deneyimlerini incelemektir. Nitel yöntemle yürütülen çalışmada fenomenolojik desen kullanılmış; veriler, ölçüt ve kartopu örnekleme ile belirlenen öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçları; öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını yetersiz bulduğunu, yoğun iş ve evrak yükü nedeniyle zaman sıkıntısı yaşadıklarını göstermektedir. Okullarda ortak hedef belirleme çabalarına rağmen, vizyonun tam benimsenmediği ve iş birliğinin zayıf kaldığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler fikirlerini özgürce ifade edebilse de meslektaş direnci ve yeniliklere karşı tutumlar bilgi paylaşımını sınırlamaktadır. Özellikle takım halinde öğrenme sürecindeki bireysel hareket etme eğilimi ve zayıf ortak çalışma kültürü, bilgi paylaşımının önündeki temel engellerdir. Ayrıca adaletsiz görevlendirmeler ve iletişim sorunları motivasyonu düşürerek "sistem düşüncesinin" yerleşmesini zorlaştırmaktadır.

Bu doğrultuda; mesleki gelişim olanaklarının artırılması, adil yönetim anlayışının tesisi, ekip çalışmasının güçlendirilmesi ve motivasyon mekanizmalarının hayata geçirilmesi önerilmektedir. Bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için öğrenen örgüt kültürünün geliştirilmesine yönelik stratejik veriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgüt, öğrenen okul, örgütsel öğrenme.

Primary School Teachers' Perceptions of Their Schools As Learning Organizations

ABSTRACT

This study aims to examine primary school teachers' experiences within their institutions based on Peter Senge's learning organization model. Adopting a qualitative research approach, the study employed a phenomenological design. Data were collected through semi-structured interviews with primary school teachers selected via purposive and snowball sampling methods and analyzed using descriptive and content analysis techniques. The results indicate that teachers find professional development opportunities insufficient and experience time constraints due to heavy workloads and administrative tasks. Despite efforts to establish common goals, the organizational vision has not been fully internalized and collaboration remains weak. While some teachers reported that they could express their opinions freely, resistance from colleagues and negative attitudes toward innovation limit knowledge sharing. Specifically, the tendency to act individually and a weak culture of collaboration within the team learning process serve as primary barriers to information exchange. Furthermore, unfair task distribution and communication barriers decrease motivation, hindering the institutionalization of systems thinking.

In this regard, it is recommended to increase professional development opportunities, establish a fair management approach, strengthen teamwork, and implement motivation mechanisms. The findings provide strategic insights for educational administrators and policymakers regarding the development of a learning organization culture in primary schools.

Keywords: Learning organization, learning school, organizational learning.

Giriş

Günümüz toplumundaki hızlı yenilikler, bireyleri ve örgütleri sürekli bir değişim sürecine zorlamaktadır (Özdemir, 2022). Bu değişim, kurumların teknolojik gelişmelere uyum sağlamasını

gerektirirken, çalışanların da yeni beceriler edinmesini zorunlu kılmaktadır (Breda-Verduijn ve Heijboer, 2016). Modern dünyada bireylerden; iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim gibi çok yönlü yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir. Ülkeler rekabet güçlerini artırmak adına bu donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir (Kalemkuş, 2021). Bilgi ve teknolojideki bu hızlı dönüşüm, kaçınılmaz olarak eğitim sektörünü de etkilemekte ve yeniden yapılandırmaktadır.

Öğrenen örgüt kavramı, organizasyonların değişen koşullara uyum sağlama kapasitesini ifade eden bir anlayış olarak gelişmiştir (Senge, 1990). Kökenleri Taylor'ın bilimsel yönetimi ile Mayo'nun insan ilişkileri teorisine dayanan bu yaklaşım, zamanla sistem teorisi ve sibernetik yaklaşımlarla zenginleşmiştir (Watkins ve Marsick, 1993). Argyris ve Schön (1996), örgütlerin iş yapış biçimlerini sorguladığı *çift döngülü öğrenme* modeliyle bu süreci derinleştirmiş; Senge (1990) ise "Beşinci Disiplin" eseriyle bu yapıyı bütüncül bir modele dönüştürmüştür. 2000'li yıllarda dijital dönüşümün etkisiyle yaygınlaşan bu kavram, günümüzde şirketlerin yanı sıra eğitim kurumlarının dönüşümünde de temel bir strateji olarak benimsenmiştir.

Öğrenen örgüt ve okul arasındaki ilişki, okulun sadece bilgi aktaran pasif bir yapı değil, tüm paydaşlarıyla birlikte gelişen canlı bir ekosistem olduğu varsayımına dayanır (Senge vd., 2012). Okullar, doğası gereği insan odaklı ve sürekli etkileşim halindeki yapılar oldukları için öğrenen örgüt modelinin uygulanmasına en uygun zeminlerden birini oluşturur Okulların birer öğrenme topluluğu haline gelmesi, beş temel disiplinin hayata geçirilmesiyle mümkündür. Öğrenen okullar, bu disiplinlerden ilki olan *kişisel ustalık* aracılığıyla bireylerin öğrenme kapasitelerini genişletir (Senge vd., 2012). Sürekli gelişimi temel alan bu disiplinde, kesin bilgi edinmekten ziyade bilgiye ulaşma stratejilerinin geliştirilmesi benimsenir (Töremen, 1999). Bu bağlamda Zederayko'ya (2000) göre bireylerin kendi öğrenme çabalarıyla başarıyı deneyimlemeleri, organizasyonlarda önemli değişimlere yol açabilmektedir. Bu nedenle kişisel ustalığın teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Diğer bir disiplin olan *zihinsel modeller* mevcut düşünce kalıplarının ve varsayımların fark edilmesini, sorgulanmasını ve gerektiğinde değiştirilmesini teşvik eden bir yaklaşımdır. Bu süreç, bireyin iç dünyasını ortaya çıkararak derinlemesine inceler (Senge, 2003). Zihinsel modellerin farkına varılması, bunların sorgulanması, ekiplerin ve bireylerin daha esnek ve yenilikçi olmalarını sağlamaktadır (Argyris & Schön, 1996). *Paylaşılan vizyon,* bireylerin geleceğe ilişkin ortak bir hedef ve anlayış oluşturmasını sağlayan bir disiplindir. Bu disiplin, yalnızca bireylerin kişisel hedeflerinin toplamından ibaret olmayıp tüm çalışanların ortak bir amaç etrafında birleşmesini ifade etmektedir. Ayrıca örgüt içinde bağlılık ve motivasyonu artırarak uzun vadeli başarıyı desteklemektedir (Senge, 2003). Bir diğer disiplin olan *takım halinde öğrenme*, bireylerin canlı bir sistem gibi birlikte düşünebilmesi ve birlikte hareket edebilmesi temeline dayanmaktadır. Bu süreçte takım üyelerinin birbirine benzemesi ya da tamamen uzlaşmaları gerekli değildir; önemli olan ortak bir amaç doğrultusunda uyum içinde hareket edebilmeleridir (Senge, 2014). Takım halinde öğrenme, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda ekip içi sinerjinin gelişimini de desteklemektedir. Ekip içinde açık iletişim ve karşılıklı güven sağlandığında örgütsel öğrenme güçlenir (Edmondson, 2012). Beşinci disiplin olarak ifade edilen *sistem düşüncesi* ise, okulun tüm bileşenlerinin birbirleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, disiplinler arasındaki kopukluğu azaltarak birbirleriyle bütünleşmesini sağlar. Sistem düşüncesi, diğer dört disiplini bir araya getirip güçlendiren temel disiplin olarak görülmektedir (Senge, 2014). Böylece tüm disiplinlerin birlikte işlemesiyle daha yenilikçi ve dinamik bir eğitim ortamının oluşmasına katkı sağlanmaktadır (Senge vd., 2012).

Okullar, sadece öğreten değil, aynı zamanda öğrenen birer örgüt olmalıdır. Literatürde genellikle öğrenci odaklı süreçlere yoğunlaşılırken; okulun kurumsal olarak neyi neden öğrenmesi gerektiği, bu süreci nasıl yöneteceği ve olası engellerle nasıl başa çıkacağı sıklıkla ihmal edilmektedir (Santos Guerra, 2020). Okulların bu dönüşümü gerçekleştirmesi, tüm paydaşların bireysel ve ortak başarılarına bağlı olsa da süreçte çeşitli engellerle karşılaşılmaktadır (Fullan, 2012). Özellikle öğretmenlerin kişisel gelişim fırsatlarının kısıtlılığı, ortak vizyon eksikliği, yeniliklere karşı direnç ve zayıf ekip çalışması kültürü, ilkokulların öğrenen örgüt olabilmesinin önündeki temel yapısal engelleri oluşturmaktadır (Senge, 2014).

Okulların öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin nicel araştırmalar farklı algı seviyelerine işaret etmektedir. Literatürde öğretmen ve yöneticilerin bu düzeyi genel olarak orta (Akdeniz, 2003; Zengin ve Gündüz, 2018) veya yüksek/genellikle (Banoğlu ve Peker, 2012; Aksu, 2013) şeklinde algıladıkları görülmektedir. Bazı çalışmalarda takım öğrenmesi boyutu en yüksek, sistem düşüncesi ise en düşük ortalamaya sahip boyuttur (Subaş, 2010). Nitel çalışmalar ise nicel verilerle her zaman örtüşmemekte (Doğan ve Yiğit, 2014); mesleki gelişim faaliyetlerinin varlığına rağmen (Güzelgörür, 2017) yönetici önyargıları, katılım isteksizliği ve kurumsal hafıza eksikliği gibi unsurların süreci engellediğini ortaya koymaktadır (Kızıloğlu, 2023; Şık, 2022). Şentürk (2016) ise eğitimcilerin örgütsel engeller konusunda kararsız kaldığını saptamıştır.

Bilgi ve teknolojideki hızlı gelişim sürecinde kurumların rekabet güçlerini korumaları, sürekli öğrenen bir yapıya sahip olmalarına bağlıdır (Watkins ve Marsick, 1993). Okul gibi dinamik yapılarda öğrenen örgüt anlayışının benimsenmesi, eğitim kalitesini artırarak toplumsal gelişime katkı sağlar (Fullan, 2007). İlkokulların bu dönüşümü gerçekleştirmesi, eğitim sisteminin işleyişi ve kalite standartlarının iyileştirilmesi açısından stratejik bir adımdır. Bu araştırma, resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara yönelik öğrenen örgüt algılarını, bu süreci engelleyen faktörleri ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, 'İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullara yönelik öğrenen örgüt algısı nedir?' temel araştırma sorusu çerçevesinde şu alt sorulara cevap aranmıştır:

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

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklemi, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlikle ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilkokulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin görüşler nitel yöntemle incelenmiştir. Nitel araştırmalar, algı ve olayları ait olduğu ortamda bütüncül bir bakışla ele alır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik öznel deneyimlerini anlamak amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu yöntem, bireylerin olguları nasıl algıladığını keşfetmeyi amaçlar ve veri analiziyle ortak temalar ortaya koyar (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına uygun belirli nitelikleri taşıyan bireylerin seçilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kartopu örnekleme ise mevcut katılımcıların önerdiği yeni katılımcıların örnekleme dâhil edilmesi yoluyla örneklemin genişletilmesini ifade eder (Biernacki ve Waldorf, 1981). Araştırmada katılımcılar, en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip olma ve aynı okulda en az 5 yıldır görev yapma ölçütlerine göre belirlenmiştir. Bu ölçütlerin seçilmesinde, öğretmenlerin mesleki deneyimleri sayesinde okulun işleyişine ve öğrenen örgüt uygulamalarına ilişkin daha kapsamlı gözlemler yapabilmeleri, uzun süre aynı kurumda görev yapmaları sebebiyle okul kültürü ve örgütsel öğrenme sürecine ilişkin daha derin değerlendirmelerde bulunabilmeleri etkili olmuştur. Bu kapsamda belirlenen ölçütlerin, araştırmanın amacı doğrultusunda öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin daha zengin ve deneyime dayalı verilerin elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri, katılımcı profilini anlamak, örneklemin çeşitliliğini göstermek ve öğrenen örgüt algısına etki edebilecek faktörleri analiz edebilmek amacıyla toplanmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

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

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 16 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Standart testlerin yüzeysel kalabildiği noktalarda daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre bu teknik ne çok kısıtlayıcı ne de çok dağınıktır; sunduğu metodolojik dengeyle araştırmacıya zengin bir veri toplama alanı açmaktadır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür taranmış, mevcut ölçekler incelenmiş ve Senge'nin (2014) beş disiplini temel alınarak sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve üç öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgi soruları bulunurken diğer bölümde 16 adet görüşme sorusu yer almaktadır. Araştırmaya ait alt amaçlar ile görüşme soruları arasındaki uyum Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Alt Amaçlar ile Görüşme Sorularının Uyumu

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

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme, katılımcıların deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini detaylarıyla anlamayı amaçlayan nitel veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme öncesinde katılımcılara, katılımın isteğe bağlı olduğu söylenerek araştırmanın amacı, önemi ve gizlilik ilkeleri açıklanmış, soruları inceleme fırsatı verilmiştir. Görüşmeler, okullarda katılımcıların rahat ettiği boş sınıf, destek eğitim odası, rehberlik servisi veya kütüphane gibi ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler izin alınarak ses kaydıyla, aksi halde yazıya dökülerek kaydedilmiştir. Görüşme verileri, dijital ortama aktarılmış ve içerik analizine uygun şekilde transkript dosyalarına dönüştürülmüştür. Her biri 17-43 dk arasında süren görüşmelerin analizinde betimsel analiz ve tümdengelimsel içerik analizi kullanılmıştır. Bu araştırma, Peter Senge tarafından ortaya konulan öğrenen örgüt modeline dayandırıldığı için analiz sürecinde tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda öğretmen görüşleri, modelde yer alan beş disiplin doğrultusunda oluşturulan ön temalar (Kişisel Ustalık, Paylaşılan Vizyon, Zihinsel Modeller, Takım Halinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi) altında kodlanarak kategorize edilmiştir. Elde edilen kodlar tablolaştırılmış, ayrıca bulguların daha anlaşılır biçimde sunulabilmesi amacıyla katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve İnanılırlık

Nitel araştırmalarda geleneksel geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine Guba ve Lincoln (1982) tarafından önerilen inandırıcılık (trustworthiness) ölçütleri esas alınmış; bu doğrultuda inanılırlık, güvenilebilirlik ve aktarılabilirlik stratejileri izlenmiştir. Araştırmada inanılırlığı sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidi stratejileri kullanılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllü katılım esasları detaylarıyla açıklanmış; görüşme sonrasında elde edilen veriler katılımcılara özetlenerek doğruluğu teyit edilmiştir. Aktarılabilirliği artırmak amacıyla araştırma süreci, katılımcıların demografik özellikleri ve amaçlı örnekleme yaklaşımı ayrıntılı biçimde betimlenerek şeffaflık sağlanmıştır. Başkale (2016) tarafından önerilen güvenirlik kriterleri doğrultusunda, bu çalışmada kodlama tutarlılığı doğrudan alıntılarla desteklenmiş; bulgular katılımcıların ifadeleri temel alınarak sunulmuştur. Görüşme kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra araştırmacı tarafından ön kodlama yapılmıştır. Oluşturulan kodlar ve kategoriler daha sonra eğitim yönetimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş, ardından kodlar karşılaştırılarak ortak bir değerlendirme yapılmıştır. Kodlar arasındaki farklılıklar tartışılarak uzlaşı yoluyla ortak kod listesi oluşturulmuş ve analiz süreci bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte nitel verilerin sistematik biçimde sunulabilmesi ve öğretmen görüşlerinde öne çıkan eğilimlerin gösterilebilmesi amacıyla kod ve temalar frekans değerleriyle birlikte raporlanmıştır. Nitel araştırmalarda frekans kullanımı istatistiksel genelleme amacı taşımamakta; verilerde öne çıkan eğilimlerin görünür kılınması ve okuyucunun yorum sürecini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın sonuçları ile bulguları; yazarlar ve alanında uzman iki araştırmacı tarafından karşılıklı olarak titizlikle incelenmiştir. Bu süreçte bulguların tutarlılığı ve araştırma bütünlüğü gözden geçirilmiş, Lincoln ve Guba'nın (1982) önerdiği uzman denetimi stratejisiyle verilerin doğrulanabilirliğine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın etik kurallara uygun biçimde yürütülebilmesi için Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyon Kurulunun 21.02.2024 tarihli ve 51/52 sayılı kararı ve Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 20.05.2024 tarihli ve 102632269 sayılı onayıyla gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; ilkokul öğretmenlerinin okullarına yönelik öğrenen örgüt algıları, bu sürecin önündeki engeller ve okulların öğrenen örgüte dönüşmesi için gereken temel faktörlere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

İlkokulların Öğrenen Örgüt Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokulların öğrenen örgüt olma durumuna ilişkin görüşler, görüşme formunda yer alan s1, s4, s7, s10 ve s13 kapsamında tema, alt tema ve kodlar hâlinde Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3
İlkokulların Öğrenen Örgüt Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

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

Okullardaki kişisel ustalık algısı kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, eğitim faaliyetleri kategorisinde zorunlu eğitimler (f:10), yapısal eksiklikler kategorisinde ise yetersiz faaliyet algısı (f:8) öne çıkmaktadır. Kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

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

> *"Okulumuzda gelişim adına pek bir şey yapılmıyor. O yüzden de örnek yok. Milli Eğitimin sisteminde bu yok hocam. Var olan etkinlikler de yetersiz, herkes kendi kişisel gelişimini yapıyor. Okulun bir yetkisi yok gücü de yok bunu yapacak, düzenleyecek. Burada okulu suçlamak da mantıksız. Hizmet içi eğitimi de ders saatinden sonra yapılıyor zaten öğretmen okulda yorulmuş oluyor ve o zaman gittiğinde de amaçsız boş bir eğitim, zaman kaybı oluyor." (Ö11)*

Okullardaki paylaşılan vizyon algısı kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, iş birliği ve planlama kategorisinde ortak etkinlikler (f:12) öne çıkarken, vizyon eksikliği kategorisinde katılımcı eksikliği (f:3) öne çıkmaktadır. Kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> *"Hedeflere ulaşmak için birlikte çalışılıyor, komisyonlarımız var. Onların görevi gerçi, bu ama hani onun dışında yine toplu etkinlikler yapılıyor okulumuzda hem idare yönetiyor hem birtakım öğretmenlerimiz bu faaliyetleri yürüterek projeleri yürüterek birlikte yapıyoruz." (Ö6)*

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

Okullardaki zihinsel modeller algısı kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, fikirleri rahatlıkla dile getirme kategorisinde idarenin destekleyici tutumu (f:6), çekinceler kategorisinde ise anlaşılamama/kabul görmeme kaygısı (f:4) öne çıkmaktadır. İlgili görüşler şu şekildedir:

"Herhangi bir belirttiğim fikirle ilgili sorun yaşamadım gerek toplantılar da gerek başka konularda. Herhangi bir konuda gerek idareye karşı gerekse öğretmen arkadaşlarıma karşı fikrimi saklamadım. Bence diğer öğretmenler de açıkça belirtebiliyor. Toplantılar güzel geçiyor." (Ö6)

"Rahatça dile getiremiyoruz çünkü anlaşılamamaktan korkuyoruz. Çağımızın rahatsızlığı zaten. Fikirleri dünyada da dile getirmek çok zor bir şey. Herkesin farklı düşünce kalıpları oluyor. Çok heterojen toplum, herkesin bakış açısı farklı. Okulda şu yaklaşım olabiliyor 'ben mesleğimi yapayım yeter, başka bir şeye karışmama gerek yok' çünkü yanlış anlaşılma riski olabiliyor." (Ö8)

Okullardaki takım halinde öğrenme algısı kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, takımların mesleki gelişim faaliyetleri kategorisinde ortak zümre çalışmaları (f:5), takım çalışmalarının yetersizliği kategorisinde ise ortak faaliyet bulunmaması (f:8) öne çıkmaktadır.

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

"Yok. Grupla çalışma becerisi zayıf olduğu için toplumumuzda, bu da öğretmenliğimize yansıyor. Grupla çalışma zor toplumumuzda. Okulda da zor." (Ö11)

Okullardaki sistem düşüncesi algısı kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, ekip ruhu kategorisinde uyum kültürü (f:9), ekip ruhu eksikliği kategorisinde ise zayıf koordinasyon/kopukluk (f:8) öne çıkmaktadır. Kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Mesela bir öğrenciyle sorun yaşandığında, sınıf öğretmeni, rehberlik ve okul yönetimi birlikte hareket ediyor. Bir problem olduğunda bir araya gelip çözüm üretmeye çalışıyoruz. Bir sosyal etkinlik ya da proje düzenlendiğinde herkes bir arada çalışarak katkı sağlıyor. Ama bu her zaman tam anlamıyla mükemmel olmuyor tabi. Ama yine de genel olarak birlik içinde çalıştığımızı söyleyebilirim." (Ö13)

"Bir olay olduğunda biri bir şeyler der, biri bir şey der anlaşamazlar. Özel eğitime yaklaşım olarak da ortak hareket edilemiyor. İdare bizden zor şeyler istiyor, pek ortak fikirler içinde olamıyoruz." (Ö8)

İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokullarda öğrenen örgüt oluşumunun engellerine ilişkin görüşler, görüşme formunda yer alan s2, s5, s8, s11 ve s14 kapsamında tema, alt tema ve kodlar olarak sunulmuştur:

Tablo 4
İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Kişisel Ustalık Engelleri (S2)	Çalışma Koşulları	Fazla iş ve evrak yükü	11
		Yetersiz imkanlar	6
		Öğrenci-veli kaynaklı zorluklar	4
		Verilen ekstra görevler	3
	Kişisel faktörler	Motivasyon eksikliği	8
		Evdeki sorumluluklar	5
Paylaşılan Vizyon Engelleri (s5)	Ekip çalışmasındaki zorluklar	Yetersiz iş birliği	8
		Fikir ayrılıkları	5
		İletişim kopukluğu	3
		Adaletsiz görevlendirmeler	2

	Sistemsel engeller	Fazla iş yükü	3
		Vizyon eksikliği	1
Zihinsel Model Engelleri (s8)	İletişimsel engeller	Fikir ayrılığı/ çatışma	6
		İletişim kopukluğu	5
		Yöneticilerin katı tutumu	2
		Öğretmenler arası rekabet	2
	Bireysel engeller	Yeniliklere direnç	6
		Motivasyon kaybı	3
Takım Halinde Öğrenme Engelleri (s11)	Sosyal uyum zorlukları	İşbirliğine karşı isteksizlik	7
		Benmerkezcilik/rekabet	4
		Yeniliklere direnç	4
		Branşlar arası uyumsuzluk	2
	Kişisel zorluklar	Motivasyon eksikliği	3
		Kısıtlı zaman	3
Sistem Düşüncesi Engelleri (s14)	Grup dinamiğindeki bozulmalar	Fikir ayrılıkları	6
		İletişim kopukluğu	4
		Benmerkezcilik	2
	Yönetim kaynaklı engeller	Adaletsiz görevlendirmeler	4
		Yöneticilerin yanlı tutumu	1

Kişisel ustalık engelleri kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, çalışma koşulları kategorisinde fazla iş ve evrak yükü (f:11), kişisel faktörler kategorisinde ise motivasyon eksikliği (f:8) öne çıkmaktadır. Kodlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Bence müfredatla alakalı engeller. Yani öğretmenin yolunu kesiyor. Bir de ders kitaplarının yetersizliği. İşte kaynak kitap yasak ya zaten, o da bizi engelliyor yani. Çok fazla okul etkinliği var. Ben şikayetçiyim bundan. En büyük engel bu zaten. Zaman da yok, motivasyonumuz bozuluyor. Haftada iki nöbet tutuyoruz biz bazen. O da çok sıkıyor. Bazen görev dağılımında haksızlık yapılıyor. Hep aynı kişilere veriliyor bu da insanı olumsuz etkiliyor. Derse girecek halimiz kalmıyor. Okul işi falan o kadar yoruyor ki angarya yani eve gidip dinlenme telaşında oluyoruz. Nefes almaya vaktimiz kalmıyor." (Ö1)

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

Paylaşılan vizyon engelleri kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, ekip çalışmasındaki zorluklar kategorisinde yetersiz iş birliği (f:8), sistemsel engeller kategorisinde ise fazla iş yükü (f:3) öne çıkmaktadır.

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

"Özellikle yoğun dönemlerde fazla ders yükü yüzünden diğer şeylere fazla vakit ayıramıyoruz ki. Mesela sınav dönemlerinde beraber çalışmayı planlasak da herkesin farklı yoğunlukları olabiliyor, bu da planları aksatıyor." (Ö13)

Zihinsel model engelleri kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, iletişimsel engellerde fikir ayrılığı/çatışma (f:6), bireysel engellerde ise yeniliklere direnç (f:6) öne çıkmaktadır.

"Benim zümremin o kalıplaşmış düşünceleri olmasaydı ben daha güzel ortak etkinlikler çıkarırdım gerçekten. Aynı fikri paylaşsaydık, diyaloğumuz kuvvetli olsaydı, 23 Nisan'da daha güzel bir gösteri çıkarabilirdik. Etkiliyor tabii çok olumsuz etkiliyor." (Ö3)

"25 yıl önceki sistemi hala uygulamaya çalışan var. Ama ne 25 yıl önceki çocuklar var, ne 25 yıl önceki okul var ne eğitim var ne müfredat var. Tek göz ardı ettikleri şey de bu. Her sene değişiyor, bakan açıklayacak bugün yarın müfredat değişti diyecek. Yeni müfredat neyse ona göre giyeceğiz üstümüze kılıfını, ona göre hareket etmemiz lazım. Biraz daha yaşlı hocalar düşüncelerini değiştirmiyorlar, kalıp düşüncelere göre hareket eden var." (Ö7)

Takım halinde öğrenme engelleri kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, sosyal uyum zorluklarında iş birliğine karşı isteksizlik (f:7), kişisel zorluklarda ise motivasyon eksikliği (f:3) öne çıkmaktadır.

"İletişimsizlik, kalıplaşmış düşünceler, yaş farkı... Okulumuzdaki bayanların içi geçmiş valla. Kuşak farkı var okulda. Bence bütün öğretmenlerin psikolojik sıkıntıları var. Hep bir eleştiri, bir ön yargı, olumsuzluk var. E ben bu kadınla nasıl çalışayım? Bu kadının tamamen burada durması olumsuz etken. Ben zümremle anlaşamıyorum. Karakter meselesi. Anlaşmak çok önemli ya zümre ile kafa dengi olmak çok önemli. O yok bizde. Fikir ayrılıkları çok var. Ben onunla hiçbir ortak bir şey yapamam. Ben çok müdürle de çalıştım. Müdürler de taraf tutar. Ben 4 zümreydim, doğruları söyledim, yalakalık yapmadım diye taraf tutuldu " (Ö3)

"Bazı öğretmenler bu çalışmaların kendi gelişimlerine katkı sağlamayacağını düşünüyor. Bu yüzden bu tür toplantılarda pasifler ya da yoklar. Bir yöntem, teknik falan tartışmak istediğimizde bazı öğretmenler diyor ki "Ben zaten yıllardır bu yöntemi kullanıyorum, değiştirmeye gerek yok" E yeni fikirlere açık olmuyorlar. Bu da ortak çalışmaları çok olumsuz etkiliyor." (Ö13)

Sistem düşüncesi engelleri kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, grup dinamiğindeki bozulmalarda fikir ayrılıkları (f:6), yönetim kaynaklı engellerde ise adaletsiz görevlendirmeler (f:4) öne çıkmaktadır.

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

"Öğretmenlerden yeteneklerinin aşan şeyler istenmesi. Bu tarzda bir şey olduğunda öğretmenler isteksizleşiyor genelde ve yapmak istemiyor. Yapsa da sadece evrak üzerinde kalıyor yapılan etkinlikler. Yap yap yap yap yap insan bir süre sonra yapmak istemiyor yani. Çünkü öğretmenden sürekli fedakârlık bekleyen bir sistem var. O da olduğunda sistem etkisiz kalıyor." (Ö11)

İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlkokulların öğrenen örgütlere dönüşmesi için gerekli olan faktörlere dair görüşler, görüşme formundaki s3, s6, s9, s12 ve s15 kapsamında tema, alt tema ve kodlar halinde verilmiştir.

Tablo 5
İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekli Olan Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Kişisel Ustalık Faaliyetleri İçin Gerekenler (S3)	Kaliteli Eğitim	Nitelikli eğitimler	12
		Ortak projeler geliştirme	6
		Materyal desteği	4
	Çalışma koşullarının düzeltilmesi	İş yükünün azaltılması	5
		Yöneticilerin teşvik etmesi	3
		Esnek eğitim zamanları	3
		Motivasyon ve gezi etkinlikleri	2
		Veli müdahalesini azaltmak	1
Paylaşılan Vizyon Faaliyetleri İçin Gerekenler (S6)	Yönetici sorumlulukları	Motivasyon ve teşvik sağlanması	10
		Çözüm odaklı yönetim	6

		Adil görev dağılımı	5
	Ekip Ruhu	İletişim ortamını geliştirmek	6
		Ortak hedeflerde buluşma	4
Zihinsel Model Faaliyetleri İçin Gerekenler (S9)	İşbirlikçi ve Destekleyici İklim	Yönetici desteği	8
		Hoşgörü ortamı	6
		Görüş paylaşım saatleri düzenlemek	5
Takım Halinde Öğrenme Faaliyetleri İçin Gerekenler (S12)	Etkili Yönetim	Yönetici desteği ve adil görevlendirme	12
		Ödüllendirme	3
	Sosyal İhtiyaçlar	Pozitif iletişim ortamı	7
		Ekip çalışmasıyla projeler yürütmek	5
Sistem Düşüncesi Faaliyetleri İçin Gerekenler (S15)	Yönetim sürecini güçlendirmek	Adil ve şeffaf yönetim	11
		Karar alma süreçlerini geliştirmek	6
		Ortak bakış açısı geliştirmek	2
	Paydaşlar arası ilişkileri güçlendirmek	İletişim ve iş birliği	9
		Ekip ruhu ve motivasyon	5

Kişisel ustalık faaliyetleri için gerekli olan faktörler kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, kaliteli eğitim kategorisinde nitelikli eğitimler (f:12), çalışma koşullarının düzeltilmesi kategorisinde ise iş yükünün azaltılması (f:5) öne çıkmaktadır.

"Ben bu hizmet içi eğitimlerin ciddi manada yapılmadığını düşünüyorum. Yapılacaksa düzgün bir şekilde yapılmalı. Birileri ek ders alsın diye hazırlanıyor. Tahtanın nasıl kullanıldığı ile ilgili ciddi manada eğitim verilmesi lazım. Kendimizi geliştirmek için ders kitaplarının da çok yeterli olduğunu düşünmüyorum." (Ö4)

"*Okul olarak da fiziki imkanlarımız iyi. Her şeyimiz var. Ama biz de zaman sınırlı. Zaman sıkıntısı var yani yetişmiyor, vallahi yetişmiyor. Ya okul içi program ya okul dışı program. İşte şimdi çıkışta toplantıya gideceğiz, bizim kurs iptal oldu. Gideceğiz orada biri çıkacak, bir şeyler okuyacak. Başka yaptıkları bir şey de yok. Biz de uyuyacağız orada." (Ö2)*

Paylaşılan vizyon faaliyetleri için gerekenler kapsamında iki kategori belirlenmiş olup, yönetici sorumlulukları kategorisinde motivasyon ve teşvik sağlanması (f:10), ekip ruhu kategorisinde ise iletişim ortamını geliştirmek (f:6) öne çıkmaktadır.

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

"Ortak paydada buluşmak çok önemli. Herkes aynı şeyi destekler ve inanarak desteklerse bu daha rahat yapılabilir. Desteklediklerini söylüyor okuldaki arkadaşlarımız ama işte biraz da işlerine mi gelmiyor artık bilmiyorum ya da tam desteklemiyor, her şeye ayak uydurmuyorlar. Atıyorum 10 54 kişiysek 8'i okey veriyorsa ikisi tam okey vermiyor o yüzden arıza çıkıyor. Yani ortak payda buluşmak gerek." (Ö7)

Zihinsel model faaliyetleri için gerekenler kapsamında işbirlikçi ve destekleyici iklim kategorisi belirlenmiş olup bu kategoride en sık vurgulanan kod yönetici desteği (f:8) olmuştur:

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

Takım halinde öğrenme faaliyetleri için gerekenler kapsamında etkili yönetim kategorisinde yönetici desteği ve adil görevlendirme (f:12) öne çıkarken, sosyal ihtiyaçlar kategorisinde ise pozitif iletişim ortamı (f:7) en sık vurgulanan kod olmuştur.

"Zümremle bir araya gelebilmem için idare tarafından görev verilebilir. 23 Nisan gibi ya da böyle mesela sene sonu gibi anneler günü gibi etkinliklerde görev verilebilir. O tarz, yoksa bir şey bulamıyorum başka. Kimseye görev vermeden olmuyor." (Ö3)

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

Sistem düşüncesi faaliyetleri için gerekenler kapsamında, yönetim sürecini güçlendirmek kategorisinde adil ve şeffaf yönetim (f:11), paydaşlar arası ilişkileri güçlendirmek kategorisinde ise iletişim ve iş birliği (f:9) en sık vurgulanan kodlar olmuştur.

"İdarenin bu konuda topyekûn bir yönlendirmesi, topyekûn bir hareketi bu konuyu kolaylaştırır. Hem de idare tarafından geldiği zaman böyle şeyler öğretmen-veli ya da 57 öğretmen-öğrenci ya da veli-öğrenci arasında bir ayrım ikilem olmuyor. Kesinkes bir şeyler oluyor bizim de işimizi kolaylaştırıyor açıkçası." (Ö6)

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

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ve elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algısına İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokullarda kişisel ustalığa yönelik çalışmalar genellikle MEB'in hizmet içi eğitimleri ve zorunlu seminerlerinden oluşmaktadır. Çevrimiçi ve yüz yüze gerçekleştirilen bu eğitimler üniversiteler, vakıflar veya alan uzmanları tarafından desteklenmektedir. Bir diğer bulguya göre öğretmenler, kendi aralarındaki sohbetlerde ya da belli zamanlarda yapılan toplantılarda çeşitli konularda bilgi, tecrübe ve fikir alışverişi yapmaktadır. Bu bulgular, Güzelgörür'ün (2017) araştırmasından elde edilen mesleki faaliyetlere katılma ve fikir alışverişinde bulunma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli teşvik ve imkanlar sunduğu görülmektedir. Bu bulgu, Banoğlu'nun (2012) çalışmasıyla benzerlik göstermekte ve okullarda bireysel gelişimi destekleyen bir ortamın varlığına işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılara göre kişisel ustalık faaliyetleri yeterli değildir. Eğitimlerin seyrek olması, niteliğinin düşük görülmesi ve zamanla angarya olarak algılanması önemli sorunlar arasındadır. Sıcak ve Parmaksız'ın (2016) araştırma sonuçlarının da benzer nitelikte olması mesleki eğitim faaliyetlerine yönelik genel bir memnuniyetsizliğe işaret etmektedir. Öte yandan öğretmenlerin bireysel çabalarıyla mesleki gelişimlerini sürdürmeye çalıştıkları, özellikle Yozgat bölgesindeki imkân sınırlılıklarının bu süreci zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Öğretmenler gerekli gelişim fırsatlarına erişimde güçlük yaşadıklarını ve bölgede yeterli sayıda ya da nitelikte imkân bulunmadığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini çoğu zaman kendi kişisel kaynaklarıyla sürdürmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ilkokullarda kişisel ustalık faaliyetlerinin büyük ölçüde kurumsal uygulamalara dayandığı, ancak bu uygulamaların süreklilik ve nitelik açısından her okulda aynı düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir. Öğrenen örgüt yaklaşımının temel unsurlarından biri olan bireysel öğrenmenin kurumsal olarak desteklenmemesi durumunda öğretmenlerin mesleki gelişimi daha çok bireysel çabalara bağlı kalmaktadır. Bu durum ise okullarda öğrenen örgüt kültürünün sürdürülebilir biçimde gelişmesini sınırlandırabilmektedir.

İlkokullarda paylaşılan vizyon kapsamında gerçekleştirilen ortak faaliyetler, görev paylaşımları, komisyonların çalışmaları ve fikir alışverişleri, okuldaki paydaşları belirli hedefler etrafında bir araya gelebildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı okullarda ortak çalışmalara katılımın sınırlı olması ve okul hedeflerinin yeterince net olmaması, paylaşılan vizyon boyutunun her kurumda aynı düzeyde oluşmadığını ortaya koymaktadır. Okullarda yürütülen

bakanlık projelerine katılımın düşük olması ise öğretmenlerin projelerin amacını ve okulun bu konudaki hedeflerini tam olarak benimsemediklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, Şık'ın (2022) araştırmasıyla örtüşürken, Güzelgörür'ün (2017) okul vizyonunun tüm çalışanlar tarafından benimsendiğini ortaya koyan bulgusuyla farklılaşmaktadır. Bu farklılığın temelinde okulun kültürü, yöneticilerin liderlik anlayışı ve paydaşlar arasındaki iletişim düzeyi gibi faktörlerin olabileceği söylenebilir. Bu sonuçlar, paylaşılan vizyonun yalnızca resmî belgelerde yer almasının yeterli olmadığını, öğretmenlerin bu vizyonu anlaması ve içselleştirmesi gerektiğini göstermektedir. Aksi halde ortak hedefler kurumsal bir yönelim oluşturmaktan ziyade yönetsel bir söylem düzeyinde kalabilmektedir

İlkokullarda zihinsel model algısının varlığı, okul yönetiminin destekleyici tutumu ve açık iletişim ortamı ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmenlerin düzenli olarak yapılan toplantılarda ve günlük iletişim süreçlerinde açık bir diyalog içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin okul yönetimi tarafından hoşgörü ve ciddiyetle karşılanması, yeni fikirlerin ortaya konmasını ve mevcut uygulamaların sorgulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu durum, Banoğlu'nun (2012) çalışmasında vurgulanan açık iletişim ortamı bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte zihinsel model algısına ilişkin çekinceler alt temasında, bazı öğretmenlerin fikirlerinin kabul görmeyeceği endişesi taşıdığı ve görüşlerinin yeterince duyulmadığını hissettiği belirlenmiştir. Bu sonuç Güzelgörür'ün (2017) farklılıklara saygıyla ve olumlu biçimde yaklaşıldığını ortaya koyan bulguyla çelişmektedir. Bu farklılığın örgütsel yapı, okul iklimi ve öğretmenlerin bireysel deneyimleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmış olabileceği öne sürülebilir. Bu sonuçlar, okullarda açık iletişim ortamı bulunsa bile tüm öğretmenlerin kendilerini ifade etme konusunda aynı düzeyde rahat hissetmeyebileceğini göstermektedir. Öğrenen örgütlerde zihinsel modellerin sorgulanabilmesi için yalnızca iletişim kanallarının açık olması yeterli değildir; aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel görüşlerini güvenli bir ortamda dile getirebilmeleri de gerekmektedir.

İlkokullarda takım halinde öğrenme faaliyetleri kapsamında zümre öğretmenlerinin sıkça bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunduğu, etkinlikler planladığı, materyaller hazırladığı ve çeşitli çalışmalar organize ettiği görülmektedir. Bu bulgu, Eğriboyun (2004), Güzelgörür (2017) ve Şık'ın (2022) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu ortak çalışmaların öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını artırarak mesleki gelişimi desteklediği ve öğretim süreçlerinde yenilikçi uygulamaların ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenebilir. Buna karşın bazı okullarda ortak faaliyetlerin sınırlı olması ya da nadiren gerçekleşmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir boşluk oluşturabilmektedir. Bu durum, Töremen'in (1999) bulgularıyla da paralellik göstermekte; öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme ve yenilikçi öğretim uygulamalarını paylaşma fırsatlarını azaltabilmektedir. Bu tür iş birliklerinin sınırlı kaldığı okullarda öğretmenler arası etkileşimin zayıflaması, öğrenme süreçlerinin bireysel çabalarla sınırlı kalmasına yol açabilmektedir.

İlkokullardaki sistem düşüncesi algısı kapsamında ekip ruhu alt temasında yer alan uyum kültürü, Banoğlu'nun (2012) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bulgular, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yönetimi arasında kurulan etkili iletişim ve iş birliğinin ekip ruhunu desteklediğini göstermektedir. Özellikle tehlikeli durumlar ya da belirli gün ve haftalar gibi özel zamanlarda paydaşların birlikte hareket etmesi, okul içinde dayanışma ve aidiyet duygusunun güçlenmesine katkı sağlayabilmektedir. Buna karşın ekip ruhu eksikliği alt temasında yer alan zayıf koordinasyon, iletişim kopuklukları ve kişiler arası çatışmaların bazı okullarda iş birliğini olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğretmenler arasında görev ve sorumlulukların dengeli biçimde paylaşılmaması ile kişisel anlaşmazlıkların yaşanması, uyum kültürünü zayıflatabilmekte ve okul içi iş birliğini sınırlayabilmektedir. Bu bulgular, sistem düşüncesinin yalnızca bireysel çabalarla değil okul paydaşları arasındaki etkileşim ve koordinasyonla şekillendiğini göstermektedir. Okul içindeki güçlü iletişim ve iş birliği, öğrenen örgüt yapısının gelişmesine katkı sağlarken; koordinasyon eksikliği ve kişiler arası çatışmalar bu sürecin bütüncül biçimde işlemesini zorlaştırabilmektedir.

İlkokullarda Öğrenen Örgüt Oluşumunun Engellerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kişisel ustalık engellerine ilişkin bulgular, okullardaki bürokratik yük ve öğretmenlere verilen ek görevlerin zaman ve enerji kaybına yol açarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç, Daşan (2015) ve Şık (2022) çalışmalarında vurgulanan aşırı iş yükünün mesleki gelişimi sınırladığı bulgusuyla örtüşmektedir. Bunun yanında motivasyon eksikliği de önemli bir engel olarak ortaya çıkmış; benzer şekilde Eğriboyun (2004), Daşan (2015), Güzelgörür (2017) ve Kızıloğlu (2023) çalışmalarında da öğretmen motivasyonunun düşük olduğu belirtilmiştir. Bu durumun çalışma koşullarındaki sorunlar, eğitim sistemindeki sık değişiklikler ve ödüllendirme mekanizmalarının yetersizliğiyle ilişkili olabileceği ifade edilmektedir. Ev içi sorumlulukların da öğretmenlerin mesleki gelişim için ayırabilecekleri zamanı sınırladığı görülmüş; bu bulgu Uştu vd., (2016) tarafından elde edilen sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca yetersiz imkânlar öğretmenlerin eğitim kaynaklarına erişimini kısıtlamakta ve gelişim süreçlerini zorlaştırmaktadır. Öğrenci ve veli kaynaklı sorunların da öğretmenlerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin bireysel öğrenme çabalarının yalnızca kişisel motivasyona bağlı olmadığını, aynı zamanda kurumsal ve çevresel koşullardan güçlü biçimde etkilendiğini göstermektedir.

İlkokullarda paylaşılan vizyonun oluşturulmasında ekip çalışmasına ilişkin çeşitli güçlükler tespit edilmiştir. Bu güçlükler; yetersiz iş birliği, fikir ayrılıkları, iletişim kopukluğu ve adaletsiz görevlendirmeler olarak öne çıkmaktadır. Yetersiz iş birliği bulgusu, öğretmenlerin ekip çalışmasından kaçınabildiğini ortaya koyan Karadağ ve Bellibaş'ın (2017) çalışmasını desteklemektedir. Fikir ayrılığı ve iletişim kopukluğu; Şentürk'ün (2016) çalışmasında belirttiği, iletişimsizliğin grupça öğrenmeyi zorlaştırdığı fikriyle örtüşmektedir. Bunun yanında adaletli olmayan görevlendirmelerin kurum içinde çatışma, güvensizlik ve olumsuz örgütsel sonuçlara yol açabileceği belirtilmektedir (Çelik, 2024). Ayrıca vizyon eksikliği ve fazla iş yükü gibi sorunlar da okullardaki yönetim süreçlerinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Şentürk (2016) okul vizyonunun tüm çalışanlar tarafından benimsenmediğini, Doğan ve Yiğit (2014) ise öğretmenlerin okul vizyonuna ilişkin belirsizlik yaşayabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, paylaşılan vizyonun yalnızca yönetsel bir söylem olarak kalmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Aksi halde ortak hedefler yeterince içselleştirilememekte ve bu durum örgütsel öğrenme süreçlerini zayıflatarak okulun gelişimini sınırlayabilmektedir.

İlkokullardaki zihinsel model engelleri arasında fikir ayrılıkları, iletişim kopukluğu, yöneticilerin katı tutumu ve öğretmenler arası rekabet yer almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade etmelerini ve yeni fikirler geliştirmelerini zorlaştırabilmektedir. Yeniliklere karşı gösterilen direnç ise çoğu zaman öğrenme sürecindeki belirsizlikler ve yeniliklerin ek iş yükü oluşturabileceği düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim Daşan (2015) da özellikle bazı deneyimli öğretmenlerin teknolojiye karşı önyargılı yaklaşabildiğini ve yeniliklere uyum sağlamakta zorlanabildiğini belirtmektedir. Bir diğer önemli engel ise motivasyon kaybıdır. Öğretmenlerin mesleklerine olan ilgi ve bağlılıklarının azalmasına; yetersiz ödüllendirme sistemi, düşük iş doyumu, yoğun iş yükü ve özel yaşam kaynaklı stres faktörlerinin neden olduğu ifade edilmektedir. Demir ve Arı (2013) çalışmalarında bu tür engellerin öğrenen örgütlerin dönüşüm sürecini yavaşlattığı belirtilmiştir. Bu bulgular, okullarda öğrenen örgüt anlayışının gelişebilmesi için açık iletişim ortamının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin yeniliklere uyumunu destekleyen bir okul ikliminin oluşturulması gerektiğini göstermektedir.

İlkokullarda takım halinde öğrenme disiplinini iş birliğine karşı isteksizlik, benmerkezcilik ve rekabet gibi faktörlerin olumsuz etkilediği görülmektedir. Bireysel çabaların ön plana çıkması, kolektif bir öğrenme ortamının oluşmasını zorlaştırarak ekip halinde öğrenme sürecini zayıflatmaktadır. Ayrıca branş farklılıklarından kaynaklanan uyumsuzluklar, bazı öğretmenlerin farklı alanlardaki meslektaşlarıyla iş birliği yapma konusunda isteksiz davranabildiklerini ve daha çok kendi branşlarına odaklandıklarını göstermektedir. Oysa Spann-Hite, Picklesimer ve Hamilton (1999), etkili bir birlikte öğrenme süreci için farklı branşlardan öğretmenlerin ortak çalışmalar yürütmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bir diğer bulguya göre motivasyon eksikliği ve

zaman yetersizliği gibi kişisel faktörler de öğretmenlerin takım çalışmalarına katılımını sınırlandırmaktadır. Bu durum, birlikte öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde Andy Hargreaves ve Michael Fullan (2012), öğretmenler arasında iş birliğinin motivasyon ve zaman yönetimi gibi sınırlılıklar nedeniyle yeterince gelişemediğini belirtmektedir. Bu bulgular, okullarda takım halinde öğrenmenin güçlenebilmesi için yalnızca bireysel çabaların değil, kurumsal düzeyde planlanan iş birliği fırsatlarının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Katılımcı görüşlerine göre fikir ayrılıkları, iletişim kopukluğu ve benmerkezcilik, sistemsel düşünmenin önünde önemli engeller oluşturmaktadır. Adaletsiz görev dağılımları ve yöneticilerin taraflı tutumları, ekip ruhunu zayıflatmakta ve okulun genel işleyişini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim yöntemlerinde ortak kararlar almak yerine bireysel hareket etme eğiliminde olmalarına ve bazı öğretmenlerin sürekli ek görevlerle yüklenmesine yol açmaktadır. Bulgular, sistem düşüncesinin okulda etkin bir şekilde uygulanabilmesi için adil görev dağılımı, açık iletişim ve yöneticilerin tarafsız liderlik yaklaşımının kritik olduğunu göstermektedir.

İlkokulların Öğrenen Örgütlere Dönüşebilmesi İçin Gerekenlere İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenleri kişisel ustalık becerilerinin geliştirilmesi kapsamında; mesleki yeterliliklerini artıracak yüksek nitelikli eğitim faaliyetleri ve ders materyalleri konusunda destek talep etmektedir. Söz konusu bulgu; eğitimde kalitenin sağlanmasında bireysel gelişimi destekleyici sistemlerin önemine dikkat çeken Daşan (2015), Uştu vd. (2016) ve Şık'ın (2022) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Katılımcılar ayrıca kişisel ustalığın artırılabilmesi için öğretmenler arası ortak projelerin geliştirilmesini önermekte, iş yükünün azaltılmasını, yöneticilerin teşvik edici bir tutum içinde olmalarını, eğitimlerin esnek zamanlarda yürütülmesini ve motivasyon sağlayıcı faaliyetlerin düzenlenmesini gerekli görmektedir. Benzer şekilde Sıcak ve Parmaksız (2016) de eğitim süreçlerinin etkin olabilmesi için zaman yönetiminin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca, veli müdahalesinin azaltılması talebi, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde daha bağımsız hareket edebilme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kişisel ustalığın etkin biçimde desteklenebilmesi için sadece eğitim programlarının değil, aynı zamanda yönetim desteği, iş yükü düzenlemeleri ve motivasyon artırıcı uygulamaların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bağımsız hareket edebildiği bir ortamın oluşturulması hem bireysel gelişimi hem de okulda öğrenen örgüt kültürünün güçlenmesini destekleyebilir.

İlkokullarda paylaşılan vizyon disiplinine ilişkin olarak öğretmenler, yöneticilerden çözüm odaklı bir yönetim anlayışı benimsemelerini ve adil görev dağılımları yapmalarını beklemektedir. Özgüven (2024) öğretmenlerin adil olmayan uygulamalar karşısında motivasyon kaybı yaşadığını ve performanslarının düştüğünü ortaya koymuş, bu nedenle okul yöneticilerinin adil yaklaşım göstermesinin kritik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenler, yönetimden teşvik ve takdir edici bir tutum da talep etmektedir. Benzer şekilde, Şık (2022) okullarda öğrenen kültürün gelişebilmesi için öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini belirtirken Balcı (2002) ödüllendirme sistemlerinin motivasyon artırıcı etkisine dikkat çekmiştir. Bulgular, paylaşılan vizyonun okulda etkin hâle gelmesi için yöneticilerin hem adil hem de teşvik edici bir yaklaşım benimsemesinin şart olduğunu göstermektedir.

İlkokullarda zihinsel modellerin gelişimi için öğretmenler, yönetici desteği, hoşgörülü bir ortam ve düzenli görüş paylaşım saatleri talep etmektedir. Doğan ve Yiğit (2014) ile Şık (2022) çalışmaları, öğrenen örgütlerin oluşturulmasında psikolojik ortamın önemine dikkat çekmektedir. Daşan (2015) da okul yöneticilerinin farklı düşüncelere değer vermesi, etkili iletişim kurması, öğretmenlere uygun görevler belirlemesi ve rahat iletişim kurulabilecek bir ortam yaratmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, yöneticilerin yalnızca idari değil, aynı zamanda psikolojik destek sağlayıcı rollerinin de kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Çelik (2019) ise bu durumu toplumsal yapıda yaşanan paradigmal değişimle ilişkilendirerek, eğitim örgütleri ve yönetici rollerindeki dönüşümün önemine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, zihinsel modellerin gelişimi için okul yöneticilerinin öğretmenlere psikolojik destek sağlayacak bir liderlik anlayışı benimsemesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Açık iletişim ve hoşgörü ortamı,

öğretmenlerin fikirlerini özgürce paylaşmalarını sağlayarak örgütsel öğrenmeyi ve okul kültürünü güçlendirebilir.

İlkokullarda takım halinde öğrenmenin etkin biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenler, yöneticilerin destekleyici rol üstlenmesini, adil görev paylaşımı yapılmasını ve ödüllendirme sistemlerinin aktif kullanılmasını talep etmektedir. Öz ve Baloğlu (2022) okul yöneticilerinin liderliğinin öğrenme kültürünün oluşmasında belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler ayrıca pozitif iletişim ortamı ve daha fazla ortak gelişim faaliyetinin düzenlenmesini önemsemektedir. Daşan (2015), ekip çalışmasının eksikliğini ve zayıf iletişim ortamını, öğretmenler arası rekabete ve iş birliği eksikliğine bağlamaktadır. Benzer şekilde, Şık (2022) da takım halinde öğrenme için uygun ortamın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, Cansoy ve Parlar (2017) ile Karadağ ve Bellibaş (2017) yaptıkları çalışmalarda; öğretmenlerin birlikte öğrenmesinin hem kendilerini geliştirdiğini hem de eğitimin kalitesini ve yenilikçi fikirleri artırdığını ifade etmişlerdir. Günümüzde ders dışı serbest zamanın doğru değerlendirilmesinin önemine de değinilmiş, Çelik (2018) serbest zaman planlamasının önündeki en büyük engelin iletişim teknolojisi olduğunu ifade etmiştir. Bulgular, takım halinde öğrenmenin sürdürülebilmesi için yöneticilerin hem destekleyici hem de adil bir tutum benimsemesinin, iletişimin güçlendirilmesinin ve ortak gelişim fırsatlarının artırılmasının zorunlu olduğunu göstermektedir.

İlkokullarda sistem düşüncesinin geliştirilmesi için öğretmenler, ortak bakış açısı, adil ve şeffaf yönetim beklemektedir. Banoğlu (2012) ve Senge (2014) sistem düşüncesinin bütüncül bir yaklaşımla gelişebileceğini göstermektedir. Senge'ye (2014) göre, şeffaf ve adil bir yönetim anlayışı; kurumlarda güven ortamı oluşturur ve personelin birlikte öğrenmesini sağlayarak sistemin daha iyi çalışmasına destek olur. Balcı (2002), demokratik ve katılımcı yönetimin önemine; Babaoğlan, Nalbant ve Çelik (2017) ise yöneticilerde adillik beklentisine işaret etmiştir. Öğretmenler ayrıca iletişim ve iş birliğinin artırılmasını talep etmiş; mevcut durumda yöneticilerle öğretmenler arasında kopukluk olduğu ifade edilmiştir. Daşan (2015) başarılı ekip çalışmaları için öğretmenlerin gönüllü katılımını önemli bulurken, Cansoy ve Parlar (2017) koordinasyon eksikliğinin eğitim sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bulgular, sistem düşüncesinin gelişimi için okul yönetiminde adil, şeffaf ve katılımcı bir yaklaşımın zorunlu olduğunu göstermektedir. İletişim ve iş birliğinin güçlendirilmesi, ekip ruhunu artırarak örgütsel öğrenme ve okul performansının yükselmesine katkı sağlayabilir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrenen örgüt disiplinin ilkokullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Mesleki gelişim programları, öğretmen taleplerine uygun, uygulamaya dayalı ve gerçek sınıf ortamlarına entegre edilebilen etkileşimli eğitimlerle nitelikli hale getirilmelidir. Eğitimler, esnek zaman dilimlerine yayılmalı; teknolojik cihazlar, bilimsel deney araçları ile hem kitap hem de dijital kaynak desteği verilmelidir. Okul içi ve okullar arası mesleki öğrenme toplulukları kurularak bilgi, deneyim paylaşımı ve ortak projeler teşvik edilmelidir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlere ek ders ücreti, hizmet puanı veya kariyerde ilerleme fırsatı gibi teşvikler sunulmalı; okul yöneticileri, kişisel gelişimi önemseyen bir tutum takınmalı ve öğretmenleri bu konuda cesaretlendiren politikalar izlemelidir. Çalışma koşulları iyileştirilmeli; ders saatleri verimli düzenlenmeli, görevler adil dağıtılarak iş yükü azaltılmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığınca "veli etkileşim yönetmelikleri" hazırlanmalı, görüşme sınırları netleştirilmeli; velilere yönelik bilgilendirme toplantıları ve seminerlerle farkındalık artırılmalı, haksız şikâyetlerde yöneticiler ara bulucu rol üstlenmelidir.
- Okul yöneticileri öğretmenlerin vizyon oluşturmaya katılımını teşvik etmeli, öğretmen önerileri toplantılarda değerlendirilerek aidiyet hisleri güçlendirilmeli ve katkıları ödüllendirilerek motivasyonları artırılmalıdır. Görev dağılımı adil ve eşit olmalı, sorumluluklar dönüşümlü paylaştırılmalı ve uzmanlık alanlarına göre şeffaf

yönetilmelidir. Gerekirse "Görev Dağılım Komisyonları" ile bu sürece öğretmen katılımı sağlanmalı, geri dönütler periyodik incelenmelidir.

- Öğretmenlerin özgürce fikir paylaşabileceği görüş paylaşım saatleri oluşturulmalı; projeler ve kararlar hakkında şeffaf toplantılar düzenlenmeli, açık kapı politikası ile yöneticiye erişim kolaylaştırılmalıdır. Yenilikçi fikirler desteklenmeli; "En Yenilikçi Eğitimci Ödülü" veya "Ayın Öğretmeni" gibi ödüllendirme sistemleriyle öğretmenlere motivasyon sağlanmalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği bir ortam hazırlamalı; yapıcı, tarafsız ve kapsayıcı bir tutumla güvenli okul kültürü oluşturmalı, düzenli görüşmeler ve etkili geri bildirim süreçleriyle farklı görüşlere değer verdiklerini göstermelidir.
- Yöneticiler, "Mesleki Öğrenme Toplulukları" kurarak takım çalışmalarını desteklemeli, düzenli toplantılar ve planlama oturumlarıyla pozitif iletişim ortamı yaratmalı, öğretmen önerilerini dikkate almalıdır. Öğretmenler, ortak ders planı ve disiplinler arası projelere teşvik edilmeli, bilgi paylaşımı için gruplar oluşturulmalıdır. Okullar arası mesleki paylaşım günleri, zümre toplantıları ve ihtiyaç odaklı çalıştaylar düzenlenmeli, öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Takım çalışmaları ödüllendirilmeli, projeler görünür kılınmalı, ek bütçelerle teşvik edilmelidir.
- Yöneticiler öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmeli, şeffaf yönetimle demokratik toplantılar düzenlemeli, görüşleri dikkate alarak politikaları güncellemelidir. Paydaşlar arası iletişim ağı kurulmalı, veli-öğretmen-yönetici geri bildirim mekanizmaları (açık kapı, anonim sistemler) oluşturulmalıdır. Ödüllendirme sistemleri geliştirilmeli, psikolojik destek birimleri kurularak tükenmişlik önlenmeli, ekip ruhu grup çalışmalarıyla teşvik edilmelidir. Eğitim politikaları sistem düşüncesine uygun düzenlenmeli, yöneticilere liderlik eğitimleri verilmeli, okullar arası bilgi paylaşım ağı oluşturulmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde yazarların %50 oranda katkısı olmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışmasına sebep olabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma, Nida Selvi tarafından Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanan ve 2025 yılı Mart ayında kabul edilen "İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullara Yönelik Öğrenen Örgüt Algıları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Babaoğlan, E., Nalbant, A., & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 93–109. https://doi.org/10.21764/efd.82932

Banoğlu, K., & Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin algı durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 71–82.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *9*(1), 23-28.

Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research, 10*(2), 141–163.

Breda-Verduijn, H., & Heijboer, M. (2016). Learning culture, continuous learning, organizational learning anthropologist. *Industrial and Commercial Training, 48*(3), 123–128. https://doi.org/10.1108/ICT-11-2015-0074

Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies, 12*(17), 89–112.

Çelik, E. (2018). Modern toplumda serbest zamanın işlevi ve planlanması. *Akademik Hassasiyetler, 5*(9), 77–92.

Çelik, E. (2019). Modernleşme sürecinde toplumsal bilincin dönüşümü ve eğitim yönetimine yansımaları. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(2), 521–546.

Çelik, E. (2024). Toplumsal bozulmanın yönetsel parametreleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 44–60.

Daşan, S. (2015). *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 32*(1), 107–126. https://doi.org/10.7822/egt146

Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(53), 318–336.

Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. John Wiley & Sons.

Eğriboyun, D. (2004). *Orta öğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203059005

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30*(4), 233–252. https://doi.org/10.1007/BF02765185

Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(1), 63–87. https://doi.org/10.18039/ajesi.800552

Kalın, E. (2021). *Doğum izni sonrası işe başlayan hemşire ve doktorların işe uyum deneyimleri: Bir fenomenoloji araştırması* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 8*(16), 24–42.

Kızıloğlu, A. (2023). *Devlet ve özel okul yöneticilerinin öğrenen okul ile ilgili görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Öz, H., & Baloğlu, N. (2022). Kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 243–268.

Özdemir, S. (2022). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Akademi.

Santos Guerra, M. Á. (2020). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Currency.

Senge, P. M. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 17–33.

Spann-Hite, T., Picklesimer, B. K., & Hamilton, G. J. (1999). *Teacher attitudes toward an interdisciplinary approach to inclusion*. Middle Tennessee State University.

Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şık, F. F. (2022). *Öğrenen okul ile ilgili özel okul öğretmenlerinin görüşleri üzerine nitel bir çalışma* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zederayko, G. E. (2000). *Variables in schools becoming learning organizations* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Montana.

Extended Abstract

Introduction

Learning organizations are of critical importance in terms of adapting to changing world conditions and supporting sustainability in development. The general purpose of this research is to examine the perception of learning organizations among teachers working in official primary schools regarding the schools they work in. The research question of the study conducted for this purpose is as follows: What is the perception of learning organizations among primary school teachers regarding the schools they work in?

Within the scope of this purpose, the following questions were answered.

1. What are the teachers' views on the status of primary schools as learning organizations?
2. What are the factors that prevent primary schools from becoming learning organizations?
3. What are the factors necessary for primary schools to become learning organizations?

Method

This research is a descriptive research. Phenomenology method, one of the qualitative research designs, was used. An interview form consisting of 16 questions was prepared and interviews were conducted to collect data. The data were examined with content analysis.

Result, Discussion and Conclusion

Discussion and Conclusion Regarding Primary School Teachers' Perceptions of Learning Organizations: Teachers have considered the compulsory trainings organized for teachers, sharing ideas and experiences, and the incentive and equipment mechanisms provided by administrators within the scope of personal mastery. However, the inadequacy of training activities for professional development, their statements that they can only continue their development with their individual efforts, and the perception of lack of opportunities in the city indicate that the personal mastery process should be addressed in a more systematic and comprehensive manner. In the context of the shared vision perception in primary schools, they have stated joint activities, task sharing, commission work, and exchange of ideas. The lack of sufficient participation in the joint work of some schools and the uncertainty of the goal in the school indicate the lack of a shared vision dimension. The supportive attitude of the school administration and the open communication environment regarding the perception of mental models in primary schools were emphasized. In the category of reservations in the perception of mental models, the concern that their ideas will not be accepted and the feeling of not being heard were identified. Activities for team learning in primary schools manifest themselves through team-based professional development activities such as joint group work, idea sharing, social and educational activities. However, some deficiencies in team learning practices were also identified. The absence of joint activities or the rare occurrence of these activities create critical gaps in the professional development process of teachers. The perception of system thinking is presented in two categories as team spirit and lack of team spirit. Team spirit is expressed as a culture of harmony and acting together on special and urgent days. In the category of lack of team spirit, it has been determined that within the scope of weak coordination/disconnection and interpersonal conflicts, an effective division of labor and sharing of tasks among teachers are not possible and personal disagreements occur.

Discussion and Conclusion on the Obstacles to the Formation of Learning Organizations in Primary Schools: In the context of personal mastery obstacles, it has been stated that many teachers complain about excessive work and paperwork. The bureaucratic burden and extra tasks in schools consume teachers' time and energy, thus negatively affecting their learning capacity. Another finding is that lack of motivation; home responsibilities, inadequate opportunities; difficulties

originating from students and parents cause difficulties in teachers' development and learning processes.

In the establishment of shared vision discipline in primary schools, difficulties in teamwork; insufficient cooperation, disagreements, lack of communication and unfair assignments; irregular group meetings, some teachers using innovative methods while others continue with traditional methods, conflicts and lack of communication between teachers, unfairness in task sharing, insufficient cooperation between teachers have been identified. Among the mental model barriers in primary schools, various communication barriers stand out as disagreements, lack of communication, rigid attitude of administrators and competition between teachers. Resistance to innovations, which is one of the individual reasons among the mental model barriers, usually stems from uncertainties in the learning process or concerns that it may create extra workload. According to another finding, one of the individual factors that causes teachers' interest and commitment to their profession to decrease is loss of motivation. Among the barriers to team learning discipline in primary schools, difficulties in social adaptation and difficulties arising from personal reasons stand out. According to teachers, reluctance to cooperate, egocentrism and competition disrupt this process. Incompatibilities due to branch differences reveal that teachers are not open enough to working with colleagues from different branches and tend to focus only on their own fields. Another result shows that personal factors such as lack of motivation and limited time reduce participation in teamwork and negatively affect the learning environment together. According to the participants, system thinking barriers are caused by disruptions in group dynamics and management-related problems. These are; differences of opinion, lack of communication and egocentrism, unfair assignments and biased attitudes of managers.

Discussion, Conclusion and Recommendations Regarding the Factors Necessary for Primary Schools to Transform into Learning Organizations: In order to develop personal mastery, teachers have expressed the suggestions that more qualified training and material support should be provided for their professional development, joint projects should be developed, workload should be reduced, managers should have an encouraging attitude, training should be carried out at flexible times and motivation-enhancing activities should be organized, and parental intervention should be reduced. In order to create a shared vision in primary schools, teachers' expectations from managers are; adopting a solution-oriented management approach, making fair task distribution, being encouraging and appreciative. In addition, there is a need to strengthen the communication environment and for teachers to be able to meet in line with common goals. Among the factors expected by teachers for the development of mental models, manager support, an environment of tolerance and regular opinion sharing hours come to the fore. In order for team learning to take place, suggestions were made that managers should take a supportive role, there should be a fair task sharing in the school and the reward system should be more active, the desire to work in a positive communication environment and more joint professional development activities should be organized. According to teachers, in order for systems thinking to develop, a common perspective must be established, management processes must be fair and transparent, communication and cooperation must be increased, and team spirit must be supported.