

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN
KOÇLUK ÖZELLİKLERİNİN
OKULUN ÖĞRENEN
ORGANİZASYON OLMASINDAKİ
ETKİLİK DÜZEYİ**

Eray EĞMİR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK

Ocak, 2012

Afyonkarahisar

T.C
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOÇLUK
ÖZELLİKLERİNİN OKULUN ÖĞRENEN
ORGANİZASYON OLMASINDAKİ
ETKİLİK DÜZEYİ

Hazırlayan
Eray EĞMİR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK

AFYONKARAHİSAR 2012

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkililik Düzeyi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2012

Eray EĞMİR

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. Sinan YÖRÜK

Jüri Üyeleri : Prof.Dr. Mustafa ERGÜN

:Doç.Dr. Ersin KIVRAK

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Eray EĞMİR'in "Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkililik Düzeyi" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 29.12.2011 günü saat 10:00'de Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Prof.Dr.Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KOÇLUK ÖZELLİKLERİNİN OKULUN ÖĞRENEN ORGANİZASYON OLMASINDAKİ ETKİLİLİK DÜZEYİ

Eray EĞMİR

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

OCAK 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK

Araştırmanın amacı okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen bir organizasyon haline gelmesindeki etkililik düzeyini belirlemektir. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel Ortaöğretim Okullarında 2011–2012 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Subaş (2010)'dan alınan Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği ile Yeltan (2007)'den alınan Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans ve yüzdelere, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi testi, çapraz tablolar ve ki-kare testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile okulun öğrenen organizasyon haline gelmesi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrenen Okul ve Koçluk boyutlarında katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre

anlamalı bir fark bulunurken; cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamalı bir fark tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Koçluk, öğrenen organizasyon, okul yöneticileri.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS LEVEL OF SCHOOL ADMINISTRATOR'S COACHING CHARACTERISTIC ON SCHOOL'S BEING LEARNING ORGANIZATION

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT**

JANUARY 2012

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK

The aim of the study is to determine the effectiveness level of the coaching skills of school administrators on the school becoming a learning organization. It is a descriptive study and survey method was used.

The universe of the study consists of teachers who are working at public and private secondary schools affiliated to Ministry of National Education, Kütahya Province National Education Directorate in the academic year of 2011-2012. The method of appropriate sampling was used in the study.

In the research, as a means of data collection, Learning School Perception Scale taken from Subaş (2010) and Coaching and Management Skills Scale from Yeltan (2007) were used.

In the analysis of the data, frequencies, percentages, means, standard deviation, independent samples t test, one way analysis of variance, cross tables and chi-square test were used.

As a result of the research, a significant relation were found between the coaching skills of the school administrators and the school's becoming a learning organization. In the factors of Learning School and Coaching, a significant difference according to types of schools that the participants work was found, however, a

significant difference was not found according to the variables of gender, seniority and education level.

Keywords: Coaching, Learning Organization, School Administrators

ÖNSÖZ

Günümüzde değişim, etrafımıza baktığımız her yerde ve her an gerçekleşmektedir. Çağımızda gerçekleşen toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler değişimin sürekliliğini sağlamaktadır. Bu değişimden her örgüt gibi eğitim görevini üstlenmiş okullar da payını almıştır. Artık okullar hem değişime ayak uydurmalı hem de değişime ayak uydurabilen bireyler yetiştirmelidir. Bu işlevi kazanmak için okulların yapısında değişiklikler yapılması zorunlu hale gelmiştir. “Öğrenen Okul” bu arayışın sonucu karşımıza çıkan bir kavramdır. Öğrenen okul toplumun gereksinimlerine cevap verebilmek için sürekli kendini yenileyen, gelişmeleri takip eden ve bu değişimleri bünyesinde uygulayan okullardır. Böyle bir yapının oluşması için de bu yapının gereklerini yerine getirebilecek çalışanların eğitim kurumlarında görev almaları gerekmektedir.

Okullarda değişimi başlatan ve sürdüren en önemli etken idarecilerdir. İdareciler öğrenme ortamları oluşturarak çalışanlarını öğrenen okulun birer üyesi haline getirebilirler. Bunu gerçekleştirebilmek için başvuracakları yollardan biri de “koçluk” yaklaşımıdır. Koçluk çalışanlarının potansiyellerini ortaya çıkarmak için kurulan bir rehberlik ilişkisidir. Öğrenen okullar ortaya çıkarmak için günümüz yöneticileri strateji değiştirmeli ve koçluk tarzı uygulamalarla değişime öncülük etmelidir.

Bu çalışmada öğrenen okul ve koçluk kavramları incelenmiş ve aralarında bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın her aşamasında bilgi birikimi, sabrı ve yol göstericiliğiyle her zaman bana destek olan, danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK’e, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mustafa ERGÜN’e ve beni bugüne kadar hiçbir zaman yalnız bırakmayan ve desteklerini benden esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Eray EĞMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU.....	4
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
4. PROBLEM CÜMLESİ.....	6
4.1.ALT PROBLEMLER.....	7
5. DENENCELER.....	7
6. SAYILTIAR.....	8
7. SINIRLILIKLAR.....	8
8. TANIMLAR.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
1.1.KOÇ KAVRAMI.....	10
1.2. KOÇLUK KAVRAMI.....	12
1.3. KOÇLUK KAVRAMININ BENZER KAVRAMLARLA KARŞILAŞTIRILMASI.....	15

1.3.1. Koçluk Kavramı ve Danışmanlık.....	15
1.3.2. Koçluk Kavramı ve Terapi.....	17
1.3.3. Koçluk Kavramı ve Mentorluk.....	18
1.4.YÖNETSEL DÜŞÜNCEDE KOÇLUK KAVRAMININ GELİŞİMİ....	20
1.4.1. Klasik Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk Kavramı.....	20
1.4.2. Neo Klasik Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk Kavramı.....	21
1.4.3. Modern Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk Kavramı.....	23
1.4.3.1. Sistem Yaklaşımı ve Koçluk.....	23
1.4.3.2. Durumsallık Yaklaşımı ve Koçluk.....	24
1.4.4. Modern Sonrası Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk.....	25
1.5.KOÇLUK UYGULAMALARININ AMACI.....	28
1.6. KOÇLUK UYGULAMALARININ FAYDALARI.....	31
1.7. KOÇUN ÖZELLİKLERİ.....	34
1.8. KOÇLUK TÜRLERİ.....	37
1.8.1. Üst Yönetim Koçluğu (Executive Coaching).....	37
1.8.2. Performans Koçluğu (Performance Coaching).....	38
1.8.3. Girişimcilik Koçluğu (Business/Entrepreneurship Coaching)....	39
1.8.4. Kariyer Koçluğu (Career Coaching).....	40
1.8.5. Aile Koçluğu (Family Coaching).....	41
1.8.6. Yaşam Koçluğu (Life Coaching).....	41
1.9.KOÇLUK BECERİLERİ.....	42
1.9.1. Dinleme Becerisi.....	43
1.9.2. Araştırma Becerisi.....	44
1.9.2.1. Soru Sorma Becerileri.....	44
1.9.2.2. Bilgi Toplama Becerisi.....	46
1.9.2.3. Gözlem Becerisi.....	47
1.9.2.4. Analiz Becerisi.....	48
1.9.3. Öğretme Becerisi.....	48
1.9.4. Geribildirim Becerisi.....	49
1.9.5. Sözlü Olmayan Beceriler.....	51
1.9.6. Sözlü Beceriler.....	52
1.10. KOÇLUK SÜRECİ.....	53
1.10.1. Anlaşma (Kontrat).....	53
1.10.2. Gözlem ve Değerlendirme.....	54
1.10.3. Yapıcı Yönlendirme.....	55
1.10.4. Dirençle Başa Çıkmak.....	55
1.11. KOÇLUĞUN EĞİTİMDE UYGULANMASI.....	56
1.11.1. Eğitim Yöneticisi.....	57
1.12. ORGANİZASYON KAVRAMI.....	63
1.13. ÖĞRENME KAVRAMI.....	64
1.14. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME.....	67

1.14.1. Örgütsel Öğrenme Kavramı.....	67
1.14.2. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri.....	69
1.14.2.1. Tek Etaplı Öğrenme.....	69
1.14.2.2. Çift Etaplı Öğrenme.....	70
1.14.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme.....	71
1.14.3. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	71
1.14.3.1. Bilginin Yaratılması.....	72
1.14.3.2. Bilginin Yayılması.....	73
1.14.3.3. Bilginin İçselleştirilmesi.....	74
1.14.3.4. Bilginin Kullanılması ve Saklanması.....	75
1.15. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLAR.....	75
1.15.1. Öğrenen Örgüt Kavramı ve Gelişimi.....	76
1.15.2. Öğrenen Organizasyonların Temel Nitelikleri.....	77
1.15.3. Öğrenen Örgütün Temel Disiplinleri.....	79
1.15.3.1. Kişisel Uсталık.....	80
1.15.3.2. Zihni Modeller.....	80
1.15.3.3. Paylaşılan Vizyon.....	81
1.15.3.4. Takım Halinde Öğrenme.....	82
1.15.3.5. Sistem Düşüncesi.....	83
1.15.4. Öğrenen Örgütlerde Liderlik.....	84
1.16. ÖĞRENEN OKUL.....	85
2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	88
2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	88
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	99

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	103
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	104
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	104
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	104
3.3.2. Öğrenen Okulu Algılama Anketi.....	105
3.3.3. Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Anketi.....	109
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	112
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	113

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. BETİMSSEL İSTATİSTİKLER.....	114
4.2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	116

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

1. TARTIŞMA.....	141
2. SONUÇ.....	145
3. ÖNERİLER.....	151
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	166

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Temel Farklar.....	19
Tablo 2. Koçların Soru Sorma Becerilerine İlişkin İpuçları.....	45
Tablo 3. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	59
Tablo 4. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Test Sonuçları...	106
Tablo 5. Faktör Analizleri Sonucu Boyutlara İlişkin Maddelere Ait Faktör Yükleri.....	107
Tablo 6. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	109
Tablo 7. Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Test Sonuçları.....	110
Tablo 8. Faktör Analizleri Sonucu Boyutlara İlişkin Maddelere Ait Faktör Yükleri.....	111
Tablo 9. Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeğinin Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	112
Tablo 10. 5’li Derecelendirme Ölçeği Puan Aralığı.....	113
Tablo 11. Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	114
Tablo 12. Örneklemin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	115
Tablo 13. Örneklemin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	115
Tablo 14. Örneklemin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	116
Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenen Okulun Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	116
Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	119

Tablo 17. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrenen Okulun Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	121
Tablo 18. Okul Türü Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	124
Tablo 19. Kıdem Değişkenine Göre Öğrenen Okulun Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	126
Tablo 20. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri.....	129
Tablo 21. Kıdem Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	130
Tablo 22. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri.....	132
Tablo 23. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği'nin Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	133
Tablo 24. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri.....	136
Tablo 25. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı.....	137
Tablo 26. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri.....	139
Tablo 27. Ankete Katılanları Öğrenen Okul ile Koçluk Becerilerine İlişkin Ki-Kare Test Sonuçları.....	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Koçluk-Danışmanlık İlişkisi.....	17
Şekil 2. Öğrenme Döngüsü.....	67
Şekil 3. Dixon'un Örgütsel Öğrenme Süreci.....	72

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.: Aktaran

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

vd.: Ve diğerleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

vb.: Ve benzeri

N: Denek Sayısı

X: Aritmetik Ortalama

SD: Standart Sapma

SE: Standart Hata

P: Anlamlılık Düzeyi

f: Frekans

F: Anlamlılık Düzeyi

AF: Anlamlı Farklılık

ICF: Uluslararası Koçluk Federasyonu

EKLER LİSTESİ

Sayfa

1. “Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin, Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkililik Düzeyi” Çalışmasına Yönelik İzin Belgesi.....	166
2. Öğrenen Okulu Algılama ve Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği.....	167
3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre Tanımsal Veri Dağılımı.....	171
4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre T-Testi Veri Dağılımı.....	176
5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre Tanımsal Veri Dağılımı.....	186
6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre T-Testi Veri Dağılımı.....	191
7. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre Tanımsal Veri Dağılımı.....	202
8. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre ANOVA Veri Dağılımı.....	215
9. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre Tanımsal Veri Dağılımı.....	222
10. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguların Maddelere Göre ANOVA Veri Dağılımı.....	233
11. Öğrenen Okulu Algılama ve Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçekleri’nin Maddeleri Arasında Yapılan Crosstabs Tablosu.....	240

GİRİŞ

Çağın hayatımıza getirdiği en önemli kavramlardan biri “değişim” kavramı olmuştur. Günümüzde artık değişmek ve gelişmek her oluşum, örgüt ve organizasyon için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Müşteri beklentilerinin sürekli yükseldiği, rekabetin ulusal olmaktan uluslararası alana taşındığı ve teknolojik gelişmelerle değişimin baş döndürücü bir hıza ulaştığı bu günlerde örgütler bir belirsizlik ortamında bulunmaktadır. Bu belirsizlik ortamından kurtulmak amacıyla örgütler, yapılarında bazı değişiklikler yapmak için bir arayışa girmişlerdir.

Toplumu dönüştürme misyonu üstlenen okullar da bu değişimden payına düşeni almıştır. Daha önceki dönemlerde, üreten endüstri toplumunun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde organize edilen okullar artık işlevini yitirmiştir. Bundan sonra okulların yeniliklere açık, değişimlere ayak uydurabilen, iç ve dış çevre ile aktif bir bilgi akışı sağlamış ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için tespitler yapıp bu tespitler sonucunda kendini revize edebilen örgütler olmaları gerekmektedir. Kısacası günümüz bilgi toplumunda, okulların “öğrenen” yapıda olmayı hedef haline getirmesi lazımdır.

“Öğrenen okul” kavramı eğitim kurumlarında kaliteyi arttırmak için girişilen arayışın bir ürünüdür. Öğrenen okul ortak vizyon, kültür ve öğrenme disiplini elde etmeyi başarmış, kurum kimliğini sürekli olarak geliştiren, yenileyen ve gelişen kurumsal kimlik doğrultusunda öğrenmeyi teşvik eden ve değişmek için öğrenen okul modelidir (Oğuz, 2003: 73). Bu model vasıtası ile okullar bünyesinde sürekli bir öğrenme dinamizmi oluşturulabilecektir.

Bu yapısal değişim kurum bünyesinde çalışan paydaşların ortak istek ve kararlılığı ile ortaya çıkabilir. Ancak bu noktada en büyük görev kurumu idare eden yöneticilerin omzundadır. Çünkü yöneticiler, okulun her alanda liderleridir ve değişimin liderliğini yapmak de yine yöneticilere düşmektedir. Bu noktada yöneticiler, tüm astlarını değişimin hayati bir görev olduğuna inandırmalıdır. Yine yöneticiler okul içi tüm kaynakları ve bileşenleri örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için seferber etmelidir.

Yöneticiler değişimin öncülüğü misyonunu üstlenirken kendileri de bu değişime ayak uydurmak durumundadırlar. Kendi gelişimlerini de bu noktada en üst

seviyeye çıkarmaları gerektiği açıktır. Bu noktada “Yönetici çalışanlarını örgütsel öğrenme sistemine katarken nasıl teknikler kullanmalıdır?” sorusu akıllara gelmektedir.

Geleneksel yöneticilerin sıklıkla kullandığı motive etme yöntemi yeni yapıda işlerliğini kaybetmiştir. O halde günümüz okul yöneticisi değişimin lideri görevini sürdürürken çalışanlarına adeta bir antrenörün takım oyuncularına yaptığı gibi koçluk yapmalıdır. Nasıl bir koç, oyuncusunun yerine sahaya çıkıp mücadele etmezse, koç-yönetici de öğretme işi ile ilgilenmez. Koç-yönetici, okulun gelişiminden kendisi ile birlikte sorumlu personeline rehberlik ederek, onlara gelişim için araçlar, ipuçları ve stratejiler önerir. Aynı zamanda, birey veya grup olarak personelinin takım olma, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme, okul program ve uygulamalarını değerlendirme, etkili eğitim uygulamaları yapma, öğrenci başarısını arttıran okul politika ve prosedürleri üretme ve uygulama, uygulamaları takip etme (sürecin içinde aktif olma), strateji değiştirmenin etkilerini izleme, bir hareket planı oluşturma yetenek ve bilgisini geliştirmelerine destek olur (Laba, 2011: 3).

Yukarıda değinilen nedenlerden dolayı bu çalışmada okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen bir organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen okul paradigmasının belirtilerine ve idarecilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları bazı değişkenler (cinsiyet, çalışılan okul türü, meslekteki kıdem yılı, öğrenim durumu) açısından incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Subaş (2010)’dan alınan Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği ile Yeltan (2007)’den alınan Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Kütahya ilindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere bu anketler dağıtılmış ve elde edilen veriler istatistiki işlemlere tabi tutularak yorumlanmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumu, tezin amacı, tezin önemi, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıtlar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölüm ise kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Kuramsal çerçeve koçluk ve öğrenen organizasyon olmak üzere 2 bölüme ayrılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar da bu bölüme eklenmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın metodu, araştırma modeli, evren ve

örneklem, ölçme aracı, verilerin toplanması ve analiz edilmesinden bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde elde edilen verilerin tablolara aktarılması sonucu oluşturulan bulgular ve yorumlar eklenmiştir. Son olarak beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde değişime ayak uydurmak, bugünün örgütleri için hayatta kalmanın vazgeçilmez bir şartı haline gelmiştir. Bu adaptasyon sürecinin en önemli dayanağı da örgütün öğrenmesine bağlıdır. Rekabetten başarı ile çıkmak isteyen bir örgüt, çevrenin koşullarının farkında olup buna bağlı olarak stratejiler geliştirmelidir. Bugün örgütlerin bünyesinde kurulan, araştırma ve geliştirmeyi görev edinen departmanlar, organizasyonların bu rekabet ortamında başarılı olmasına hizmet etmektedirler. Zira bünyesinde etkin bir öğrenme iklimi oluşturabilmiş örgütler, çevre içerisinde lider örgütler haline gelir ve bu durum onların pozisyonunu olumlu biçimde etkiler.

Öğrenen örgütler, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı, insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2002: 11). Okullar da çağı yakalamak amacıyla öğrenen örgüte doğru bir evrim geçirmektedirler. Bu noktada artık geleneksel yöneticilikten öğretimsel liderliğe doğru bir geçiş söz konusudur. Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak durumundadır. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1991: 139). Bu noktada koçluk becerileri okul yöneticisinin kullanabileceği en etkili uygulamaların başında gelir. Koçluk, deneyimli bir rehberin yol göstericiliğinde kişinin, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesine, becerilerini geliştirip hatalarını düzeltmesine dayalı, kendini ve koşullarını sorgulayan, çözümlerini üreten, kendi kendini yapılandıran, eylemli bir öğrenme modelidir (Çınar, 2007: 3).

Ülkemizde eğitim kurumlarını çağdaş yönetim metotlarına göre idare etmek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda öne çıkan uygulamalardan biri de “ koçluk” tur. Koçluk süreci vasıtasıyla geleneksel yönetici yerini koç-yöneticiye devretmiştir. Koç-yönetici toplumsal değişimler ve ihtiyaçlarla başa çıkmak için okulu yeniden yapılandıracak; örgütsel etkililiği sağlayarak okulun toplam niteliğini arttıracak olan kişidir. Başka bir deyişle koç-yönetici, okulun ortamını geliştirecek ve çevreyle okulun etkileşimini sevk ve idare edecektir. (Başaran, 2000: 80-81). Böylece öğretmenler kendi yeteneklerini sergileme imkânı bulacakla ve idarecinin yetki devretmesiyle birlikte yönetsel süreçlerde söz sahibi olacaktır. Bu sürecin nihai sonucu ise çevresi ile etkili bir iletişim kurmuş, öğrenme iklimini bünyesinde oluşturmuş ve çağı yakalamış okulları sisteme kazandırmaktır.

Bu araştırmada, okul yöneticisinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen bir organizasyon haline gelmesinde etkisi olup olmadığı problemine yanıt aranmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı; okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyinibelirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenen okul paradigmasının belirtilerine ve idarecilerinin koçluk becerilerine yönelik algılarının bazı değişkenler (cinsiyet, çalışılan okul türü, meslekteki kıdem yılı, öğrenim durumu) açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde eğitim kurumları değişime ayak uydurmak için projeler üretmektedirler.Bu bağlamda öğrenen örgüt kavramının incelenmesi ve bu disiplinin özelliklerinin okullarda uygulanması, eğitimin kalitesini arttıracaktır. Çünkü öğrenen organizasyon belirsizliklerin hâkim olduğu hızlı değişim ortamında yeni bilgiler yaratan, öğrenen, uygulayan ve sonuçlarından yeniden öğrenen organizasyondur.

Organizasyonlar, değişen evre koşullarına uyum sağladıkları oranda başarılı olabilmektedirler. Esas olarak öğrenen organizasyon kavramı; “evre şartlarındaki değişiklikleri izleyerek, bu değişiklikler yönünde kendini dönüştürebilen, gelişen ve kendini yineleyebilen dinamik organizasyonları” ifade eder (Öğüt ve Diğerleri, 2004: 413). Okulların ğrenen bir yapıya ulaşması ile birlikte, ülkenin gelişmesinde bir lokomotif görevi gören eğitim kurumları çağı yakalama şansını elde edeceklerdir. Hala okul içi yönetimsel süreçlerde ve sınıf içi öğretimsel süreçlerde geleneksel metotları revize edememiş okullar bugünkü toplumun ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalacaklardır. Okullar çağdaş yaklaşımları öğrenmeli ve bunu kurum bünyesine uygulamalıdır.

Yönetim biliminin ilgilendiği bir diğer kavram da “koçluk”tur. Koçluk, herhangi bir konuda koçluk hizmeti alan kişinin bakış açısını genişletmek veya bir problemine çözüm bulmasına yardımcı olmak amacıyla soru sorarak kişiye çözümü buldurma sürecidir (Köktürk, 2006: 44). Bu noktada okulların öğrenen bir örgüte ulaşmaları için yöneticilerinden bir koç gibi davranması beklenebilir. Çünkü okul yöneticisi, kurumun hedeflerine ulaşmasında önemli bir faktördür. Değişimin liderliğini yapmayan bir yönetici okulun etkililiğini de azaltacak ve sonuçta hedeflerine ulaşamayan ve paydaşlarının tatmin olmadığı eğitim kurumları meydana gelecektir.

Bu araştırmada, ülkemizdeki eğitim-öğretim kurumlarının toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğrenen bir yapıya kavuşmasının öneminden bahsedilirken aynı zamanda okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin bu sürece etkisi incelenmiştir.

4. PROBLEM CÜMLEşİ

Okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile okulun öğrenen bir organizasyon olması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.1. ALT PROBLEMLER

- i. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ii. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- iii. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- iv. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları “öğrenim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- v. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- vi. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- vii. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- viii. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları “öğrenim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. DENENCELER

- i. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- ii. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- iii. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- iv. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

- v. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- vi. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- vii. Öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtilerine yönelik algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.
- viii. Öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

6. SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır.

1. Örneklem, evreni temsil etmektedir. Belirlenen okullardaki öğretmen ve yönetici sayısı istenilen nitelik bakımından yeterli olacaktır.
2. Öğretmen ve yöneticilerin anket sorularını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaları beklenmektedir.
3. Araştırmada kullanılan ankette, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri hakkında fikir sahibi olmak için yeterli düzeyde ve sayıda soru kullanılmıştır.

7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2011–2012 eğitim yılı ile sınırlıdır.
2. Kütahya il merkezinde bulunan ortaöğretim okulları ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, Kütahya il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

8. TANIMLAR

Koçluk: Koçluk, deneyimli bir rehberin yol göstericiliğinde kişinin, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesine, becerilerini geliştirip hatalarını düzeltmesine dayalı, kendini ve koşullarını sorgulayan, çözümlerini üreten, kendi kendini yapılandıran, eylemli bir öğrenme modelidir (Çınar, 2007: 3).

Öğrenme: Öğrenme, insanların etkin hareketlerini sağlamak için hem iş yapabilme, hem de kavramsal kapasitelerini arttırmadır (Kim, 1993: 38).

Organizasyon: Büyük bir kısmı yüz yüze ilişki içinde bulunmayan çok sayıda insanın karşılıklı olarak üzerinde anlaşmış oldukları amaçlarının bilinçli ve sistematik olarak geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi için aralarında kurdukları düzenli ilişki biçimi ve yüklendikleri karmaşık görevler topluluğudur (Barutçugil, 2004: 145).

Öğrenen Organizasyon: Sürekli olarak yeni bilgiler elde eden ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi gerçekleştirerek rekabet avantajı yakalamayı amaç edinen organizasyonlar demektir (Pınar, 1999: 38).

Okul: Eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve eğitimin üretildiği yerdir (Başaran, 2000: 11).

Okul Yöneticisi: Güçlüol (1985), okul yöneticisini, okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibi olarak tanımlamaktadır (Akt. Açıkalın, 1998: 5).

Delegasyon: Herhangi bir topluluğu temsil etmekle görevli yetkili kurul (TDK, 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde koçluk, öğrenen organizasyon ve ilgili yapılan araştırmalardan bahsedilmiştir.

1.1. KOÇ KAVRAMI

Koç kavramı, sözcük olarak; bazı belirli aktivite veya uğraşlarda, sporcu, sanatçı veya takımlara talimat veren, onları çalıştıran veya onlara rehberlik eden kişi anlamına gelmektedir (Evered ve Selman, 1989: 24). Sözlükler tarandığında koç kelimesi genellikle “eğiten, talimat veren, çalıştıran, rehberlik eden, gerçekleri öğretene, ipuçları veren” gibi ifadelerle karşılanmıştır. Koç kelimesinin kökeni Macarca **kocsx** kelimesine dayanmaktadır. Kocs, 16. yüzyılda Macaristan’da kapalı, dört tekerlekli, yaylı taşıma araçlarının yapıldığı kasabadır (White, 1970: 431). Koç aynı zamanda sürücüyü ve vagonu adlandırmak için de kullanılmıştır (Berg ve Karlsen, 2007: 4). Günümüzde de şehir içinde taşıma yapan araçlara “bus” (otobüs) denirken, uzun yolculuklar için “coach” sözcüğü kullanılmaktadır (Baltaş, 2007).

Koç sözcüğü, bir kişiyi bulunduğu yerden daha iyi bir noktaya taşımak şeklinde sembolik bir anlam kazanmıştır (Berg ve Karlsen, 2007: 4). Anglosakson kültürlerde koç sözcüğü öncelikle tenis ve golf sporlarında kullanılmıştır (Poussard, 2004: 14). 19.Yüzyılda ise öğrencileri sınava hazırlayan özel öğretmenlere koç adı verilmekteydi (Berg ve Karlsen, 2007: 4). Spor kaynaklı olarak ortaya çıkan koç kavramı günümüzde yönetim, işletme, organizasyon ve eğitim alanlarını da içine alan geniş bir yelpazede kullanılmaktadır.

Koç (Baltaş, 2007; Baron ve Morin, 2009: 87; Benett ve Bush, 2009: 2; Köktürk, 2006: 52; Rusell, 2007; Velipaşalar, 2002):

- İnsanları bulundukları noktadan daha ileri noktalara taşıma yolculuğunda onlara eşlik eder. Bunu yaparken kişinin davranışlarını değiştirmesini sağlar. Kişinin güçlü yönlerini vurgulayarak gelişimin etkinliğini artırır; ayrıca gelişmesi gereken özellikleri belirler ve bu özelliklerin gelişmesine yardımcı olur.
- Dâhil olduğu işle ilgili temel bilgilere sahip bir öğrenci ile ilgilenen, ona yardım eden ve onu çalıştıran kişidir. Koç, kişiye sporda veya bir konuda temel bir bilgiyi öğreten öğretmenden sonra gelir ve hedeflerini gerçekleştirmesinde veya gelişmesinde kişiye yardımcı olmak için vardır
- Kişisel kariyer planlama uzmanıdır. Kariyere etki edecek tüm değişkenleri belirler ve bunlarla ilgili fikirler geliştirir. Çalışanın performansını ve imajını geliştirici adımlar atar. Etkili bir koç ajandaya benzetilebilir. Kişinin yeteneklerini keşfetmesini sağlar, güçlü ve geliştirilmesi gereken özellikleri danışanına bildirir
- Müşterisinin işle alakalı karşılıklı belirlenmiş hedeflere ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla kişisel veya profesyonel performansını geliştirmesi için çeşitli davranışsal bilim teknikleri ve metotları kullanır.
- Danışanın güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili düzenlemeler yaparken, mevcut problemleri hakkında uygun bir bakış açısı yakalamasına yardım etmek için aktiviteler tasarlar.
- Kişiye özel gelişim yolculuğunda belirlenmiş hedefler doğrultusunda harekete geçmesinde yol arkadaşlığı yapan profesyonel bir rehberdir

Araştırmalar sonucunda karşılaşılan tanımlar incelendiğinde koç kavramına dair belirlenen ortak özellikler şu şekilde ifade edilebilir:

Koç bir danışmandır ve danışanı ile adeta bir arkadaşlık ilişkisi kurar. Bu süreçte amaç kişiyi hedeflediği yere ulaştırmaktır. Koç danışanın hayatına veya tercihlerine müdahale etmez, danışanın kendine dair fark edemediği yönlerini kişiye gösterir. Adeta ona bir ayna tutar. Böylece kişi, güçlü ve zayıf yönleri ile potansiyelinin farkına varır. Koç, kişinin öğrenme, performans gelişimi ve değişim yeteneğini geliştirir, potansiyelini en etkili şekilde kullanması için ona bir yol haritası çizer. Bunu yaparken kişiyi bulunduğu yer ile ulaşmak istediği yer arasında yapacağı yolculukta nelere ihtiyacı olacağı hususunda onu düşünmeye iter. Koç iletişim

esnasında karşısındakinin bakış açısını zenginleştirir. Böylece danışan, sorunlarıyla tek başına baş edebilmeyi öğrenir. Bu süreçte koç, çözüm seçeneklerini artırır ve danışanına destek verir. Bu sürecin başarıya ulaşabilmesi için koç etkili iletişim becerilerinin yanında, motivasyon tekniklerini de kullanır ve danışanın çıktığı yolda ona partnerlik yapar.

Bunun yanı sıra koç sözcüğünün İngilizce karşılığını oluşturan harflere göre (C.O.A.C.H) açılım yapacak olursak bize kavramın anlamı ile ilgili ayrıntılı bir açıklama yapabilecektir (Akidil, 2000):

Collaborate (İşbirliği Yap): Koç, danışanı ile etkili bir iletişim kurmalı ve onunla ortak çıkarlara ulaşmak için işbirliği yapmalıdır.

Observe (Gözle): Koç, danışanın gelişimini takip etmeli ve gözlemlerini geribildirim olarak danışanına iletmelidir. Ayrıca gözlemleriyle danışanın duygularını anlamaya çalışmalıdır.

Ask (Sor): Koç, sürekli şekilde danışanına kendisi, hedefleri ve potansiyeli hakkında bilinç kazanması için sorular yöneltmeli ve aldığı cevapları bireye sorumluluk verme yönünde yaptığı eylem planında kullanmalıdır.

Challenge (Zorla): Koç, danışanın yeteneklerini geliştirmesi ve korkularının üstüne gitmesi için zorlamalı ve hatta ona meydan okumalıdır.

Hypothesize (Hipotez Üret): Koç, danışanı ile paylaştığı süreç esnasında tüm bilimsel verilerden faydalanmalıdır. Yeni fikirler geliştirmeli ve yaklaşımlarına mantıksal destekler üreterek inandırıcılığını arttırmalıdır.

1.2. KOÇLUK KAVRAMI

Sözcük anlamıyla incelendiğinde çok boyutlu bir kavram olduğu görülen koçluk kavramı, Oxford ve Webster sözlüklerinde; öğretmek, eğitmek, danışmanlık yapmak, bilgi vermek, yol göstermek, yöneltmek, alıştırmak gibi fiillerle ifade edilmektedir (Poussard, 2004: 14). Koçluk özet bir anlatımla“istenen performansa

ulaşmak için ko (coach) ve danışan (coachee) arasında kurulan planlı bir gelişim ilişkisi” olarak tanımlanabilir (Ezerler, 2006).

Uluslararası Koçluk Federasyonukoluğu, “insanlara yaşamlarında, kariyerlerinde, işlerinde veya organizasyonlarında olağanüstü sonuçlar elde etmelerine yardım eden profesyonel bir ilişki olarak tanımlamıştır” (iutienė, Neverauskas, ve Meilienė, 2010: 446).

Koçluk (coaching) esas olarak bir yetiştirme ve geliştirme yöntemidir. Bu yöntemin temelinde danışanın kontrollü bir biçimde öğrenmesi vardır. Koçluk yönteminde aktif olan danışandır; ko ise onu izler, yorumlar ve ona geri bildirimler verir. Amacına ulaşmak isteyen danışan işi bizzat kendisi yapar; bu esnada ko onun yanındadır ancak danışanın yaptıklarına müdahale etmez. Danışan deneyerek, düşünerek, karar vererek kendini geliştirir (Koçel, 2001: 20-21).

Koç bu süreçte karşısdakine etkili sorular sorarak onun i görüşünü arttırmasına yardımcı olur. Kişi kendisi hakkında farkındalık kazanmaya başlar ve böylece kendini geliştirme, yeteneklerini ve kapasitesini yukarılara çekme ve hedeflerini gerçekleştirme noktasında beceri kazanır.

Koçluk süreci karşısdakine hazır bilgi vermek yerine kendi kendine öğrenmeyi öğretir. Aslında bu kavram ilk kez karşımıza çıkmamaktadır. Bundan asırlar önce Sokrates buldurma tekniği adı altında bu tekniği kullanmıştır (Poussard, 2004: 14). Tarihsel olarak konuşmak gerekirse, bazılarına göre Sokrates ilk kotur. Sokrates’in “Ben hiçbir insana hiçbir şey öğretemem, ben sadece onların düşünmelerini sağlarım” sözü buna delil gösterilebilir (Wilson, 2008: 26). Buna rağmen, organizasyonel anlamda koçluk ile ilgili ilk akademik makale 1937’de yayımlanmıştır (Benett ve Bush, 2009: 3). Yönetim alanı literatüründe koçluk kavramından ilk kez 1950 yılında bahsedilmiştir. Koçluk kavramının, spor alanındaki kullanımı, işletmelerde çalışan işçilerin eğitilmesi ve geliştirilmesi anlamında iş dünyasına transfer edilmiştir (iutienė, Neverauskas, ve Meilienė, 2010: 446). 1950-1990 yılları arasında yönetici koçluğu ortaya çıkmış ve yerleşmeye başlamıştır (Benett ve Bush, 2009: 3). Satış ve liderlik açısından koçluk kavramını 1958’de ortaya koyan kişi Myles Mace olmuştur. Mace koçluğu çalışanların becerilerini geliştirmeye yarayan bir liderlik aracı olarak tanımlamıştır (Berg ve Karlsen, 2007:

4). 1970’li yıllarda koçluk, performans geliştirici ve düzeltici faaliyetler üzerine yoğunlaşmıştır. O dönemlerde koçluğun cevap aradığı soru “İşlerini iyi şekilde yapamayan birine daha iyisini yapması için nasıl yardım edebiliriz?” şeklinde olmuştur (Benett ve Bush, 2009: 2). Ancak 1980’e yaklaşıldığında koçluk, organizasyonel yönetim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Čiutienė, Neverauskas, ve Meilienė, 2010: 446). 1980’lerde Seattle’da genç profesyonellere kazançlarını değerlendirebilmeleri için mali danışmanlık veren Thomas J. Leonard’ın, danışmanlığını yaptığı gençlerin, bundan daha fazlasına ihtiyaç duyduklarını fark etmesiyle birlikte onlarla hayata dair konuşmaya başlaması, bir müşterisinin önerisiyle de yaptığı işe “koçluk” adını vermesinden sonra, koçluk ifadesi profesyonel bir hal almıştır (Baltaş, 2007).

Profesyonel koçlar, ilk zamanlarda örgütlerin kendi bünyesinde maaşlı elemanlar olarak çalışıyordu. Daha sonra kendilerini yetiştiren bu koçlar, çalıştıkları örgütlerden ayrılıp, kendi işlerini kurdular. İlk müşterileri de eski firmaları olmuştur (Aydın, 2007: 99). Bu gelişmelerle birlikte özellikle Avrupa’da koçluk programları çoğalmaya başladı ve ilk koç yetiştirme programı 1981’de Londra’da Success Unlimited Network şirketi tarafından kuruldu. Daha sonra 1987’de Santa Barbara’da Hudson Enstitüsü ve 1988’ de New VenturesWest ve Newfield Network şirketleri bunu izledi (Benett ve Bush, 2009: 3). 1990’lardan beri koçluk, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve yöneticilerin performansını mükemmelden zirveye çıkarmak için kullanılmaktadır (Berg ve Karlsen, 2007: 4).

Araştırmalar sonucunda koçluk kavramının tanımlarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

- ✓ Koçluk, bireylerin gelişimini hızlandırmak amacıyla yapılan, yapılandırılmış ve karşılıklı etkileşime dayanan bir süreçtir (Baltaş, 2007).
- ✓ Koçluk, deneyimli bir rehberin yol göstericiliğinde kişinin, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesine, becerilerini geliştirip hatalarını düzeltmesine dayalı, kendini ve koşullarını sorgulayan, çözümlerini üreten, kendi kendini yapılandıran, eylemli bir öğrenme modelidir (Çınar, 2007: 3).

- ✓ Koçluk, herhangi bir konuda koçluk hizmeti alan kişinin bakış açısını genişletmek veya bir problemine çözüm bulmasına yardımcı olmak amacıyla soru sorarak kişiye çözümü buldurma sürecidir (Köktürk, 2006: 44).
- ✓ Koçluk, kişinin performansını arttırmak amacıyla kendi potansiyelini açığa çıkarmaktır (Whitmore, 2009: 10).
- ✓ Koçluk, bir kişinin veri tabanını zenginleştirmek suretiyle öğrenme ve gelişim işlemlerine yardımcı olarak kendini geliştirmesini amaçlayan bir metottur. Bu metotta, danışanın güçlü sorularla ve aktif dinlemeyle sürece etkin katılımı göze çarpar (Moen ve Skaalvik, 2009: 32).
- ✓ Koçluk, koçluk yapılan kişi, grup veya takımın arzu ettikleri hedeflere ulaşmalarına yardım eden keşif ve işlemleri içeren bir diyalogdur. Koçun bir yardımcı veya rehber olarak görev yaptığı bu ortaklık sürecinde odak noktası koçluk hizmeti alan kişi ya da gruptur. Sürecin amacı, bu kişi ya da grupların öğrenme ve gelişimlerinde öz yönetime sahip olmalarına yardımcı olmaktır (Benett ve Bush, 2009: 2).
- ✓ Koçluk, yönetici ve çalışanın, iş bilgisinde artış, meslek sorumluluklarını yerine getirmek için gelişmiş beceriler, yüksek iş tatmini, güçlü ve daha pozitif bir iş ilişkisi ve kişisel ve profesyonel gelişim adına fırsatlar oluşturmak için davranış üzerinde etki oluşturmak amacıyla yüz yüze giriştikleri bir süreçtir (Allenbaugh, 1983: 23).

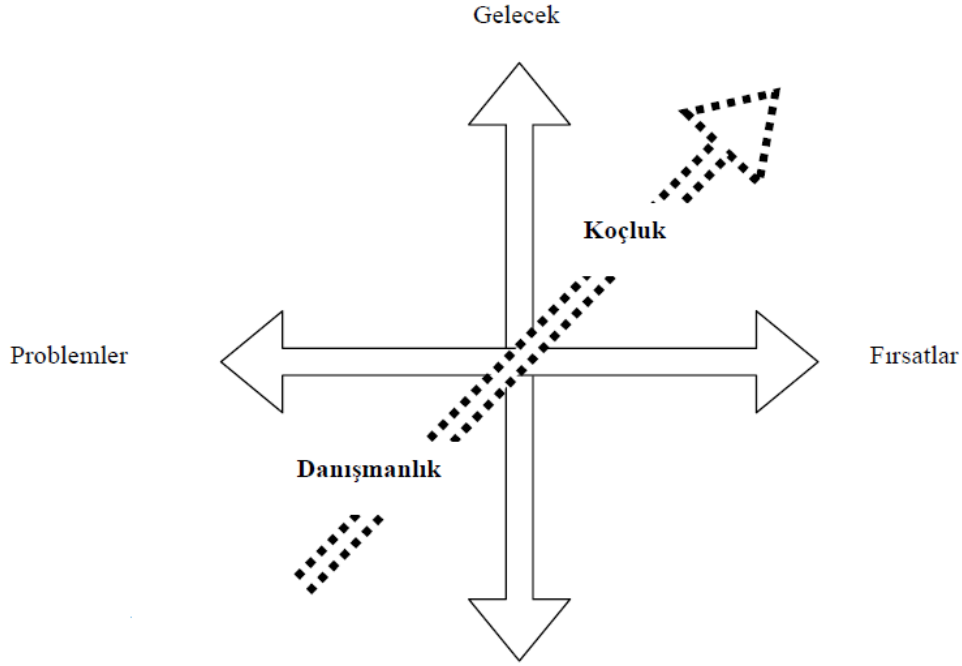
1.3. KOÇLUK KAVRAMININ BENZER KAVRAMLARLA KARŞILAŞTIRILMASI:

1.3.1. Koçluk Kavramı ve Danışmanlık:

Koçluk ve danışmanlık hizmetlerinin en belirgin farkı, danışmanlık hizmetinin sorun odaklı olmasıdır. Danışmanlık, duygusal sıkıntılardan dolayı üzerine düşenleri istediği şekilde yerine getiremeyen kişilere yardım etmeyi amaçlar.

Başka bir deyişle görevlerini beklenenden düşük seviyede gerçekleştiren insanları normal seviyeye taşımaya çalışır (Wilson ve Mc Mahon, 2006: 5). Danışmanlar da koçlar gibi insanlara kendini ifade etmesi için imkân sağlarlar, aradaki fark ise; danışmanlar insanların sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olurken koçlar performansı arttırmak ile ilgilenirler. Danışmanlar genellikle geçmişe odaklanma eğilimindedirler ve davranışların sebeplerini araştırırlar. Amaç, uzun süredir devam eden sorunların temel sebeplerini anlamada insanlara yardımcı olmaktır. Danışmanlar, ‘neden’ sorusunu kullanırlar; örneğin “Neden bunu yapmaya devam ediyorsun?”, koçlar ise genellikle ‘Ne’ sorusunu kullanırlar; örneğin “Bunun yerine ne yapmayı tercih edersin?” gibi. Koçluk çözüm odaklı ve davranışa yönelik iken danışmanlık sebep temellidir. Koçluk arzu, hedef ve görevleri vurgularken, danışmanlık duygularla ilgilenir. Koçluğun yapısı daha belirgin iken danışmanlık biraz daha serbest bir yaklaşım izler (Teacher Support Network, 2007: 1).

Ayrıca bu iki kavram yöntem açısından farklılaşmaktadır. Danışmanlık hizmetinde danışman danışanın sorunlarını düzeltici etkiye sahiptir, çünkü danışman o konu üzerinde uzmandır ve danışana önerilerde bulunur. Danışan da bu önerileri uygular. Ancak koçlukta koç konu üzerinde uzman olmak zorunda değildir. Koç sadece karşısındakine çözümleri bulması için yön gösterir ve kaynak sağlar. Şahıs ise çözüme giden yolu bizzat kendisi bulur (Çınar, 2007: 16).



Şekil 1: *Koçluk-Danışmanlık İlişkisi (Aydoğdu, 2004: 12)*

1.3.2. Koçluk Kavramı ve Terapi:

Terapi; psikologlar, psikiyatristler ve diğer terapistler tarafından zihin sağlığını geliştirmek amacıyla yapılan bir hizmettir. Terapi yöntemine, zihinsel ve ruhsal performansı etkileyen derin konular veya sorunlar için ihtiyaç duyulur (Uyar ve Bayraktaroğlu; akt. Damaş, 2010: 22). Terapi, kişiliği bazı sebeplerden dolayı zarar görmüş insanlara yönelik müdahaleler ile ilgilidir. Bu hizmetin alanına, psikolojik veya fiziksel bozukluklar gösteren insanlar dâhil olmaktadır (Wilson ve Mc Mahon, 2006: 3).

Koçluk ve terapi kavramları birlikte değerlendirildiğinde bazı ortak yönleri olduğu görülmektedir. Her iki yöntemde de amaç danışanda davranışsal değişimler oluşturmaktır. Hem koçluk hem de terapi hizmeti, danışanlarıyla güçlü bir güven ilişkisi kuran uzmanlar tarafından gerçekleştirilir ve her iki süreçte de etkin dinleme ve danışanın farkındalığını arttırmak için sorular sorma gibi ortak yöntemler kullanılır. Ancak bu kavramlar arasında temel farklar bulunmaktadır. Koçluk danışanın bugünü ve gelecekte bulunmak istediği yer ile ilgilenir. Terapi ise geçmiş travmalardan dolayı ortaya çıkan patolojik durumların tedavi edilmesi amacıyla

ihtiyaç duyulan bir süreçtir. Buna ilaveten koçluk, danışanın performansını arttırmasını, hayat kalitesinin yükselmesini, danışanın gelecek hedeflerine ulaşmasını ve bunları yaparken kendi sorumluluğunu almasını amaçlar. Terapi ise danışanın çözümleyemediği sorunlara odaklanır ve danışanı duygusal yüklerden kurtarmayı, sorunlara kaynaklık eden davranış ve düşünce kalıplarını değiştirmeyi hedefler. Ayrıca koçluk genellikle danışanın profesyonel hayatı ile ilgilenirken, terapistler profesyonel ve özel hayat ayırımı yapmadan danışanın problemi ile ilgilenir (Bluckert, 2005: 91-94).

1.3.3. Koçluk Kavramı ve Mentorluk:

Mentorluk, gönüllü bir yetişkin (akıl hocası, usta) ile daha az tecrübeli (akıl talebesi, çırak) arasında, gencin gelişimine katkıda bulunmak, ona yol göstermek, iş hayatı ve genel konularda bakış açısı edinmesini sağlamak amacıyla kurulan bir ilişkidir (Köktürk, 2006: 43-44). Bu ilişkide mentor, kendisinden daha az deneyimli bir kişinin bilgi ve beceri kazanması için çaba harcar. Böylelikle onun verimliliğini ve başarısını artırır. Mentordan yardım alan kişi de edindiği fikir ve deneyimleri kullanarak kişisel ve mesleki gelişimini yönlendirir (Çınar, 2007: 17).

“Mentorluk” ve “koçluk” kavramları kimi zaman birbirleri yerine kullanılmaktadır ancak iki kavram arasında farklar mevcuttur. Koçun görevi çalışanın performansını geliştirmek için çalışanda farkındalık oluşturmaktır. Mentor ise çalışan ile olan ilişkisinde kaynak işlevi görmektedir. Bu da koçluk ve mentorluğun en önemli ayırım noktasıdır (Elgün, 2007: 8).

Koçluk, tanımlanmış görev ve yetkinliklerde gelişimi hedefler. Mentorluk ise daha geniş bir perspektif içinde, uzun vadeli ve geleceğe uzanan, meslek yaşamının bütününe, temel ilke ve değerlere, normlara ve davranış biçimlerine yönelik bir süreçtir. Koç çalışanıyla birlikte onun gelişimi için neler yapılabileceğini konuşur ve birlikte karar verirler. Mentor ise deneyimlerini mentorluk alana aktarır ve doğrudan yol gösterir. Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse, mentor kişiye pazarlamanın püf noktalarını ve aşamalarını açıklar; buna karşılık koç, eğer kişi pazarlamanın kendisi ve firması için önemli olduğuna inanıyorsa, kişiye bu konuda doğru adımlar

atması için gerekli yöntemleri bulmasının yolunu gösterir. Ancak sonuca ulaşmak için neler yapması gerektiğini bizzat göstermez, kişinin sonuca gitmesi için geçmesi gereken önemli aşamaları bulmasında ona yardım eder (Aşılıpınar, 2009: 123).

Mentorluk ve koçluk arasındaki farklar Tablo’da verildiği gibi özetlenebilir.

Tablo 1: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Temel Farklar

MENTORLUK	KOÇLUK
• Gelişim odaklıdır.	• Görev odaklıdır.
• Genellikle uzun vadelidir-bazen hayat boyu.	• Genellikle kısa vadelidir.
• Sezgisel bir geri dönüt vardır.	• Açık bir geri dönüt vardır.
• Kapasiteyi geliştirir.	• Becerileri geliştirir.
• Süreç danışan tarafından yönlendirilir.	• Süreç koç tarafından yönlendirilir.
• Çözüme kendi başınıza ulaşmanız için yardım eder.	• Nerede hata yapıldığını gösterir.

Kaynak: Clutterbuck ve Sweeney, 2005: 2.

Yukarıda koçluk kavramı ile karıştırılan üç yöntemin, koçluk ile farklarını temsili olarak ifade eden bir çalışmaya göz atalım. Diyelim ki, araba kullanmayı öğrenmek istiyorsunuz;

Terapist, sizin araba kullanmanızı engelleyen sebepleri araştırır ve bunun için araba kullanma ile ilgili geçmiş deneyimlerinize odaklanır

Danışman, araba kullanmanız için gerekli bilgilerin tümünü size aktarır. Daha sonra sizi yalnız bırakır ve altı ay sonra başarabilmişsiniz diye kontrol eder.

Mentor, araba kullanma ile ilgili deneyimlerini sizinle paylaşır ve püf noktaları size iletir.

Koç, sizi koltuğa oturtur, kendisi de yolcu koltuğuna oturur. Sizi araba kullanmanız için cesaretlendirir ve destekler. Bu destek siz arabayı kendi başınıza kullanabileceğinize kanaat getirene kadar devam eder (Wilson ve Mc Mahon, 2006: 7).

1.4 YÖNETSEL DÜŞÜNCEDE KOÇLUK KAVRAMININ GELİŞİMİ:

1.4.1. Klasik Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk Kavramı

Frederick W. Taylor'un öncülük ettiği, "Bilimsel Yönetim", "Yönetisel Kuram" ve "Bürokrasi Modeli"nden oluşan klasik yönetim teorisi A.B.D' de ortaya çıkmış, daha sonra da Avrupa'da hızla yayılmıştır (Gürsel, akt. Özbay, 2008: 23). Klasik teori iki ana fikir etrafında toplanmıştır. Birincisi, rutin işlerin görülmesinde insan unsurunun makinelere ek olarak nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceği, ikincisi de formal organizasyon yapısının nasıl oluşturulabileceğidir. Taylor'un "**Bilimsel Yaklaşım**"ı birinci fikri, **Yönetim Süreci Yaklaşımı** ile **Bürokrasi Yaklaşımı** da ikinci fikri ayrıntılı olarak ele almışlardır. Klasik teori sürekli olarak açık ve seçik olarak belirlenmiş bir organizasyon yapısı ve otorite ilişkileri ile hangi ilkelere uyulması gerektiğini araştırmıştır. Klasik yönetim teorisi, en iyi organizasyon yapısı ve yönetim tarzı için uyulması gereken ilkeleri belirlemeye çalışmış, bu ilkelere uyulduğu takdirde etkinlik ve verimliliğin artacağını ileri sürmüştür, ayrıca bu ilkelerin her organizasyonda ve her yerde geçerli olduğunu savunmuştur (Koçel, 1998: 120).

Klasik teoriyi oluşturan üç temel yaklaşımdaki ortak fikir ve amaçlar şöyle özetlenebilir:

- a. Klasik teori, organizasyonlarda insan unsuru dışındaki faktörler üzerinde durmuştur. İnsan unsuru daima ikinci planda ele alınmıştır. Maddi faktörler düzenlendikten sonra insanın öngörülen doğrultu ve şekilde davranacağı-davranması gerektiği varsayılmıştır.
- b. Rasyonellik ve mekanik süreçler klasik teorinin hareket noktaları olmuştur. Klasik yaklaşım, insanı kendine söyleneni yapan, rasyonel olduğuna inanılan sisteme uyan, pasif bir unsur olarak varsaymıştır.
- c. Klasik teori, esas itibarıyla kapalı sistem anlayışı ile organizasyonları ele almıştır. Bunun sonucu olarak da, bütün yaklaşımlar organizasyon içi dâhili etkinliğin nasıl sağlanabileceği üzerinde durmuş, bunu sağlamak için uyulması

gereken ilkeleri evrensel kabul etmiş fakat dış çevre şartlarına ve organizasyonların değişen şartlara nasıl uyabilecekleri üzerinde durmamıştır (Koçel, 1998: 120-121).

Frederic Winslow Taylor'un öncülüğünü yaptığı “bilimsel yönetim yaklaşımı”, bir işçinin belli bir hareketi en kolay şekilde ve en kısa zamanda hangi yöntemlerle yapabileceğini bilimsel yollarla belirlemeye çalışmıştır. Verim artışını sağlamak için işleri standartlaştırma, işçi seçimi, uzmanlaşma sağlama ve parça başı ücret hususları üzerinde durmuştur. Bu etkinlikleri planlama sorumluluğunu yöneticiye vermiştir (Özalp, 1998: 46-53).

“Yönetim Süreci” yaklaşımının kuruculuğunu yapan **Fayol**, üst yönetim birimlerini geliştirmeye çaba sarf etmiş ve yönetime yukarıdan bakmıştır. Fayol yönetimin tanımını, yönetim fonksiyonlarına dayandırarak yapmış ve yönetimi, “...ileriye görmek, örgütlemek ve kumanda etmek, koordinasyon sağlamak ve kontrol etmek” şeklinde tanımlamıştır (Ertürk,1998: 10). Fayol bir örgütü yöneten veya o örgütün birimlerinin birinin başında bulunan bir yöneticinin yapması gereken faaliyetleri, bunlara ilişkin işlev, ilke ve kuralları açıklamaktadır (Eren, 1998: 19).

Savunuculuğunu **Max Weber**'in yaptığı bürokrasi modeli ise yönetimin yapı boyutu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu modelde uzmanlaşmaya dayanan iş bölümü, yetki hiyerarşisi, hiyerarşik pozisyonlar için tanımlanmış yetki ve sorumluluk, işlerin yerine getirilmesinde dikkate alınacak kurallar ve işe en uygun kişilerin istihdam edilmesi hususları üzerinde durulmuştur (Koçel, 1998: 138-139).

Koçluk kavramının özellikleri düşünüldüğünde, bireyi yetkilendiren ve gelişiminin sorumluluğunu bireyin kendisine bırakan bir süreç olduğu görülmektedir. Ancak klasik yönetim yaklaşımının bireyi yalnızca makine unsuruna bir ek olarak kabul ettiğini, onun sosyal ve psikolojik yönüne hiç değinmediğini düşünürsek, koçluk yaklaşımının klasik yönetim anlayışı içerisinde yer bulamayacağı görülmektedir.

1.4.2. Neo Klasik Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk Kavramı

Neo-klasik organizasyon teorisinin en önemli özelliği, klasik teorisinin eksik bıraktığı “insan” unsurunu inceleme konusu yapmasıdır. Dolayısıyla bu teori, klasik teoriye yeni kavramlar eklemiş, onları daha açık hale getirmiş ve değiştirmiştir.

Sadece yapı üzerinde duran klasik teorinin insan unsurunu pasif saymasına karşılık, neo-klasik kuram bir organizasyon yapısının etkinliğini belirleyen unsurun insan olduğunu göstermiştir. Hawthorne Araştırmaları olarak bilinen ve Elton Mayo önderliğindeki bir grup bilim adamı tarafından Western Elektrik Şirketi'nin Chicago'daki Hawthorne fabrikasında yaptıkları araştırmalar bu yaklaşımın başlangıcını teşkil etmektedir. Başlangıçta Hawthorne çalışmaları Klasik teorinin bir nevi uygulaması olarak başlamış fakat elde edilen sonuçlar yeni bir yaklaşımın doğmasına neden olmuştur. Araştırmacılar, Hawthorne fabrikasında ışıklandırma, ısıtma, yorgunluk ve fiziksel yerleşim düzeninin işçilerin verimliliğine etkisini araştırmışlardır. Araştırmacıların hipotezi şudur; fiziksel iyileştirmeler çalışanların verimliliğini arttıracaktır. Ancak yapılan deneyler sonucunda iyileştirmelere rağmen verimlilik bazen hiç değişmemiş, bazen de herhangi bir iyileştirme olmadan verimlilik artmıştır. Bunun üzerine araştırmacılar fiziksel etmenlerden ziyade sosyal etmenler üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu noktada yeni hipotez, verimlilik artışının işçilerin motivasyonu, uygulanan nezaret şekli, tatmini ve aralarındaki ilişkiler tarafından, yani sosyal faktörler tarafından açıklanabileceğidir (Koçel, 1998: 147-148).

Bu araştırmaların sonuçları, yönetimde davranışçı yaklaşımın doğmasına yol açmıştır. Böylece araştırmacılar “insan” unsurunu ele almaya başlamış ve insanların örgütten beklentileri, örgüt üyelerinin karşılıklı ilişkileri, çatışmaları, tepkileri, iş doyumu ve verim arasındaki ilişkiler, liderlik, işe katılımın psikolojik etkileri, karar verme, iletişim gibi konuları gündeme getirerek neo-klasik dönemin oluşmasını sağlamışlardır (Asunakutlu, 2001: 11).

Koçluk, yönetim literatüründe ilk kez Neo - Klasik Yönetim Düşüncesinin hâkim olduğu 1950'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu dönemde koçluk yaklaşımı ile ilgili yazılmış makalelerde çalışanların iş becerilerini iyileştirmek amacıyla nezaretçilerinkoçluk becerilerini geliştirme eğitimlerinin öneminin altı çizilmiştir. Ayrıca koçluk, çalışanın iş performansını etkileyen kişisel problemleriyle ilgilenen danışmanlığın aksine iş becerilerini geliştirmeye eşanlı olmuştur. Koçluk yaklaşımının bir yönetim fonksiyonu olarak keşfedilmesine ilişkin eneski çabalar aynı yıllarda Myles Mace'in çalışmalarıyla başlamıştır. Mace, koçlukyaklaşımını

oldukça değerli ve sonradan kazanılabilen bir yönetim becerisi olarak savunmuştur (Evered ve Selman, 1989: 32).

1.4.3. Modern Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk Kavramı

Modern yönetim yaklaşımı, klasik ve neo-klasik yönetim yaklaşımlarından sonra ortaya çıkmış ve kendinden önceki bu yaklaşımların temel ilke ve esaslarını başka açılardan yorumlayarak bir senteze ulaşmaya çalışmıştır.

Klasik ve neo-klasik yönetim yaklaşımları değerlendirildiğinde, her ikisinin de örgütü kapalı bir sistem olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu yaklaşımlar çevrenin örgüte etkisini göz önünde bulundurmamışlardır. Birisi sadece “iş”, diğeri ise sadece “insan” faktörü üzerine yoğunlaşmıştır. Modern teoride ise örgüt, tüm unsurları ve farklı yönleriyle ele alınmıştır. Modern teoriye göre örgüt, uyum gösterme yeteneğine sahip, dış çevredeki değişimlere duyarlı bir sistem olarak ele alınmıştır (Ataman, 2001: 125-126). Modern yönetim kuramı “sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı” olmak üzere iki ayrı yaklaşım olarak incelenmektedir.

1.4.3.1. Sistem Yaklaşımı ve Koçluk

Sistem yaklaşımı, 19. yy’ın başlarında şekillenmeye başlamıştır. Bu yaklaşımın temelinde, “sistem” olarak ele alınan bütünün, amacını gerçekleştirmesi vardır. Dolayısıyla, bu görüşe göre önemli olan bütündür. Bu yaklaşımda ağırlık, sistemin amaçları, sistemin içerdiği alt sistemler, alt sistemler arasındaki ilişkiler ve alt sistemlerin ana sisteme yaptığı katkıya verilmektedir. Yönetimde “sistem yaklaşımı” dendiği zaman, yönetim olaylarını ve bu olayların gerçekleştiği birimleri birbirleri ile ilişkili bir biçimde ele alan yaklaşım anlaşılmaktadır (Koçel, 1998: 162).

Sistem yaklaşımı ile ilgili bilgiler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Sistemi oluşturan parçalar, dış çevre ile ilişkisi olan bir bütündür
- Bir sistem açık veya kapalı sistem olabilir. Açık sistem, sistemin bütününde bir denge sağlanması amacıyla, dış çevreyle bağlantıda ve etkilenir durumda olmalıdır.

- Her sistemin kendi amaçları ve kuralları vardır. Her sosyal sistem belirli bir amaca ulaşmak için kurulmuştur ve bu amaca ulaşırken belirlediği kurallara bağlı adımlar atar.
- Sistemin her parçasında geri bildirim ilişkisi vardır. Sistem bu geri bildirim döngüsü ile eksikliklerini ve aksaklıklarını öğrenebilir.
- Sistemin kesin sınırları yoktur. Ancak, bir sistemin varlığından bahsedebilmek için onu dış çevreden ayıran sınırlarının olması gerekir. Örgüt dış çevreden bu sınırlarla ayırt edilmelidir. Sistem yaklaşımında yönetim süreçleri, tüm yapının çevreye adaptasyonunu sağlama ve kendi içindeki parçalar arasında ilişkiler kurma görevini üstlenmektedir. Sistem teorisinde liderlik kavramına, örgütün kendi içindeki parçaları birbirine bağlayıcı süreçlerden birisi gözüyle bakılır (Damaş, 2010: 13).

Sistem yaklaşımının kullanıldığı örgütlerde koçluk işletimi de örgütü oluşturan tüm alt sistemlerin ve bu sistemlerin içindeki kişilerin adaptasyonu ve uyumu anlamında gerekli olmaktadır. Ekip, örgüt ve sistem bütünlüğünü bireylere gösterme görevi koçlara düşmektedir. Koçluk bir yönetim sistemi olarak düşünüldüğünde; sistemin alt birimleri işletmenin amaçları, çalışanların performanslarının artırılması, ekiplerin etkin kılınması, iş görenlerin yeteneklerinin geliştirilmesi vb. kabul edilirse; tüm alt birimler birbirlerini etkiler. Bu yaklaşımda koç sadece işletmenin amaçlarını düşünemez, sistemin tüm parçalarını da düşünmek zorundadır (Poussard, 2004: 39).

1.4.3.2. Durumsallık Yaklaşımı ve Koçluk

Klasik görüş, bir organizasyonda işe yarayan kavramların ve ilkelerin her yerde işe yarayacağını düşünmektedir. Buna karşın, işletme eğitiminde uzun yıllardır benimsenen ve uygulanan bir “örnek olay yöntemi” bulunmaktadır. Bu yöntem, her durumun kendine özgü olduğu kabulüne dayanmakta ve evrensel ilkeleri reddetmektedir. Durumsallık yaklaşımı, tek başlarına doğru olmayan bu iki görüşü bütünleştirmektedir. Belirli koşullar veya değişkenler, yöneticinin içinde bulunulan durumu anlamasına ve tanımlamasına yardım etmektedir. Durumsallık yaklaşımı, bir

yöneticinin tepkisinin bir organizasyonel sorunda temel durumsallıkları tanımlamasına bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, bir durumda çalışan yönetim ilkelerinin ve tekniklerinin bir başka durumda çalışamayabileceğini söylemektedir (Barutçugil, 2002: 41-42).

Bu yaklaşıma göre “her insan ve durum farklıdır”. Dolayısıyla, klasik ve neo – klasik yaklaşımlarda iddia edildiği gibi her yerde ve her zaman geçerli bir “en iyi yönetim tarzı” ya da “en iyi örgüt” yoktur. En iyi yönetim tarzı çevreye, insana, örgütün yapısına, örgütün bileşenlerine yani kısaca tüm farklı durumlara göre değişiklik göstermektedir. Durumsallık yaklaşımın benimsendiği örgütlerde, organizasyonun iç dinamikleri, bulunduğu çevrenin koşulları, organizasyonun teknolojik öğeleri, organizasyonu oluşturan bireylerin sosyo-kültürel özellikleri ve bireylerin tecrübesi gibi etkenlerin tümü bireylerin istek ve ihtiyaçlarını farklılaştıracaktır. Dolayısıyla, insanların motivasyonu için ekonomik, sosyal ve daha üst düzeydeki ihtiyaçlarını fark edebilen ve değerlendirebilen bir yönetim kadrosuna ihtiyaç vardır (Damaş, 2010: 14).

İşletmelerin açık sistem ve durumsallık yaklaşımlarıyla organize edilmesi, bugün firmaların kullandıkları yönetim uygulamalarının temelini oluşturmuştur. Esnek ve bireye önem veren yönetim anlayışı ile yönetilen organizasyonlar ortaya çıkmıştır. Bu sürecin oluşumunda, durumsallık yaklaşımının geliştiği 1980 yılına kadar koçluk yaklaşımı sadece yönetimi geliştirme ve destekleme amacıyla kullanılan bir eğitim ve destek tekniği olarak görüldüğünden örgütlerde sadece bu yöndeki uygulamalara yer verilmiştir (Evered ve Selman, 1989: 25).

1.4.4. Modern Sonrası Yönetim Yaklaşımı ve Koçluk

Yönetim ve organizasyon konularının incelenmesi ile toplumsal gelişmeler arasında sıkı bir bağ olduğu düşünüldüğünde, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğindeki gelişmelere paralel olarak, yönetim ve organizasyon uygulamaları değişmiş ve bu konuda yeni yaklaşımlar ve kavramlar öne sürülmüştür. “İnsan”ı odak noktası yapan, çalışanına daha fazla değer veren, işletme yönetiminde aktif rol üstlenmesine imkân tanıyan, müşteri memnuniyetine ve kaliteye daha fazla önem vererek etkinlik ve

verimliliği yükseltmeyi amaçlayan bu yaklaşımlardan birkaçı toplam kalite yönetimi, öğrenen örgütler, örgütsel değişim yaklaşımlarıdır (Koçel, 1998: 269-271).

Yıldız ve Ardıç'a göre (1999), Toplam Kalite Yönetimi(TKY)'nin temel amacı; müşterinin kalite ihtiyaçlarını belirleyip buna göre çıktı sağlayarak müşteri memnuniyetini sağlamak ve kaliteyi geliştirmekle ilgili sürekli çabalarda bulunmaktır. TKY'nin en önemli özelliği, kaliteli ürün ve hizmet sağlanması işlemini, sistemdeki herkesin bir görev olarak benimseyip bu görevi aktif bir biçimde yerine getirdiği bir örgüt ortamı oluşturmaktır. Özellikle Japonların sanayi kuruluşlarında başarı ile uyguladıkları bu yönetim felsefesi, son yıllarda hizmet işletmelerinde de yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Hastaneler, süpermarketler, ulaştırma şirketleri ve eğitim kuruluşları artan rekabet ortamında müşterilere bekledikleri hizmeti sunabilmek için TKY'yi alternatif bir yönetim olarak görmektedirler.

Toplam Kalite Yönetimi anlayışının merkezinde insan vardır; bu yüzden insan faktörü son derece önemlidir. Diğer işletme unsurlarının verimliliğinin artırılması da bir ölçüde insan unsuruna bağlı olup, bütün çalışanların katılımı, liderlik ve müşteri odaklılık TKY'nin en önemli öğelerindendir (Koçel, 1998: 271-275).

1990'ların başına damgasını vuran yönetim yaklaşımlarının başında Peter Senge tarafından geliştirilen öğrenen organizasyon yaklaşımı gelmektedir. Öğrenen organizasyon felsefesi; değişim yönetiminde eğitimli insana daima kendini geliştirme yeteneğine sahip organizasyonlar inşa etme yolunda ipuçları veren, çalışanların organizasyonla beraber nasıl öğrenebileceğini açıklayan bir yönetim tekniğidir (Kıngır ve Mesci, 2007: 65).

Öğrenen organizasyonlar, değişen çevre içerisinde daha iyi bir yönetim bilgisi için sürekli kendi kendine dönüşümü gerçekleştiren ve bu amaçla teknoloji, güçlendirilmiş personel ve gelişmiş bir öğrenmeyi kullanarak daha iyi bir adaptasyon ve başarıyı elde eden organizasyonlardır (Marquardt, akt. Tuna ve Çakırer, 2008).

Günümüzde örgütlerin içinde bulundukları çevre hızla değişmektedir. Budeğişim, örgütleri yeni gelişmelere uyum sağlamak amacıyla yaratıcı ve yenilikçi olmak zorunda bırakmaktadır. Örgüt çevresinde oluşacak herhangi bir değişiklik

örgütün dengesini bozabilir ve yeni bir dengeyi gerekli kılabilir. Bu nedenle, örgütsel değişimin konusu; çevre koşullarına uygun yeni stratejilerin belirlenmesi, uygulanması, yürütülmesi ile ilgilidir (Aydemir, 2001: 2-3).

Örgütsel Değişim, örgütün alt sistemlerinde, bunlar arasındaki ilişkilerde, ve örgütle çevre arasındaki etkileşimde meydana gelebilecek her türlü değişme olarak tanımlanabilir (Akat vd., 1994: 321). Örgütsel değişim, bir örgütün yeni bir düşünce veya davranışı seçmesidir. Değişimi meydana getirmek, örgütü mevcut bir durumdan gelecekte istenen bir duruma doğru hareket ettirmektir (Alkaya ve Hepaktan, 2003: 32). Bu bağlamda örgütsel değişim, bir geçiş süreci olarak düşünülebilir.

Örgütsel değişim biçim, nitelik ve durum olarak zamanla farklılık gösterebilir. Değişim, bir örgüt yapısının tümünü kapsayabileceği gibi, sadece küçük bir kısmının değişiminden ibaret de olabilir. Değişmeler, planlı ya da plansız, aşamalı ya da köklü, öngörülen ya da tahmin edilemeyen değişmeler olabilir. Örgütler olumsuz yönde değişim süreci içerisinde de bulunabilirler. Ancak, örgütsel anlamda bir değişimden söz ediyorsak, planlanan değişim sürecinin amaçlı ve olumlu yönde olduğunu düşünmemiz gerekecektir (Tullberg, 2006: 31).

Post-modern yönetim düşüncesinin ilkeleri değerlendirildiğinde, günümüz organizasyonlarının gelişime ve değişime ayak uydurabilmesi için, en tepeden en alta kadar, yapısında radikal değişiklikler yapması gerekmektedir. Bu değişimlerin sonucu olarak günümüz örgütlerinde artık her kademedeki işgörenin rolleri değişmiştir. Bu değişimlerden en büyüğü de şüphesiz yönetim kademesinde gerçekleşmektedir.

Emir-komuta ve kontrole odaklı yönetim tarzı, hala geçerliliğini korumakta ve oldukça yaygın uygulama alanı bulmaktadır. Bu tarz yönetim şekli sonucunda kısıtlanmış insanlar ortaya çıkmıştır. Koçluk yaklaşımının amacı ise çalışanları dahaverimli, kapasitesi ve potansiyeli yüksek insanlar haline getirmektir ve bu amaçla çalışanları yetkilendirmeye imkân veren faaliyetlere odaklanmıştır. Bu nedenle bir koç olarak yöneticinin değişen rolü ve koçluk yaklaşımına uygun bir örgüt kültürü, işdünyasının yönetim alanında yarattığı yeni bir paradigma olarak yerini almıştır (Evered ve Selman, 1989: 33-34).

Bu bağlamda günümüz okul yöneticisinin, koç-yönetici olarak işlevini devam ettirmesi okullar için hayati bir önem taşımaktadır. İdareciler artık okul içinde değişimin lideri olmak zorundadırlar. Klasik örgütlerde olduğu gibi çalışanlara neyi yapacaklarını öğretip, onlara açık seçik talimatlar vermek yöneticinin omuzlarındaki sorumluluğu arttırmaktadır. Bu yüzden okul yöneticileri bu sorumluluğu paylaşmak adına öğretmenlerine rehberlik etmeli ve öğrendiklerini uygulamaları için onlara güvenmelidir.

1.5. KOÇLUK UYGULAMALARININ AMACI

Post-modern yönetim anlayışının örgütlerde hâkim olduğu günümüzde, koçluk uygulamaları örgüt içinde sıkça başvurulan yöntemlerden biri olmuştur. Bu duruma bağlı olarak şu sorular akla gelmektedir; işletmeler niçin koçluk uygulamalarına başvurmaktadır? Koçluk süreci ile birey ve işletme bazında ne elde etmek hedeflenmektedir? Bu soruların cevabı aslında koçluk kavramının tanımı içerisinde yatmaktadır.

Koçluk genellikle ilgi alanları, yetenek ve deneyimleri farklı insanların birlikte çalışmalarını ve birbirlerini ortak olarak görmelerini amaçlayan bir lider-izleyici ilişkisidir. Bu ilişkideki temel amaç, var olan potansiyeli kullanarak kişinin önündeki engelleri aşma yoluyla kendi verimliliğini çoğaltmasını sağlamaktır. Koçluk sürecindeki temel hedef, elemanların kendi niteliklerini keşfedip geliştirmeleri sonucu zamanla özyönetim yeteneği oluşturmalarını sağlamaktır. Böylelikle koçluk yöntemi, mevcut ve gelecekteki beklentilere yönelik yetilerin geliştirilip sağlamlaştırılması sürecine önemli bir katkıda bulunmaktadır (Çınar, 2007: 3).

Koçluk uygulamalarının birey bazında amaçlarını maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz:

- Değerleri keşfetmek: Birey değerlerini keşfederse, daha stressiz ve daha azimli olacaktır.

- Özel hayat ve iş hayatı arasında sinerji kurmak: Birey özel hayatında mutlu olursa bu mutlaka iş hayatına da olumlu etki edecektir.
- Kişiselleştirilmiş öğrenme kazandırmak: Koçla çalışmak kişisel ve profesyonel gelişim için bir programa sahip olmak gibidir. Çünkü birey kişisel mevzularını, geliştirmesi gereken yönlerini ve engellerini bizzat kendisi belirler (O'Neill ve Broadbent, 2003: 78).

Başka bir kaynakta ise koçluk sürecinin birey üzerinde yapmayı hedeflediği değişiklikler şu şekilde belirtilmiştir:

- Hedef ve rolleri belirgin hale getirmek: Koçluk, bireyin günlük işlemlerden kafasını kaldırıp, hedefleri ile gerçek arasındaki farkı- durduğu yer ile gitmek istediği yer arasındaki farkı görmesini sağlamayı amaçlar.
- Kişisel farkındalık kazandırmak: Koçluk hizmeti, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini ve olası davranış problemlerini keşfetmesinde bireye yardımcı olur.
- Performans gelişimine destek olmak: Koçluk, işten kısa bir süre de olsa uzak kalmak ile birlikte anlık bir öğrenme ilişkisidir. Koç, acil ihtiyaçlarını karşılaması için bireye öğrenme kaynakları tavsiye eder.
- Gelişim ihtiyaçlarını tespit etmesini sağlamak: Koçluk, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesini hedefler. Böylece birey geliştirmesi gereken alana ve gelişmeyi nasıl gerçekleştireceğine dair kararlar verir.
- Sürekli gelişim için destek olmak: Koçluk, bireyin ilerleme için hazır olmasını sağlamayı amaçlar. Koçluk, gelişimini özel hayatına yansıtması, gelecek hedeflerini belirlemesi ve sürekli gelişim adına plan yapması için bireye fırsatlar sağlar (Witherspoon ve White, 1996: 15).

Bir diğer koçluk ihtiyacı da yeni işe girişlerde doğmaktadır. Yeni işe başlayan insanların, başlangıç heyecanı ile elde ettikleri etkili performans düzeylerinin devamı için organizasyonda anahtar konumunda olan birinden destek almaya ihtiyaçları vardır. Çalışanın, erken kariyer aşamasında kariyerine uyum için çaba göstermesi, kendini geliştirmesi, kendisine kariyer amaçları koyması ve bu amaçlara ulaşabilmek için gerekli adımları atabilmesi için bir koçun rehberliğine ihtiyacı vardır (Çınar, 2007: 4).

Koçluk, insanlara kim olduklarını, ne olabileceklerini ve potansiyellerini açığa çıkartmak için izlemeleri gereken yolları anlatır. Post-modern örgütlerde, rekabetin sürdürülebilmesi için temel faktör “yenilik”tir. İşletmeler, değişime ayak uydurabilmek için her geçen gün kendilerini yenilemek zorundadırlar. Bunun için de işletme bünyesinde çalışan bireylerin, yenilikleri gerçekleştirebilecek öğrenme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Koç özelliğine sahip bir yönetici takım çalışmasını kolaylaştırmaya odaklanmıştır. Bu süreçte koçluğun amacı kaynak sağlamak, engelleri ortadan kaldırmak ve takımı desteklemektir. Bu sayede, koçluk süreci takımın öğrenmesini, problem çözmesini ve etkinliğini geliştirebilmesini hedefler (Özalp ve Demirci, 1999: 39-41).

Sonuç olarak, koçluk sürecinin amaçlarını şu şekilde özetlenebilir:

- a) Koçluk yeni çalışanlar için çok önemli bir destektir: Koçluk, moral ve motivasyonu artırmak, cesaretlendirmek, tavsiyelerde bulunmak, bilgilendirmek, deneyimlerden yararlandırmak anlamında biçimsel olmayan bir şekilde verilen eğitim ve yetiştirme desteğidir.
- b) Koçluk performans geliştirmeye odaklanır: Koç, izleyicisinin en iyi çaba ve performansı elde etmesi için ona destek verir. Sorumluluk almaya özendirir, kendine güvenmesini sağlar. Koç, gerektiğinde iş bilgisini ve gerektiğinde insan ilişkileri becerisini, yerinde ve dengeli bir şekilde kullanarak izleyicisinin kişisel ve profesyonel gelişmesini destekler.
- c) Koçluk düşük performansın nedenlerini öngörür ve var olanları analiz eder: Düşük performansın nedenlerinin belirlenmesi, koçluk sürecinin temel bir boyutudur. Bir organizasyonda takım çalışmasının geliştirilmesi, insanların kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları isteniyorsa koçluk uygulamaları yerleştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu uygulamalar; çalışanların kendilerine ve başkalarına güven duymasını, biz bilincinin yerleşmesini ve bireysel ve organizasyonel hedef ve başarıların paylaşılmasını kolaylaştıracaktır (Çınar, 2007: 4-5).

1.6. KOÇLUK UYGULAMALARININ FAYDALARI

İşletmelerde sıkça uygulanmaya başlanan koçluk hizmetinin etkin bir biçimde yürütülmesi sonucu hem örgüt, hem çalışana hem de koç açısından bazı değişiklikler elde edilmesi beklenebilir. Koç yöneticiler iki alanda kendilerini geliştirirler: İş ve oluş. İş yönüne baktığımızda yöneticiler kendilerinin ve takımlarının performansını geliştirecek dinleme, soru sorma ve yol gösterici diyalog kurma yetileri kazanırlar. Oluş yönüne baktığımızda ise gerçek koçlar çalışanlarına destek vermek için samimi bir istek duyarlar; çalışanlarının geliştiğini, ilerlediğini ve işte geçirdikleri zamandan keyif aldıklarını görmek isterler. Koçlar çalışanlarının ne olmadıklarından ziyade ne olduklarına bakar. Onların içindeki iyiyi ararlar ve onların zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerine dikkat çekerler. Bu tarz bir yönetim anlayışı ise çalışanlara kendilerini değerli ve yetenekli hissettirir; böylece çalışanlar enerjilerini ve işletmenin hedefleri için kanalize ederler (Wilson, 2008: 26).

Koçluk yaklaşımı benimsendiğinde bundan örgütün tamamı faydalanacaktır. İlk olarak elemanlar kendi beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi ve bunları hem kendileri hem de örgüt için olumlu yönde kullanmayı öğrenirler. İkinci olarak, bunu yapabildikleri zaman, organizasyonun daha iyi işlemesi ve pozitif bir iklim kazanmasını sağlarsınız. Üçüncü olarak, yönetici diğer çalışanlarla yetkiyi ve sorumluluğu paylaşarak yükünü azaltır. Böylece daha temel konularla uğraşabilecek vakit ve enerjiye sahip olur. Dördüncü olarak ise çalışanlar özel eğitim becerilerini geliştirdikçe bu faydalar örgüt içine yayılacak ve oralardan tekrar yöneticiye yansıyacaktır (Voss, 2002: 23-24).

O'Neill ve Broadbent (2003) tarafından aktarılan araştırmada, katılanlara koçluktan elde ettikleri faydalar sorulmuş ve verilen cevaplar şu şekilde sınıflanmıştır:

- % 67.6'sı kendilerini farkındalık düzeylerinin arttığını,
- % 62.4'ü kendileri için daha iyi hedefler koyabildiklerini,
- % 60.5'i iş yaşamları ile özel yaşamları arasındaki dengeyi daha iyi kurabildiklerini,
- % 57.1'i stres düzeylerinin düştüğünü,

- % 52.9’u kendilerini keşfetme isteklerinin arttığını,
- % 52.4’ü başkalarına karşı güven duygularının arttığını,
- % 43.3’ü yaşam kalitelerinin yükseldiğini,
- % 39.5’i iletişim becerilerinin geliştiğini,
- % 35.7’si projelerini tamamlama konusunda daha başarılı olduklarını,
- % 33.8’i genel sağlık düzeylerinin iyileştiğini,
- % 33.3’ü çalışma arkadaşları ile daha iyi ilişkiler kurduklarını,
- % 33.3’ü aileleri ile daha iyi ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir.

Koçluk hizmetinin örgüt yöneticileri için de gayet yararlı olduğunu söylemek mümkündür. İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde çalışanlara yapılan bu yatırımın kuruma geri dönüşünü nesnel olarak tespit etmeyi amaçlayan araştırmalar yapılmaktadır. Manchester Inc. şirketinin “üst yönetim koçluğu” (executive coaching) hizmeti verdikleri Fortune 1000 müşterileri arasında yaptığı çalışmalar sonucu, bu firmaların verimliliklerinde, hizmet ve ürün kalitelerinde, organizasyonel güçlerinde, müşteri odaklılıklarında ve gelirlerinde önemli artış kaydettikleri saptanmıştır. Bu artışların şirkete olan katkısı, diğer bir deyişle yatırımın getirisi (ROI-return on investment) aldıkları koçluk hizmeti maliyetinin ortalama altı katı olarak tespit edilmiştir. Yaptıkları çalışma kapsamında üst yöneticilerin %77’si astlarıyla ilişkilerinin, %71’i üstleriyle ilişkilerinin geliştiğini, %67’si takım çalışmasında, %63’ü kendi seviyesindeki çalışanlarla ilişkilerinde, %61’i iş tatmininde, %52’si problem çözme becerilerinde, %44’ü organizasyona bağlılıklarında, %37’si ise müşterilerle ilişkilerinde ciddi bir ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir (Ezerler, 2006).

Koçluk hizmeti alan çalışanlar;

- Kendileri ile ilgili farkındalık yaratırlar.
- Hedeflerini daha kolay ve etkin bir şekilde belirlerler.
- Kaynaklarını daha etkin kullanmayı öğrenirler
- Öz disiplin sağlarlar.
- Önceliklerini belirler ve ertelemekten vazgeçerler.

- Hatalarından ders çıkarmayı öğrenir ve sürekli gelişen bir performans çizgisi yakalarlar.
- İş ve özel yaşam dengesi kurarlar ve kendi yaşamlarının lideri olurlar.
- Daha etkin kararlar vermeyi öğrenirler.
- Daha fazla sayıda fikir ve seçenek üretmeyi başarırlar.
- Rol ve hedeflerini netleştirirler.
- Kendi kişilikleri hakkında bilinç kazanırlar.
- Yetkinlikleri ve motivasyonları artar. Geribildirim süreciyle çalışanlar kendilerini tanıyarak zayıf yönlerini nasıl geliştirecekleri konusunda bilinç geliştirirler.
- Hedeflerini gerçekleştirme noktasında kabiliyetleri artar.
- İş tatminlerinde gözle görülür bir artış gerçekleşir.
- İletişim becerileri gelişir.
- Değişen durumlara daha hızlı uyum gösterirler.
- Zamanı yönetme becerisi gelişir.
- Fırsatları etkin bir biçimde değerlendirmeyi öğrenir.
- Kariyeri ile ilgili proaktif yaklaşımlı bir strateji geliştirir.
- Çalıştığı kuruma bireysel katkısı artar ve bu da kurum tarafından algılanır (Ezerler, 2006; Looi, 2007; Özalp ve Demirci, 1999: 47-48; Witherspoon ve White, 1996: 14).

Koçluk hizmeti alan kurumlarda nelerin değiştiğini ise şu şekilde sıralayabiliriz:

- Çalışanlar işi sahiplenir. Çalışanların sorumluluk bilinci gelişirken, yapılan işin kalitesi de artar.
- Problemler ve çatışmalar en aza indirilir ve hatta oluşmadan engellenir. Çatışmaların çözümüne harcanan kaynaklar verimliliği artırıcı konulara ayrılmış olur.
- Çalışanların nezdinde hedef ve stratejilerin netleşmesi ve bunlara odaklanmaları sağlanır. Kendilerini geliştirmeleri konusunda itici bir güç oluşur.

- Kurumun bireysel bazda beklentileri tanımlanır ve çalışanlara bir yol haritası temin edilir. Performans ve davranış sorunları tanımlanır ve giderilir.
- Yeniliklerin adaptasyonunda esneklik ve değişimi yakalamadaki hız artar.
- Şirket içi iletişim kuvvetlenir; ast üst arasındaki kopukluklar azalır.
- Çalışanların kuruma bağlılığı artar. Potansiyeli yüksek çalışanları kurumda tutmak kolaylaşır.
- Örgüt zaman ve personel yönetimi konusunda esneklik kazanır.
- Örgüt stratejilerini değişen durumlara göre revize etme kapasitesi artar.
- Anahtar konumdaki hedeflerin gerçekleşmesinin önündeki engeller kalkar.
- Örgüt içindeki başarısızlık veya travma dönemlerindeki korku ve sıkıntının önlenmesi sağlanır.
- Çalışanların gelişimi hem gelir artırıcı hem de maliyet düşürücü etki yaparken, bütün bu faydaların sonucu kurumun performansı artar (Ezerler, 2006; Wise ve Woss, 2002: 6-7).

1.7. KOÇUN ÖZELLİKLERİ

Koçluk yeni bir yönetim stilidir. Belirli bir hedefi olan ve bu hedef doğrultusunda müdahale eden bir süreçtir. Aynı zamanda bir düşünme şeklidir; bir şeylerin düzelebileceğine inanmak, diğerlerine güvenmek, diğerlerine güven vermek, kendine güvenmek, değişimlere açık ve sabırlı olmak gibi özellikleri vardır. Kısacası, hem işletmenin amaçlarına ulaşmasını sağlayan hem de çalışanların ve ekiplerin yetkin kılınmasını hedefleyen bir yönetim stratejisidir. Yönetici, astlarının yeteneklerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan bir rehber rolü üstlenir. Rehber rolü içinde, ne ve nasıl sorularını yanıtlayacak uzmanlığını aktarır. Bunu yaparken astın gelişim düzeyine bağlı olarak ya da kendi sınır ve araçlarını belirleyerek

tavsiyede bulunur, ya kolaylaştırma rolünü üstlenir ya da yetki devreder (Grendon ve Faucher, akt. Poussard 2004: 39).

Başarılı bir koçluk sürecinde gözlemlemek ve dinlemek, teşhis koyma ve eşlik etme için ilk adımdır. Yalnızca söylenenleri duymak değil, sözlerin dışında sözsüz iletişim ve genel davranışı değerlendirmeye alabilmek koçun özellikleri arasındadır. İyi bir koç, her şeyden önce sabırlı olmalı, dinlemeyi bilmeli, dikkatli ve hafızası güçlü olmalıdır. Olayları farklı açılardan algılayabilmeli ve olaylara dışarıdan bakabilmelidir. Olumlu bir tutum içinde karşı tarafı yüreklendirebilmelidir. Gücünü dengelemiş ve karşı tarafın gücünü kullanmasına izin veren bir tavır içinde olmalıdır (Whitmore, akt. Poussard, 2004: 28-29).

Radon (1999), koç yöneticinin dört niteliğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir:

Denge: Fikirlerle açık olma, astlara fikir danışma, sahip olduğu bilgiyi paylaşma. Bu açıklık yöneticinin inisiyatif kullanmasını engellemez.

Özelleştirme: Koç-yönetici geliştirilecek performans üzerine odaklanır. Her birey onun için özeldir, ancak böylelikle bireyin performansının geliştirilebileceğine inanır.

Değerleme: Koç-yönetici ve astlar performans geliştirmenin sorumluluğunu paylaşırlar. Fakat koç-yönetici aynı zamanda performans değerlemeyi yapan kişidir. Bu değerlendirme geliştirmeye yönelik olduğunda iki rol birbirine uyumlu hale gelir.

Saygı: Diğerlerine saygı göstermek saygı uyandırır. Ekibi takdir etmek, teşekkür etmek, toplantılara olumlu yönleri de ortaya çıkaran özetler yapmak, yöneticinin kendisine saygı gösterilmesini sağladığı gibi, ekip içinde üyelerin birbirine saygı duymasını gerektirir (akt. Poussard, 2004: 39-40).

Etkili bir koçun özelliklerini şu şekilde sıralanabilir (Baltaş, 2007; Fitz-enz ve Davison, 2001: 196; Köktürk, 2006: 66):

- Destekleyici: Çalışanların işlerini yapmaları için ihtiyaç duydukları her şeyi sağlamalıdır.
- Gözlemleyici: Çalışanların sorunlar hakkında söylemediklerinden de haberdar olmalıdır.

- Sabırlı: Çalışanların da meşgul olduklarını ve fazla çalıştıklarını göz önüne alıp toleranslı olmalıdır.
- Saygılı: Cinsiyet, ırk vb. ayrımı yapmadan çalışanların birbirine saygı göstermelerini desteklemelidir.
- Konumuna yakışır bir tavır içinde olan: Düzgün konuşan, kendini iyi ifade eden, özgüvenli ve profesyonel olmalıdır.
- İlişkiyi yapılandırma ve yönlendirme becerilerine sahip: Uzun dönemli bir koçluk ilişkisini hedeflere yönlendirmek açısından önemli bir özelliktir.
- Esnek: Farklı özellikteki insanlarla çalışabilmeli ve durumun gereklerine uyum sağlamalıdır.
- Merak ve öğrenmeye açıklık: Koçluk alanın tutkularını dinlemeye ve anlamaya hazır olmalıdır.
- Güçlü insan ilişkileri kurabilen: Açık sözlü, soru sormaktan çekinmeyen, söylenenlerin arkasındaki anlamları araştıran, etkin bir dinleyici olmalıdır. Sıcak tavırlı, neşeli ve olumlu davranmalıdır.
- Doğal ve kendi gibi olabilen: Sade tavırlara sahip olmalı, kibirli ve bilgiç olmamalıdır.
- Duygusal olgunluk sahibi: Öğrenmeye hazır, stres ve belirsizlikle başa çıkabilen, fevri davranmayan, geribildirim alma ve vermede zorlanmayan bir yapıda olmalıdır.
- Sağduyu sahibi
- Çalışanlar tarafından takip edilen heyecanlı bir vizyon sağlayan
- Üzerinde uzlaşmış bir strateji belirleyebilen
- Bir takım kültürü oluşturabilen ve bu kültüre uygun hareket eden
- Söz ve davranışları uyumlu olan
- Etik davranan
- Ulaşılır ve güvenilir olan
- Yıkıcı değil yapıcı olan
- Kendisinin ve çalışanlarının yetilerini geliştirebilen
- Ulaşma isteği uyandıran beklentiler koyan
- Eğitimlik becerisine sahip

- Algılarında doğru ve çabuk olan
- Hızlı problem saptayabilen
- Problem çözme yetisine sahip
- Güven ortamı sağlayabilen
- Bilgili
- Konuya ilişkin deneyim sahibi olan
- Stres oluşturmayan
- Motive eden
- Kişiyi varsayımlarını sorgulama cesareti veren
- Empati kurabilen
- Sözsüz iletişim becerilerine sahip
- Gerektiğinde kendini geri çekebilen
- Zengin bir iç dünya ve entelektüel birikim sahibi
- İç gözlem ve kendini iyi tanıma
- Dürüst
- İçtenlik
- Yüksek duygusal zekâya sahip

1.8. KOÇLUK TÜRLERİ

Koçluk hizmetinin türleri araştırıldığında, kurumun ve bireylerin ihtiyaçlarına göre birçok farklı formda (yönetici koçluğu, yaşam koçluğu, aile koçluğu, öğrenci koçluğu, kariyer koçluğu, v.b.) karşımıza çıktığı görülmektedir.

1.8.1. Üst Yönetim Koçluğu (Executive Coaching)

İş dünyasında işini iyi yaptığı, disiplinli çalıştığı, yönetici ve arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurabildiği ve hedeflere bağlılıkla hareket ederek iyi bir performans

gösterdiği için kimi çalışanlar yönetici olarak terfi almaktadır. Ancak bu kişiler yönetsel hiçbir beceriye sahip olamadan getirildikleri bu noktada, sonraki süreçte motivasyonlarını yitirebilmektedir (Ezerler, 2006).

Bu noktada devreye giren koçluk hizmeti, kendi yetilerine uygun bir yöneticilik rolü seçmesinde bireye eşlik eder. Ayrıca yetilerini daha ileri noktalara taşıması noktasında yöneticiye yardımda bulunur. Üst yönetim koçluğunun en önemli hedefi, prosedürlerin veya organizasyon geleneklerinin dayattığı roller yerine kendi rolünü inşa etmesi sürecinde yöneticiye sorumluluk vermektir. Böylece yönetici kendi potansiyelini, kişisel yetilerini ve davranışsal seçeneklerini göz önünde bulundurarak geliştirdiği yeni rolü ile daha üstün bir performans sergileyebilecektir (Wolf ve Sherwood, 1981: 74).

Üst yönetim koçluğunun amacı, bir örgütte yönetme işini üstlenen kişiyi yönetsel etkinliğini arttırmak ve böylece organizasyon uzun dönemde başarısını arttırmasını sağlamaktır (Benett ve Bush, 2009: 3).

1.8.2. Performans Koçluğu (Performance Coaching)

Performans koçluğu, bir bireyin belirli bir beceri veya alanda standardın altında kalması durumunda sebepleri ve çözüm yollarını danışanın katılımı ile bulmayı hedefleyen koçluk türüdür. Bu süreçte koç, bireyin zayıf olduğu alandaki becerisini geliştirmesine ve bulunmak istediği nokta ile bulunduğu yer arasındaki farkı kapayarak standart performansa ulaşmasına yardımcı olur. Başka bir deyişle hedefe zorlaştıran kişisel engelleri ortadan kaldırmaya çalışır (Benett ve Bush, 2009: 3).

Performans koçluğu, çalışanların gelişmeye açık yönleri ve iş hedeflerine dönükyapılan bir çalışmadır. Koç ile danışan, süreç boyunca bireyin varmak istediği noktayı göz önünde bulundurarak bir eylem planı hazırlamakta ve buna uygun biçimde harekete geçmektedirler. Danışanlar performans koçluğu sayesinde yetileri ile ilgili problemlerini ve gelişmeye açık yönlerini objektif bir biçimde tespit ederler. Koçluk süreci yoluyla aldıkları geribildirimlerle kendileri hakkında objektif bir bakış açısı kazanırlar. Böylece koçluk süresi boyunca, yapılan plan doğrultusunda gelişme

imkânı bulurlar. Performansları yükseldikçe de motivasyonları artar. Ayrıca kendi gelişimlerine yatırım yapıldığı için kuruma bağlılıkları artar. Bu da giderek daha az hata yapmalarına ve hatta hatalarını fırsata dönüştürmelerine imkân sağlar (Aydın, 2007: 127).

Performans koçluğu bireyin öz iradesi ile gerçekleştirdiği beceri gelişimini sağlayan bir hizmettir. Bireylerin günlük hayatındaki aktiviteleri nasıl başarı ile gerçekleştirdiklerine odaklanmıştır. Koç bu süreçte kişiye bir iç gözlem kazandırmayı amaçlar. Böylece, bireyler gün içinde karşılaştıkları görevleri nasıl başardıklarına dikkat ederler. Performans koçluğu bireye yüksek verim ve enerji elde etme ve bunu kendileri için önemli işlerde kullanma kapasitesi kazandırır. Bu sayede birey gün içinde profesyonel hayatında karşısına çıkan tüm süreç ve görevleri başarı ile atlatabilir (Wolf ve Sherwood, 1981: 74).

1.8.3. Girişimcilik Koçluğu (Business/Entrepreneurship Coaching)

İş kurma aşamasında olan veya mevcut işini sağlıklı bir şekilde büyütmeyi amaçlayan kişilere hedeflerine ulaşmak için hangi becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda verilen koçluk hizmetidir. Bu hizmetin getirdiği faydaları şu şekilde sıralayabiliriz (Ezerler, 2006):

- Girişimciler kendi kişisel analizlerinin sonucunda iş kurmak veya işlerini büyütme için gerekenlerin bilincine varır, kendilerini sorgularlar.
- Hedeflerini net olarak tanımlarlar.
- Bu hedeflere ulaşmak için eylem planı hazırlayarak uygulamaya koyarlar.
- Kaynaklarını etkin bir biçimde kullanırlar.
- Harekete geçmenin verdiği enerjiyle hayat kalitelerini artırır.
- Daha fazla manevi ve maddi tatmin sağlarlar.

1.8.4. Kariyer Koçluğu (Career Coaching)

Kariyer koçluğu bireyin uzun dönemli gelişimine odaklanan bir koçluk çeşididir. Bu koçluk türünde koç, danışanın kariyerini, bu kariyeri şekillendiren etkenleri ve alternatif doğrultuları değerlendirmesine yardım eder. Koç bu süreçte bireyin bulunduğu nokta ile ulaşmak istediği kariyer arasındaki mesafeyi tayin etmesinde bireye rehberlik eder. Koç, ayrıca olası kariyer fırsatlarını değerlendirmesi ve bu seçenekleri başarması için gereken stratejileri belirlemesi noktasında da bireye eşlik edebilir (Wolf ve Sherwood, 1981: 74).

Çevremizde yaptıkları işlerden sıkılmış, heyecanını yitirmiş ama farklı ne yapmak istedikleri konusunda kararsız birçok arkadaşımız, tanıdığımız bulunmaktadır. Bu noktadaki kişilere faydalı olan kariyer koçluğu kişilerin kendi yetkinlikleri konusunda bilinçlenmelerini, eyleme geçmek için cesaretlenmelerini ve hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları yol haritasının oluşturulmasını sağlar. Kariyer koçluğu sonunda danışanlar şu kazanımları elde ederler (Çınar, 2007: 13; Benett ve Bush, 2009: 3).

- Kişiler kendi öz değerlendirmeleri sonucunda gelişmiş ve gelişmeye ihtiyacı olan yetkinliklerinin bilincine varırlar.
- Hedeflerini net olarak belirlerler.
- Bu hedeflere ulaşmak için eylem planı hazırlayarak uygulamaya koyarlar.
- Kaynaklarını etkin bir biçimde kullanırlar.
- Harekete geçmenin verdiği enerjiyle hayat kalitelerini artırır.
- Daha fazla manevi ve maddi tatmin sağlarlar
- Kariyeri ile ilgili seçenekleri keşfeder ve kararlar alır.
- Organizasyonda gelişen bir küçülme veya krizde kariyerini yönetir

1.8.5. Aile Koçluğu (Family Coaching)

Aile içi ilişkilerin dengeli ve sağlıklı kurulmasını sağlayan koçluk yöntemidir. Aile koçluğu, kendi başlarına çözümü bulamayacak noktaya gelerek tıkanan ilişkilerin düzelmesine ve bireylerin bu konuda geliştirmeleri gereken yaklaşımlar konusunda yön verir. Bu koçluk sayesinde;

- Sağlıklı aile ilişkileri sağlanır.
- Aile bireylerinin bireysel yetileri gelişir.
- Yaşamdan aldıkları manevi tatmin artar.
- Çevreleri ile ilişkileri pozitif yönde gelişir (Çınar, 2007: 13-14).

1.8.6. Yaşam Koçluğu (Life Coaching)

Yaşam koçluğu; tespit edilen bir psikolojik sorunu olmayan, kişisel ve günlük hayatında normal davranışlar gösteren bireylerin, hedeflerine daha hızlı ve etkili ulaşmasına destek olmak amacıyla verilen bir kişisel çözüm hizmetidir. Yaşam koçu, klinik psikologların veya psikiyatrinin uzmanlık alanına giren normal olmayan davranışlarla, psikolojik hastalıklarla ve psikolojik sorunlarla ilgilenmemekte ve bu alanlarda danışmanlık yapmamaktadır. Normal davranış gösteren bireylerin kişisel hayatında nasıl daha başarılı olabileceğiyle ilgilenmektedir. Amaç kişisel sorunları tedavi etmek değil, bireysel nitelikleri geliştirmek ve kişinin hedeflerine göre kullanılabilir kılmaktır (Curly, akt. Damaş, 2010: 30).

Kapsam ve içeriğine göre incelendiğinde de farklı koçluk şekillerinden söz edilebilir. Koçluk süreci bireyi, ekibi veya örgütün tümünü kapsayabilir.

Birey düzeyinde koçluk, gelişimi desteklemek, çözüm aramak ve teknik destek vermek şeklinde gerçekleşir. Ekip düzeyinde koçluk vasıtasıyla ekip geliştirme ve takım ruhu oluşturma amaçlanır. Örgüt düzeyinde koçluk ise stratejik koçluktur. Burada üst yönetim aracılığı ile işletmenin gelişimi hedeflenmektedir (Devillard, akt. Poussard, 2004: 29). Bireysel koçluk sürecinde öncelikle problem

tespit edilir ve analiz edilerek ilgili faktörler belirlenir. Daha sonra amaç geliştirilir ve bu amaç doğrultusunda koç bireye eşlik ederek ona destek verir. Son aşamada ise sonuçlar gözden geçirilir ve elde edilen değişikliklerin kalıcı olması sağlanmaya çalışılır. Ekip içinde koçun görevi, ekip içerisinde bir birliktelik atmosferi oluşturmaktır. Bu süreçte de öncelikle amaçlar belirlenir ve örgütsel engellerin sebepleri araştırılır. Akabinde, bu sorunları ortadan kaldırmak için çözüm arama safhasına geçilir (Hevin ve Turner, akt. Poussard, 2004: 29-30). Örgüt bazında gelişimi hedefleyen stratejik koçluk ise, üst düzey yönetim aracılığı ile işletmenin gelişimini sağlamaya çalışır. Bu süreç, üst yönetime stratejik düşünebilmesi için eşlik etmeyi içerir. Üst yöneticiler işletmenin felsefesini ve politikalarını belirlerken, işletmeyi, çevreyi, üst düzey yönetim ekibini ve kendilerini nasıl algıladıkları önemli bir etki yapar. İşte stratejik koçluk bu algı ve davranışları geliştirmek üzerine odaklanmıştır (Poussard, 2004: 32).

1.9. KOÇLUK BECERİLERİ

Koçluk sürecinin, istenen performansa ulaşmak için koç ve danışan arasında kurulan planlı bir gelişim ilişkisi olduğunu belirtilmişti. Bu tanımdan da anlaşılabileceği gibi koçluk ilişkisi danışanın gelişimine odaklanmış özel bir ilişkidir. Koçluk sürecinde, koç ve danışan arasında etkin bir iletişim kurulması sürecin başarıya ulaşması için çok önemlidir.

Koçluk etkileşimlerinden olumlu sonuçlar alınması eğiticinin,

1. Koçluk sürecini destekleyen temel şartları oluşturmaya,
2. Koçlukta kritik becerileri kullanmaya,
3. Koçluk sürecinin temelini teşkil eden iletişimi gerçekleştirebilecek kadar disiplinli olmasına,
4. Koçluk becerileri ve iletişimi performansı geliştirmeyi sağlayacak şekilde kullanmasına bağlıdır (Voss, 2002: 65-66).

Etkili bir koçluk ilişkisi için, koçun süreci destekleyen değer ve inançları olması ve danışanın bunu koç ile girdiği iletişim vasıtasıyla öğrenmesi önemlidir.

İncelemeler göstermiştir ki, değer ve inançlar gibi manevi öğeleri aktarmak söz konusu olduğunda sözlü olmayan iletişim sözlü iletişimden daha önemli bir yer tutar. Maddi olmayan iletişimin boyutları incelendiğinde şu dağılım karşımıza çıkar: % 7 söylenen sözler, %38 ses, ses tonu, hızı ve ses tonundaki iniş çıkışlar ve % 53 ise yüz ve vücut (Voss, 2002: 62).

Bu sebeple koçluk sürecinde koçun, istenen hedefe ulaşmak için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler; dinleme becerisi, araştırma becerisi, öğretme becerileri, geri bildirim verme becerileri, sözlü olmayan beceriler ve sözlü becerilerdir.

1.9.1. Dinleme Becerisi

Temel koçluk becerilerinden biri olan dinleme, koçluk sürecinin başlangıcı olarak kabul edilir. Başarılı iletişim sürecinin de başlangıç aşaması olarak kabul edilen dinleme, önemli bir iletişim davranışıdır. Dinlemek, yeni ilişkiler bina etmek ve var olan ilişkilerisürdürmek için gerekli olmasına karşın geliştirilmesi en zor becerilerden biridir, çünkü dinleme aktivitesi aynı anda duyma ve düşünme kapasitesine bağlıdır (Aşılıpınar, 2009: 143).

Dinleme sürecinde koçlar danışanlarının söyleyecekleri şeyleri işitmeye odaklandıklarından kendi ihtiyaçlarını askıya alırlar. En basit şekliyle dinleme, konuşmacıyı devam etmeye veya daha fazla şeyler söylemeye davet eden dikkatli bir sessizlikle tepki vermek demektir. Dinleme bir koçun sahip olması gereken becerilerin içinde belki de en önemlisidir. Koç, ihtiyacı olan becerileri geliştirme noktasında karşısındaki bireye koçluk yapmadan önce, onun neye ihtiyacı olduğunu açık bir şekilde duymalıdır (Voss, 2002: 110-112).

Aktif dinleme, tepki vermeden önce, karşı tarafın bizden ne istediğini sorularla açığa kavuşturma ilkesine dayanır. Soru sormanın iki getirisi vardır: Soru soranın algılamasını test etmesini sağlar, karşı tarafın bu sorular aracılığıyla kendisini sorgulamasını, olayın görmediği yönlerini görmesini sağlar. Sorular daha fazla açıklama istemeyi(Bununla ne demek istediniz?), yeniden biçimlendirme yöntemiyle algılanan ile ilgili geri bildirim vermeyi(Anladığım kadarıyla bunun böyle olmaması gerektiğini düşünüyorsunuz, öyle mi?), duygularla yüzleştirmeyi(Bunları söylerken sizi üzgün görüyorum) sağlar. Örneğin, bir ustabaşının yöneticisine “Makineleri bir revizyondan geçirirte miyiz?” talebi karşısında aktif dinleme metoduyla

yöneltilecek “Makinelerde seni endişelendiren bir şey mi var?” sorusu hem konuşmanın devam etmesini, hem de ustabaşının duygusunu ifade etmesini, hem de iki taraflı çözüm arayıcı bir davranışa yönelmeyi sağlar. Aktif dinleme ile koç çalışanlarına problemlerini tanımlamaları ve ihtiyaçlarını belirlemeleri noktasında yardımcı olur. Bireyin o ana kadar görmediği noktaları görmesini destekleyip problemin varlığını ve çözülebilir olduğunu kabul etmesini sağlar. Ayrıca, bilgi ve deneyimlerini de aktarabilir ki bu aktarım yeni bakış açıları getirebilir (Poussard, 2004: 51-52).

Dinleme becerisiyle ilgili olarak koçun geliştirmesi gereken beceriler şöyle sıralanabilir:

1. Göz kontağını sürdürerek ve yüzünde arkadaşça bir ifade kullanarak, ilgilendiğini göstermelidir.
2. Danışanın kullandığı ses tonuna karşı duyarlı olmalıdır. Aynı zamanda kendi ses tonuna da dikkat etmelidir. Bazen ses tonu söylenenlerden daha önemli olabilir.
3. Danışanı fikir ve görüşlerini ifade etmesi için “Hımm”, “Evet”, “Anlıyorum”, “Peki sonra ne oldu?” gibi sorularla teşvik etmelidir.
4. Danışanın görüşlerini kişisel olarak almamalıdır ve herhangi bir saldırgan ifadeye karşı savunmacı tutum takınmamalıdır.
5. Not alma alışkanlığı edinmelidir.
6. Karmaşık bir durumla ilgilenirken, anladıklarını şöyle ifadeler kullanarak özetlemeye çalışmalıdır: “Yani söylediğin şu...”, “Dur, baştan tekrar edelim...”.
7. Tartışmamalı ve söz kesmemelidir (Parsloe, akt. Kırdar, 2007: 23).

1.9.2. Araştırma Becerisi

Araştırma becerileri koçluk sürecinin planlama ve takip aşamalarında sık kullanılan: soru sorma, bilgi toplama, gözlem ve analiz yapabilme yetkinliklerini (becerilerini) içerir.

1.9.2.1. Soru Sorma Becerileri

Koçluk sürecinin temelinde söylemek yerine sormak vardır ve güçlü bir soru koçluk sürecinin temel taşıdır. Çünkü koç, sorduğu sorular vasıtasıyla danışanını bir cevap bulmak için belli bir tarafa doğru yöneltir. Sorular; danışanı kendisini

incelemeye davet eder, ilave çözümler sunar ve kendi içinde bir keşif yapmaya teşvik eder. Danışanların içeriye ya da geleceğe bakmalarını sağlar, yeni ufuklar açmalarına yardım eder (Kazazoğlu, 2009: 35).

Etkin sorular yardımıyla koç, bireyin meseleleri araştırmasına yardım eder. Bununla birlikte, gerçekten araştırıcı bir şekilde soru sorma dikkat ve beceri ister. Kapalı soruların açıklama getirirken veya gerekli bilgileri tespit ederken önemli bir rolü vardır. Bununla birlikte, bir insanı düşünme ve anlamaya teşvik etmek için esas olarak “açık” soruları kullanmak gerekir (Voss, 2003: 129). Etkili soru sorma hususunda bir koçun dikkat etmesi gereken noktalar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Koçların Soru Sorma Becerilerine İlişkin İpuçları

BUNLARI YAPIN	BUNLARI YAPMAYIN
Neden soru sormanız gerektiğini açıklamaya hazır olun.	Sessizliği uygun zamanlarda kullanın. Sessizlik bazen yıldırıcı, bazen konuşturucu olabilir.
Uyumlu bir ortam sağlamak için çok çalışın ve diğer kişiyi arkadaşça, bir tavırla rahatlatın.	Geniş kapsamlı, muhtemelen anlaşılmayacak sorular sormayın.
Açık, somut ve spesifik sorular sormaya çalışın.	Yönlendirici sorular sormayın.
Yanıtları her zaman olumlu ve cesaretlendirici bir tonla kabul edin.	Amacınızı açıklamadan, tuzak sorular sormayın. Motivasyonu düşürebilir.
İhtiyacınız olduğunda daha fazla bilgi isteyin. “Hepsi bu mu?” vs. sorular sorun.	Karmaşık bir dil kullanmayın.
Yanıtların gerçekten irdelenmesini sağlayın. Duraklama genellikle bunun yapıldığını gösterir.	Yanıtı bildiğinizi düşünerek ve ilk duyduğunuzun tam bir yanıt olduğu sonucuna vararak üzerine atlamayın.
Danışanın kendi durumu üzerinde düşünmesinin önemini gösterin.	İlginç ama uğraştığınız konuyla ilişkisiz yanıtlarla konuyu saptırmayın.

Kaynak: Parsloe, akt. Aydoğdu, 2004: 20.

Soru sorarak yapılan koçluk, anlatarak koçluk yapmaktan daha etkilidir. Özellikle sorgulama becerisinin koçlar tarafından yetkin kullanımı, doğru bir soru sorarak, konuşulan konunun anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolünü sağlayacaktır. Böylece koç, yapılan görüşmenin amacına ulaşmış ulaşmadığını anlayabilir (Elgün, 2007: 32).

1.9.2.2. Bilgi Toplama Becerisi

Bilgi toplama işinde koç, güvendiği kişilerden fikir alabilir veya onların gözlemlerinden yararlanabilir. Ancak bunu yaparken, koçluk hizmeti alanyöneticinin dostlarına ve yakın iş arkadaşlarına soru sormamalıdır; çünkü birey, arkadaşlarının kendisi hakkında bilgi vermesini, ihanet gibi algılayabilir. Diğer çalışanların fikirlerini alırken de mevkileri ne olursa olsun şikâyet ve önerilerini dinlemeli ve değerlendirmelidir. Çok yaratıcı fikirlerin gün ışığına çıkabileceği göz ardı edilmemelidir (Miller, akt. Özbay, 2008: 62).

Çalışanın görüşme öncesine kadarki performansı hakkında bilgilerin toplanması konusunda farklı veri kaynakları mevcuttur. Örneğin, bir satış pazarlama organizasyonunda görev yapan bir çalışana koçluk yapılıyorsa daha somut verilerin elde edilmesini sağladığı için satış raporlarının değerlendirilmesi koça çalışanın performansı hakkında objektif bilgi sağlar. Bunun yanında yine formel kaynaklardan elde edilecek çalışanın başarıları varsa ödülleri ya da ilgili departmanlara iletilmiş raporların edinilmesi önemlidir. Bu kaynakların dışında yöneticinin çalışanı ve faaliyetlerini gözlemlemesi gereğinde iş arkadaşlarından çalışan hakkında bilgi alması yapılacak koçluk görüşmesinde ön verilerin elde edilmesini ve koçun görüşme hazırlığına başlamasını sağlayacaktır (Elgün, 2007: 32).

1.9.2.3. Gözlem Becerisi

Gözlem bir nesnenin, olayın ya da gerçeğin niteliklerini bilmek amacıyla dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi şeklinde tanımlanabilir. Gözlem becerisi koçluğun vazgeçilmez bileşenlerinden biridir (Aşılıpınar, 2009: 156).

Koç, danışan konumundaki bireyin ne yaptığını ve yetenek seviyesini belirli yöntemlerle gözlemler. Güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını değerlendirir. Bu beceriyle, danışan kişinin yaptığı işle ilgili yetkinliklerini belirler. Kişilik özellikleri, bilgi düzeyi, kişisel tarzı, ilgi alanları, yaşam değerleri ve kariyer eğilimleri hakkında bilgi sahibi olmak için gözlem becerisine önemli ölçüde ihtiyaç vardır (Çınar, 2007: 8).

Koç çalışanın davranışlarını gözlemleyerek onun yeteneklerini artırmak ve performansını iyileştirmek için uygun fırsatlar arar. Gözlem sonucu varılacak yargılar çalışana koçun eylem planını belirlemesinde önem arz eder. Bu nedenle koçun tarafsız bir gözlem yapması çalışanın değer yargılarını, motivasyon unsurlarını tespit etmesinden değil objektif bir perspektifle kişiyi değerlendirmesi önemlidir (Elgün, 2007: 33).

Gözlem becerisi, koçun danışandan ek bilgi toplama kabiliyetidir. Koç, kişiyi hem sözle ifade ettiklerini dinleyerek, hem de sözsüz iletişimle yansıttıklarını gözlemleyerek, bir bütün olarak tanımalıdır. Gözlem yaparken koç, beden dilinin işaretlerine de dikkat etmelidir. Bu işaretler, kişinin içsel durumunu yansıtır (Bolles, akt. Damaş, 2010: 43).

Güçlü bir gözlem becerisi için yapılabilecek önerileri şöyle toparlayabiliriz: İyi bir dinleyici olabilmek, yanıt vermeden karşıdaki kişiyi tam anlamıyla dinlediğinden emin olmak ve emin olana kadar sabırla beklemek, empati kurmak ve anlatılanın kişi üzerinde ne anlam ifade ettiği hakkında düşünmek, dinleme sonucu konuşan kişi için önemli konuyu anlama ve altını çizmek. Konuşan kişi için onun izniyle anlamlı bir gözlemde bulunmak, bu gözlemi dile getirirken konuşanın kullandığı dil ve üslubu kullanmak (Aşılıpınar, 2009: 156).

1.9.2.4. Analiz Becerisi

Etkili bir koç danışanıyla girdiği sürecin her ayrıntısını sürecin başında görür. O nedenle bu süreci doğru kurmak koç açısından çok önemlidir. Koç, sürece danışanını tanımak ve ihtiyaçlarını belirlemek için analiz yaparak başlamalıdır. Devam eden görüşme sürecinde de çalışmaların gidişatını yordamak ve sürecin devamını yönlendirebilmek için analizlerini devam ettirmelidir. Analiz yapabilme becerisi hem yapılan için teorisini çok iyi bilmek hem de kişisel özellikleriyle bunu desteklemekle bağlantılıdır. İyi bir koç, topladığı her veriyi ve her görüşme raporunu analiz etmeli ve danışanını, bu analizlerle ilgili olarak geri bildirim yoluyla bilgilendirmelidir (ICF, akt. Damaş, 2010: 43-44).

Koç, süreç içerisinde bir yöneticiye ya da iş görene, problemli davranışlarını anlayıp değiştirmesi için yardım ederken, öncelikle bu davranışların sebeplerine odaklanmalıdır. Bunu yapmak için de yönetici ile çevresi arasındaki ilişkileri incelemek isabetli olacaktır. Özellikle 5N+K (kim, ne, nerede, nereye, nasıl, neden) formülünü kullanarak problemler iyice tanınmalıdır. Koç, bireye “Sizce... bunu yaparsanız ne olur?”, “...yapmayı denediniz mi?”, “...yapmanın en iyi yolu nedir sizce?” gibi kurcalayıcı sorular sormalıdır. Bu sorular bireyin neden bu şekilde davrandığını, performansı ile ilgili sorunları belirlemesini ve koçun bireyi anlamasını sağlar. (Luecke, akt. Özbay, 2008: 63).

1.9.3. Öğretme Becerisi

Koçluk uygulamalarının önemli basamaklarından birisi personele davranış kazandırılması sürecidir. Personele davranış kazandırmanın anahtarı öğretme becerileridir. Koç danışanına geri besleme yaparken tecrübelerini çalışana iletir, çalışan da işini yaparken tespit ettiği güçlü ve güçsüz yönlerini koça anlatır. Bu yolla çalışan kendi kişiliğini ve performansını daha iyi anlar ve koçun da yardımıyla gelişir (Kalkan, 2009: 16).

Russel’e göre (2009), koçluğun ana noktası öğretmek değildir. Koç çoğunlukla öğretmenden sonra gelir ve kişinin hedeflerine ulaşmasında veya

yaptıkları işi daha iyi yapmasında yardımcı olur. Koç, öğretmenden ve danışmandan farklı özellik gösterir, insanlara hedef koymada, cesaretlenmelerinde ve sorularını cevaplamakta yardımcı olur. Birçok insan koçun uzman görüşler sunacağını düşünür fakat koçun işi koçluk alan kişinin problemlerini çözmek değil, onların kendilerine çözümü buldurmaktır. Bu yüzden koçluk sürecinin yalnızca belli bir seviyeye kadar öğretme faaliyeti içerdiğini söyleyebiliriz. Koç, koçluk alan kişilere ve takımlara öneriler sunmak yerine sorular sorarak kişilerin kendilerinin çözümü bulmalarına yardımcı olur (Kalkan, 2009: 17).

En iyi öğretmenler, öğrencisinin bir şeyler keşfetmesini sağlayan öğretmenlerdir. Aslında bakıldığında keşfetmek, ezberlemek ya da taklit etmekten daha uzun zaman alır ancak daha kalıcıdır. Koç soruları sorar, “Neyi amaçlıyoruz? Ne görüyorsun? İlgini çeken nedir? Probleme nasıl yaklaşıyorsun?” Ayrıca koçlar öğrenme fırsatları yaratırlar. Bu öğrenme fırsatları toplantılarda, karşılıklı sohbetlerde hatta yazışmalarda bile doğabilir. İyi bir koç, çalışanların motivasyonunu yükseltir, yeni beceriler kazanma konusunda onları yüreklendirir, iki yönlü iletişim kurar, olumlu geribildirim sağlar. Etkili bir koç, çalışanlarının hatalarını öğrenme fırsatı olarak görebilmelidir. Sonuç olarak, etkili koç, çalışanlarına yol gösterebilecek sorular sormayı, performansları ile ilgili geribildirimde bulunmayı becerebilen kişidir (Gökçek, 2006: 34-35).

1.9.4. Geribildirim Becerisi

Koçların en etkili becerilerinden biri de geribildirimdir. Geribildirim, birinin performansındaki ya da davranışındaki değişiklikler ve bizim bu değişiklikleri nasıl değerlendirdiğimiz ile ilgilidir. Geribildirim motivasyon için kullanılabilecek en iyi yollardan biridir. Çalışana, yöneticisinin onunla ilgilendiğini, ona önem verdiğini gösterir. Geribildirim, karşılıklı iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Geribildirim, söylediğimiz ve yaptığımız işlerle, bunların diğer bireyler üzerindeki etkileri arasındaki bağıdır. Geribildirim, gösterilen performans ya da davranışın gelişmesini sağlayacak hareketi başlatan bir bilgidir. Yine geribildirim koçun, bireyin kişisel

performansı ile geliştirdiği performans arasındaki ilerlemeyi değerlendirme biçimi olarak tanımlanabilir (Kırdar, 2007: 28).

Geribildirim olumlu ve olumsuz olmak üzere iki şekilde gerđerleşir. Olumlu geri bildirim, performansın beklentiyi karşıladığını veya geğtiğini gösteren, takdir, tebrik ve övgüdür. Olumsuz geri bildirim ise; performansın beklentileri karşılamadığını ortaya koyan yergi, kınama, ikaz, ifade ve davranışlarıdır (Elgün, 2007: 34).

Geribildirim, bir bireyin davranışı ve performansı ile ilgili yöneticisinin görüşünü yansıtmayı yönünden önemlidir. Geribildirimde amaç; düzeltmek, geliştirmek veya pekiştirmektir. Örneğin, “Topladığınız bilgiler bizim için çok önemli ve yararlı, raporunuzu çok beğendim, açık ve anlaşılır.” pekiştirme, “Raporunuzu okudum. Müşterilerin memnun olduğu ve olmadığı noktaları pekiyi göremedim. Başarılı bir araştırma fakat bunların raporda bulunmaması çok yazık, bunu geliştirmek için neye ihtiyacınız var?” şeklinde bir geri bildirim ise düzeltme ve geliştirmeyi amaçlar (Poussard, 2004: 53).

Bütün çalışanların geribildirime ihtiyacı vardır. Ne durumda olduklarını kendilerini ya da çalıştıkları kurumu ne kadar ileriye ya da geriye götürdüklerini bilmek isterler. Geribildirim olmadan verilen çabaların ne derece faydalı olacağını bilemezler. Geribildirim bir çalışan için başkalarının kendini nasıl gördüğünü anlama fırsatıdır (Voss, 2002: 144).

Geribildirim yararlarını şöyle sıralayabiliriz (Öztürk, 2007: 49):

- Geribildirim, hedefe yönelik davranışlara yardımcı olur,
- Geribildirim, çalışanın hedefler koymasında kilit rol oynar,
- Geribildirim, çalışanın manevi doyuma ulaşmasını sağlar,
- Geribildirim, çalışanın motivasyonunu artırır. Çünkü çalışan nerde başarılı olduğunu anlamaya başlar,
- Geribildirim, çalışanın hatalarını görmesine neden olur ve daha fazla çaba göstermesini sağlar,
- Geribildirim, çalışanın neyi öğrenmesi gerektiğini fark etmesine yardımcı olur,
- Geribildirim, çalışana araştırmaya yönlendirir,

- Geribildirim, çatışmayı en aza indirir,
Bir koçun iyi bir geribildirim verebilmesi için yapması gerekenleri de şöyle sıralayabiliriz:
- Kişisel eleştiride bulunmamalıdır. Çalışanın kişiliğine yönelik yapılan eleştiriler kendine olan güvenini zedeleyebilir
- Yargılayıcı bir tavırla geribildirimde bulunmamalıdır,
- Eleştiriden kaçınıp az bilgi vermemelidir,
- Birçok soru ile daha detaylı bilgi edinmelidir,
- Değer yargılarını eleştirmekten kaçınmalıdır,
- Verimli, etkili ve yapıcı olmalıdır (Kırdar, 2007: 29).

1.9.5. Sözlü Olmayan Beceriler

Beden dilimiz; yüz ifadeleri, jestler ve mimikler, baş hareketleri, oturuş, duruş, dokunma ve giyim-kuşamgibi çeşitli unsurlardan oluşur. İnsanlar arası iletişimde bireyin durumuna ilişkin değerlendirmelerini taşıyan bu araçlara sözsüz mesajlar denir. Sözsüz mesajlarla yapılan bu anlatım biçimine de sözsüz iletişim denir. Sözsüz mesajlar insanın evrimsel gelişimindeki ilk anlatım biçimidir. Kimi zaman, insanların duygularını anlamak gerçekten zordur. Kendilerine soramazsınız, çünkü ne istediklerini çoğunlukla söylemek istemezler; söylemek isteseler bile, çoğu kez duygularını kendileri de pek bilemezler. Bu kişilerin kafalarının içine girip ne istediklerini öğrenemeyeceğimize göre, yüz ifadelerine, beden belirtilerine bakarak, o anda nasıl bir duygu içinde olduklarını anlamaya çalışırız (Kaya, 2001: 19).

Koç, yöneticinin karşılaştığı sorunları, gereksinimlerini ve zayıf taraflarını en iyi şekilde tanımlayabilmek için, onun ifade ettiklerine ek olarak ifade edemediklerini de anlayabilmelidir. Yöneticinin söyleyemedikleri mimiklerinden, jestlerinden ses tonundan ve beden dilinden anlaşılabilceği gibi, sorulan açık uçlu sorular da koçları doğru yanıtlara götürecektir. Tüm bunları dikkate alan çözümler üretmek, sonuca daha hızlı ulaşılmasını sağlayacaktır (Barutçugil, 2004: 45-46).

1.9.6. Sözlü Beceriler

İnsanlar arasındaki karşılıklı konuşmanın her türü, örneğin, yüz yüzegörüşmeler, resmi ve gayri resmi toplantılar, hitaplar, sohbetler...vb., genelde sözlüiletişim olarak nitelendirilir. Sözlü iletişim, insan yaşamının uyku dışında kalansüresinin büyük bir bölümünü kapsadığı söylenebilir. Başka bir deyişle insanlar gündelik yaşamlarının büyük bir bölümünü konuşarak ya da dinleyerek geçirirler (Gökçe 2006: 45).

Sözlü iletişimin birçok üstünlüğü vardır; verilen mesajın anlaşılma derecesi test edilebilir, soru-cevap diyalogu oluşturulabilir, anlaşılmayan konulara anında açıklık getirilebilir. Ayrıca sözlü iletişimde bireyler etkileyciliklerini daha fazla kullanabilir. Buna karşılık sözlü iletişimde, söylenen bir sözcüğün yazı ile ifade edilen bir sözcüğe oranla, yanlış anlaşılma olasılığı daha yüksektir. Sözlü iletişimle alınan bir mesaj zamanla ya tamamen ya da kısmen unutulur ve değişikliğe uğrar (Uztuğ, 2003: 88).

Sözel beceriler; ses tonlamaları ve hitabet becerileri olarak tanımlanabilir. Söylenen sözden çok sözün nasıl söylendiği de önemlidir. Bu noktada muhatabın kelimelerden vurgulamaya bağlı olarak farklı mesajlar alabileceği unutulmamalıdır. Koçun Türkçeyi etkin kullanması verdiği mesajın anlaşılabilirliğini artıracaktır. Sözlü iletişimde bulunurken somut örnekler verilmesi konuya ilişkin anekdotlar ile sunumun zenginleştirilmesi de karşısındakinin dinleme etkinliğini arttırır (Elgün, 2007: 37)

Koçlar, sözel becerinin farkına varmalı, hitabet ve sunuş becerilerine sahip olmalıdır. Koç, iş görenle olan iletişiminde çok özele girmemek için genellemeleryapmalı, ben yerine biz ile başlayan cümleler kullanarak çalışanla olan mesafesini belirsizleştirmeli, düşündüklerini sıraya koyarak konuşmalıdır(Voss, 2002: 159-169).

1.10. KOÇLUK SÜRECİ

Koçluk sürecinde koç ve danışanı arasında gerçekleşen faaliyetler şu evrelerden oluşmaktadır:

1.10.1. Anlaşma(Kontrat)

Koçluk sürecinin başında, yönlendirme hedeflerini, yöntemleri ve çıktıları açığa kavuşturmak, sürecin başarıya ulaşması için kilit bir önem taşımaktadır. Açık bir anlaşma sayesinde, koçluk faaliyetine katılan taraflarda kaygı, direnç ve kızgınlıkların oluşması önlenmiş olur. Koçluk anlaşması, diğer yasal anlaşmalara benzer; yani açık ve uygulanabilir maddelerden oluşur. Anlaşma aşağıdaki noktaları açıkça ifade etmelidir (Özalp ve Demirci, 1999: 48-49):

- Koç kime karşı sorumlu? (Yönlendirilen, yöneticisi, İnsan Kaynakları bölümü, üst düzey yönetim)
- Projenin tanımı, çerçevesi, parametreleri
- Amaçlar ve beklenen çıktılar
- Geribildirim kime, nasıl ve hangi formatta verilecek?
- İzleme ve değerlendirme nasıl yapılacak?(360 derece geribildirim gibi)
- Sonuçlar bireysel gelişim planına nasıl dönüştürülecek, nasıl uygulanacak?

Bu evrede iki tür amaçtan söz edebiliriz; yapılacak işe ilişkin amaçlar ve gerçekleştirilecek öğrenme sürecine ilişkin amaçlar. Yapılacak işe ilişkin amaçlar açıkça ve maddeler halinde belirtilmeli ve belirli hedef alanlarına ayrılmalıdır. Bunun yanı sıra amaçları gerçekleştirme sürecindeki olası zaman ve bütçe kısıtlamaları da belirlenmelidir. Öğrenme ilgili amaçlar ise danışanın geliştirmesi gereken yönleri temel alarak belirlenebilir. Danışanın koçluk süreci sonunda elde etmesi hedeflenen bilgi, beceri ve kişisel gelişme saptanmalı form haline getirilmelidir (Uyargil, 1994: 109).

Amaçları belirlerken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Amaç gerçekleştirilebilir olmalıdır,
- Amaç somut olmalıdır,
- Amaç olumlu bir şekilde ifade edilmelidir,
- Amacın gerçekleştirilmesi bireyin kendisine bağlı olmalıdır,
- Amaç birey için önem arz etmelidir,
- Amaç beraberinde olumsuzluklar getirmemelidir,
- Amaca ulaşılması için ödenmesi gereken bedel kabul edilmelidir,

Koçun dikkate alması gereken en önemli nokta, amaç belirleme işinin bireyin kendisine ait olduğudur. Koç başkası adına karar alamaz, yalnızca soru sorma becerisiyle bireye yeni bakış açıları kazandırarak amacı gözden geçirmesini, kaynaklarını, önceliklerini ve sınırlarını belirlemesini sağlar (Poussard, 2004: 58-60).

1.10.2. Gözlem ve Değerlendirme

Anlaşma evresinde bahsedilen noktalar açıklığa kavuşturulduktan sonra sürecin tasarlanması ve uygulanması işlemlerine geçilir. Bu noktada hedef danışanı gözlemlemek ve güçlü yönleri ile gelişime açık yönlerini belirlemektir (Özalp ve Demirci, 1999: 49).

Bunun için önce, kişinin yaptığı işle ilgili yetkinlikler belirlenir ve uygun ölçme araçları seçilir. Kritik beceriler ve bilgi düzeyi; kişilik özellikleri ve kişisel tarz; ilgi alanları, değerler ve kariyer eğilimleri değerlendirilirken kişilik envanterleri, örnek-iş testleri, durumsal görüşmeler, psikodrama, simülasyonlar ve lidersiz grup uygulamaları gibi yöntemler uygulanabilir. Kişi çalışma arkadaşları tarafından 360 derece değerlendirilir; elde edilen geribildirimler sonucunda, yönlendirilenin ekip çalışmasına yatkınlığı, liderlik özellikleri ve insanlarla ilişkilerinin, birlikte çalıştığı insanları, ekibini ve müşterilerini nasıl etkilediği saptanır (Çınar, 2007: 8-9).

1.10.3. Yapıcı Yönlendirme

Bu aşamada, bir önceki evrede toplanan bilgiler koç tarafından geri bildirim olarak aktarılır. Bunu yaparken gizliliğe önem göstermek ve danışanın savunmaya geçmesini engellemek için koçluk alana güven vermek önem taşır(Baltaş, 2007). Yönlendirilenin, güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili gerçekçi bir yaklaşıma sahip olup olmadığına dikkat edilmelidir. Kendilerini olduklarından daha iyi değerlendiren aşırı iyimserlerin geribildirimlere karşı kendilerini savunan bir tavır göstermeleri önlenir. Mükemmeliyetçi, güvensiz ve kendini eleştirmeye yatkın olan, aşırı kötümserlere de güçlü yönleriyle ilgili örnekler verilmesi güçlü bir benlik algısı kazanmalarını sağlar (Çınar, 2007: 9).

1.10.4. Dirençle Başa Çıkmak

Koçluk sürecinde danışan, sürecin tamamına ya da geribildirimlere karşı direnç gösterebilir. Koç, kişinin bu direncine ve tepkilerine karşı hazırlıklı olmalıdır (Özalp ve Demirci, 1999: 50).

Genel olarak, kendilerinin gelişmeye ihtiyacı olmadığını düşünen insanlar, en çok direnen kişiler olmaktadır. Koç, danışanın duyurmaya çekindiği duygularını, korkularını ve meraklarını anlamaya çalışmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için ise koç, bireye destek verip onu aktif biçimde dinleyerek direncin kaynağına ulaşmalıdır. Çünkü birey direnç gösterdiğinde geribildirimler etkili olmayacak ve birey davranışını değiştirme konusunda isteksiz bir tavır sergileyecektir (Kenneth ve Nowack, 1997: 28) .

Bu tür sorunlarla karşılaşan bir koç direnci kişisel olarak değerlendirmez ve danışanın duygularını anlamasında ona yardımcı olur (Baltaş, 2007).

Süreci uygun biçimde yöneten ehliyetli bir koç, beklenen davranış değişikliğini izler ve gereken düzeye ulaşıldığını güvence altına aldıktan sonra hazırladığı raporla çalışmayı sona erdirir. Süreç koçla danışanın uyum sağlaması ve karşılıklı güven ortamının yaratılması ile başlar. Daha sonra danışanın yaşadığı

sorunlar, gelişmeye açık yönleri ve istekleri analiz edilir ve bir süreç tanımı yapılır. Bu tanımda gelişimin hangi yönleri kapsayacağı açık şekilde belirtilir. Hedef kişinin önündeki engelleri kaldırarak ilerlemesini sağlayacak yetkinliklerin geliştirilmesidir. Sonraki aşamada bu hedefe ulaşmak için kullanılabilecek kaynaklar tespit edilir ve karşılıklı karar verilen bir eylem planı hazırlanır. Plan devreye sokulur ve uygulamada karşılaşılan aksaklıklar ve kaydedilen ilerlemeler karşılıklı değerlendirme yapılarak hedefe ulaşılması sağlanır (Çınar, 2007: 10).

Bir koçluk sürecine başlayacak kimse kendisine şu soruları sormalı ve cevabı “evet” ise bu hizmeti almaya karar vermelidir:

Hazırım;

- Gelişimim için ayıracak zamanım var
- Koçluk sürecine başlayıp devam etmek için kendimle anlaşma yapabilirim.
- Bulunduğum yer ile olmak istediğim yer arasında bir mesafe var.

İstekliyim;

- Beni hedefime ulaştıracak işleri yapmaya,
- Başarımı kısıtlayan davranışlarımı durdurmaya veya değiştirmeye,
- Yüzde yüz işe yarayacağına emin olmasam da yeni şeyler denemeye

Erişeceğim;

- Koçluk istediğim değişiklikleri gerçekleştirmem için uygun bir disiplin.
- Sonuca ne kadar zamanda ulaşacağımı umursamadan hedeflerime uygun adımlar atma noktasında sabırlıyım.
- Kalıcı değişiklikleri kolayca başarmam için desteğim var (Nixon-Witt, 2008: 10-11).

1.11. KOÇLUĞUN EĞİTİMDE UYGULANMASI

Yönetim, “değişen çevrede sınırlı kaynakları etkili bir şekilde kullanarak organizasyon amaçlarına etken bir şekilde ulaşmak için başkalarıyla ve birlikte çalışmak” şeklinde tanımlanabilir (Koparal, 2004: 4). Bu tanımdan yola çıkarak

eğitim yönetimi de eğitim sistemini önceden belirlenen temel hedeflere ulaştırmak için eldeki mevcut imkanları optimum şekilde kullanmak biçiminde ifade edilebilir.

Bir başka deyişle eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir. Ayrıca eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülebilir. Çünkü eğitim faaliyetleri özel sektöre bırakıldığı durumlarda bile devletin denetimine tabidir. Buna bağlı olarak eğitim kurumları devletin belirlediği politikayı esas alan bir yaklaşımla varlıklarını sürdürmektedir (Başaran, 2000: 29).

Eğitim yönetimi, okulların niteliğini ve etkinliğini geliştirmek için kendi içinde kurduğu sistemlerin etkin bir şekilde işlemesine odaklanmıştır. Eğitim yönetiminde, yönetim alt süreçlerinin sağlıklı çalışması eğitim örgütlerinin verimini arttıracaktır. Bu nedenle eğitim yönetimi aynı zamanda etkililiği yükseltmek için gerekli olan yöntem ve teknikleri bulmaya ve uygulamaya çalışır. Problem çözme, eşgüdümleme, planlama, örgütleme, karara katılma, iletişim ve değerlendirme gibi süreçleri sağlıklı bir şekilde işleterek eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlar (İnandı, 2005: 22).

Yönetim olgusu genel hatlarıyla eğitim yönetiminde de kendini göstermektedir. Yani eğitim yönetimi de amaçların belirlenmesi, bu amaçlar doğrultusunda faaliyetlerin sürdürülmesi ve bu faaliyetlerin denetlenmesi şeklinde ilerleyen bir süreçtir. Ancak eğitim sisteminin yapıtaşı olan okulların kendine özgü bazı yönleri dolayısıyla üretim ile ilgilenen herhangi bir işletme gibi yönetilmesi söz konusu olmamaktadır. Bu özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Erdoğan, 2000: 90-92);

- Eğitim ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir.
- Eğitim, öğretim ve öğrenme süreci çok karmaşık bir iştir.
- Eğitim ve okul, başka sektörlerde olmadığı kadar çok sayıda kişi ve kurumun ilgilendiği bir alandır.
- Okullar; yöneticileri, personelinin yani öğretmenlerin özellikleri ve girdisinin insan olması bakımından eğitim dışı örgütlerden ayrılmaktadır.
- Okullar kalitesini belli bir çizgide tutmak ve daha yükseklerle ulaşmak için eğitim dışı örgütler gibi yoğun bir baskı hissetmemektedir.

- Okullarda her yıl değişen öğrenci potansiyeli, önemli bir kesinti sorunu teşkil etmektedir.
- Okullarda gerçekleştirilen işlemlerin sınırı ve yoğunluğu eğitim dışı örgütlerde olduğu gibi kesin sınırlara sahip değildir.

1.11.1. Eğitim Yöneticisi

Eğitim yöneticisi her türlü eğitim örgüt ve kuruluşlarında ve bunların yönetim basamaklarında, yönetim süreçlerinde rol almaya yeterli olacak nitelikte yönetimin kuramsal alanlarında eğitim görmüş bir uzmandır (Karaman, 2008: 48).

Okul yönetimini de eğitim yönetiminin alt dallarından biri olarak kabul edebiliriz. O halde toplumsal değişimler ve ihtiyaçlarla başa çıkmak için okulu yeniden yapılandıracak; örgütsel etkililiği sağlayarak okulun toplam niteliğini arttıracak olan kişi, okul yöneticisidir. Başka bir deyişle okul yöneticisi, okulun ortamını geliştirecek ve çevreyle okulun etkileşimini sevk ve idare edecektir. Yönetim bilimlerine ilişkin kaynaklar tarandığında bir yöneticide bulunması gereken nitelikler şu şekilde özetlenebilir (Başaran, 2000: 80-81):

1. Yönetici, strese dayanıklı olmalı ve stres kaynakları ile baş edebilmelidir.
2. Yönetici, belirsizliklere katlanabilmeli, bu belirsizlikleri açıklama noktasında sabırlı olmalıdır.
3. Yönetici, objektif olmalıdır.
4. Yönetici, okulun zor koşullarına dayanabilmeli, değiştiremediği koşullara uyum sağlayabilmelidir.
5. Yönetici, yüksek bir özgüvene sahip olmalıdır.
6. Yönetici, kendini nesnel bir biçimde değerlendirebilmelidir.
7. Yönetici, esnek olmak kaydıyla, kendine özgü bir çalışma sistemi geliştirmelidir.
8. Yönetici, zamanı yönetebilmelidir.

Ancak son yıllarda özellikle yönetim biliminin post-modern bir anlayış kazanması, toplumun hızla dönüşmesi ve gerçekleşen teknolojik gelişmeler, eğitim yöneticisinin de konumunu değiştirmiştir. Artık eğitim yöneticisi sadece yasal

yetkilerini kullanıp istediğini yaptıran kişi değil, aynı zamanda eğitimsel bir lider halini almıştır. Kısacası artık eğitim kurumlarının başında yöneticiler değil liderler bulunmaktadır. Bu bağlamda, yönetici ile lider arasındaki farklar nelerdir ve bu dönüşüm hangi yöntem ve araçlarla gerçekleşecektir?

Eğer bir insan başka bir insana istediğini yaptırabiliyorsa onu yönetiyor demektir. Böyle bir kişi yalnızca kendine verilen yasal yetkiye dayanarak bunu yapıyorsa yöneticidir. Eğer, bu kişi etkilediği kişiye yetkisini benimsetmiş ve kişi gönüllü olarak kendinden istenenleri yapıyorsa yönetici aynı zamanda bir liderlik özelliğine sahip demektir (Başaran, 2000: 80).

Lider ve yönetici arasındaki temel farklar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	İnsanlar üzerine odaklanır
Denetime güvenir	Doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadeli görüşe sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

Kaynak: Bennis, akt. Keçecioğlu, 1998: 10.

Liderlik, yönetimin önemli bir parçasıdır ancak tamamı değildir. Yöneticiler aktiviteleri planlar, gereken yapıyı organize eder, kaynakları kontrol eder ve var olanı düzeni işletme rolünü üstlenir fakat bir liderin temel rolü kişileri önceden belirlenmiş amaçlara doğru istemli şekilde yönleltmektir. Yönetici ve lider çoğu zaman

karıştırılan kavramlardır ancak ayrı anlamlara gelmektedir. Yönetici, her zaman için resmi pozisyonunun verdiği güç ile insanları yönlendirir. Liderlik sürecinde ise, liderler, resmi olmayan güçlerini kullanarak ve kişilere yeni vizyonlar kazandırarak onları etkilerler (Hoca, 2007: 10).

Bu bilgiler ışığında, liderlik ve yöneticilik kavramlarının özdeş olmadığı görülmektedir. Liderlik, yöneticilik görevi yapan bireyin başarılı olması için sahip olması gereken bir vasıftır. Eğitimde paradigma değişmiş ve bu değişimden yönetici de etkilenmiştir. Artık eğitim yöneticileri, klasik yönetimin dört fonksiyonu olan planlama, organize etme, yol gösterme ve kontrol etme görevlerinin yanında yeni görev ve sorumluluklar edinmiştir. Bunlar (McEwan, 1998: 5):

- Personelin performansını değerlendirmek
- Personel ve öğrencileri için yüksek beklentiler koymak
- Profesyonel standartlar biçimlendirmek
- Okul içinde vizyon, misyon ve hedefler belirleyip sürdürmek
- Bireylerarası olumlu ilişkiler sağlamak
- Düzenli ve güvenli bir atmosfer oluşturmak
- Okul gelişim planı geliştirmek
- Dâhili bir iletişim sistemi kurmak.

Artık günümüzde yönetici, görev yaptığı kurumda değişimin lideri olmak durumundadır. İşte tam bu noktada yukarıda özelliklerinden bahsedilen liderlik kavramının baştan beri açıklanan koçluk kavramı ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak, okulları değişen anlayışa ve gereksinimlere adapte edecek olan okul yöneticisinin, lider vasfı ile adeta personeline koçluk yapması gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda her eğitim yöneticisi, bir koç-yönetici gibi çalışarak personeline rehberlik yapacak ve okulun gelişim ve değişim sürecine dâhil olmasını sağlayacaktır.

Aslında bir koç yönetici, bir spor yöneticisi ile aynı fırsatlara ve kısıtlamalara sahiptir. Nasıl bir koç, oyuncusunun yerine sahaya çıkıp mücadele etmezse, koç-yönetici de öğretme işi ile ilgilenmez veya veli toplantılarının tarihlerini belirlemez. Koç-yönetici, okulun gelişiminden kendisi ile birlikte sorumlu personeline rehberlik ederek, onlara gelişim için araçlar, ipuçları ve stratejiler önerir. Aynı zamanda, birey

veya grup olarak personelinin şu alanlardaki yetenek ve bilgisini geliştirmelerine destek olur: takım olma fonksiyonu, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme, okul program ve uygulamalarını değerlendirme, etkili eğitim uygulamaları yapma, öğrenci başarısını arttıran okul politika ve prosedürleri üretme ve uygulama, uygulamaları takip etme(sürecin içinde aktif olma), strateji değiştirmenin etkilerini izleme, bir hareket planı oluşturma (Laba, 2011: 3).

Liderlerin ve eğitimcilerin benzer amaçları vardır. İkisi de kişisel ve sonyalsorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için çaba sarf ederler. Onlar, insan düşünce ve davranışlarının en üst boyutlarını bulmaya ve bunları izleyenlerinin ve öğrencilerinin gelişimini sağlamak için kullanmaya çalışırlar. Okulunu amaçlarıdoğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak durumundadır. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1991: 139).

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütölmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993: 23).

Yakın zamanlarda okul yöneticiliği ya da müdürlüğü yerine yaygın bir biçimdeeğitim liderliği, okul liderliği ve öğretim liderliği gibi kavramlarının sıklıkla tercih edilmesine bağlı olarak okul yöneticisi yetiştirmeye dönük programlara da bir temel oluşturmak için bir takım standartlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunlardan birisi de ISSCL (Interstate School Leaders Licensure Consortium) raporudur. Adı geçen raporda, okul yöneticilerinin liderlik alanları altı başlıkta toplanmıştır. Bir eğitim lideri olarak okul müdürü;

1- Bütün okul toplumun başarısı için, okul toplumu tarafından paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,

- 2- Bütün öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götürecek bir okul kültürü ve öğretim programlarını savunan, geliştiren ve sürdüren,
- 3- Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamını oluşturmak ve sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen,
- 4- Bütün öğrencilerin başarısı için aile ve toplumla işbirliği yapabilen, farklı toplumsal istekleri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,
- 5- Bütün öğrencilerin başarısı için adil, tutarlı, ahlaki bir lider olabilen,
- 6- Bütün öğrencilerin başarısı için siyasi, soysal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen bir kişidir. (Şişman ve Turan, 2004: 103).

Bu görevleri yerine getirmek isteyen bir okul yöneticisinin başvurabileceği en uygun uygulamalardan biri koçluktur. Kurum içi koçluk yapan bir okul yöneticisi şu özelliklere sahiptir (Erdoğan, 2000: 89-95):

- Problemleri gerçekçi bir gözle görür
- Okul vizyonuna uygun özel bir bilinç ve anlayışa sahiptir
- Okulun çalışanlarını etkileyebilme gücüne sahiptir
- Rutinleşmiş işlerin ve uygulamaların dışında yeni plânların ve hamlelerin yaratıcısı ve başlatıcısı olmalıdır,
- Okuluna yön verecek olan amaçları saptar, bu amaçları gerçekleştirebilecek havayı oluşturur ve kurum içi çatışmaları çözer
- Elde edilen başarıların maddi ve manevi ödülünü astları ile birlikte paylaşır
- Astlarının kendisine itaat etmesine değil katılmasına önem verir,
- Kurumunu geleceğe taşıırken seçenekler geliştirip sunar
- Sahip olduğu yetki ve sorumlulukları gerektiği zaman paylaşır
- Kurumunda çalışan kişilerin enerjisini birleştirir yani sinerji oluşturur
- Okul amaçları ile okulda çalışan kişilerin ihtiyaçlarını bir bütün olarak görür ve ikisi arasında bir denge kurar.

1.12. ORGANİZASYON KAVRAMI

Bir işin veya görevin yapılması, bireyin gücünün sınırlarını aşarsa, görevin yerine getirilmesi için bir grubun ortak çalışması zorunlu hale gelir. İnsanoğlu, çok eski devirlerde, grup gücüne olan ihtiyacı görmüş ve amaçlarına ulaşabilmek için çok basit organizasyon yapıları oluşturmuşlardır. Böylece beceri ve güçlerini gruplar halinde birleştirerek tek başlarına yapabileceklerinden daha fazla mal ve hizmet üretmişlerdir. Organizasyon sözcüğünün, yunanca “Organon” ve Latince “Organum” kelimelerinden türediği varsayılmaktadır. Türkçe de uzuv, organ olarak kullanılan bu sözcük gövdenin veya varlığın bir bölümü, bütünün bir parçası anlamına gelmektedir. Organizasyon hakkında değişik yazarlar tarafından çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. İlk olarak organizasyonu, Fayol yönetim işlevlerinden biri olarak ele almış ve “işletmeyi işlemesi için gerekli olan malzeme, tesisat, sermaye ve personel gibi maddi ve sosyal unsurlarla donatmak” olarak tanımlamıştır (Dal, 2006: 2).

Organizasyon sözcüğü, dinamik ve statik olarak iki yönden ele alınmaktadır. Bunlardan ilki bir süreç (teşkilatlandırma, örgütlenme, organize etme), ikincisi ise bu sürecin sonucunu (teşkilat, örgüt) ifade etmektedir (Ülgen, 1997:7). Daha kapsamlı olarak, organizasyon, büyükbir kısmı yüz yüze ilişki içinde bulunmayan çok sayıda insanın karşılıklı olarak üzerinde anlaşmış oldukları amaçlarının bilinçli ve sistematik olarak geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi için aralarında kurdukları düzenli ilişki biçimi ve yüklendikleri karmaşık görevler topluluğudur (Barutçugil, 2004: 145).

Diğer yönden incelendiğinde ise, organizasyon kavramının örgüt-teşkilat kavramlarını karşıladığı görülmektedir (Efil, 2002: 303; Koçel, 2003: 167). Bu yönüyle organizasyon olası sorunları çözmek için meydana getirilen, o toplumdaki tüm üyeler tarafından benimsenen ve aynı zamanda hâlihazırda yürürlükte olan yasa ve kurallara uygun olarak çalışan toplumsal ilişkiler dokusudur (Başaran, 1996: 48).

Özet olarak, insanların beraberce verimli bir şekilde çalışmasını temin eden mekanizma veya yapıya organizasyon denir. Organizasyon yalnız işletmelerin değil, aynı zamanda beraberce yaşayan her insan topluluğunun gerekli olan mekanizmasıdır (Hatiboğlu, 1993: 18). Örgüt kavramının temel dayanağı olan fikirlerin başında,

karşılıklı yardımlaşmayı sağlamak amacıyla bireylerin eylemlerinin *eşgüdümü* vardır. Bu eşgüdümün faydalı olması için ise amaçlar gereklidir. İkinci temel fikir de örgütün tamamını kapsayan *ortak bir amacın* bulunmasıdır. *İşbölümü* örgüt kavramının dayandığı temel fikirlerden bir diğeridir. Bireylerden oluşan topluluk olan örgüt, yerine getirilmesi gereken işleri, örgütteki kişiler arasında bölüştürdüğü takdirde amaçlarına daha kolay ulaşabilecektir. Örgütün temel dayanağına ilişkin sonuncu fikir ise, *otorite hiyerarşisidir*. Kısaca örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın faaliyetlerinin mantıksal eşgüdümü olarak tanımlanabilir (Öge, 1996: 5).

Organizasyonlar hedef odaklı sosyal topluluklardır. Dış çevreye bağlı ve koordine edilmiş aktivite sistemleridir. Organizasyonlar insanlar ve insanların birbirleriyle olan ilişkilerinden oluşmuşlardır (Daft, 1998: 11).

Daft (1998: 12) tarafından, organizasyonların önemi aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- İstenilen hedef ve sonuçlara ulaşmak için kaynakları bir araya getirir.
- Mal ve hizmetleri verimli bir şekilde üretir.
- Yeniliği kolaylaştırır.
- Modern üretim ve bilgisayar odaklı teknolojiyi kullanır.
- Değişen çevreye adapte olur ve çevreyi etkiler.
- Mal sahipleri, müşteriler ve çalışanlar için değer yaratır.
- Çalışanların koordinasyon ve motivasyonunu kolaylaştırır.

Her organizasyonun üç temel prensibi vardır, bunlar (Hatiboğlu, 1986: 11):

- Yapılacak işlerin, bu işleri yapacaklar arasında bölünmesi ve herkesin farklı bir iş yapmasına “iş bölümü” denir. İş bölümü, uzmanlaşmaya olanak verdiğinden insanların verimini artırır.
- Beraberce çalışan insanların çabalarının, aynı amaca yöneltilmesini temin edecek bir otoriteye ihtiyaç vardır. Bu otorite bulunmadığı takdirde herkes istediğini yapar, istediği gibi, istediği zaman çalışır.

- Müşterek çalışanların, çabalarının koordine edilmesi, diğer bir tabirle birbirini tamamlayacak şekilde ahenkli (uyumlu) bir hale getirilmesi gerekir.

1.13. ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği pek çok bilim dalının merak konusu olmuştur. Öğrenme ile ilgili çalışmalar özellikle psikoloji ve eğitim biliminde önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrenme, tüm canlı varlıkların sahip olduğu ve onları diğer varlıklardan ayıran temel özelliklerden biridir. Her canlı, doğumundan itibaren, yaşamak ve çevresine uyum sağlamak için sürekli olarak öğrenme eylemini gerçekleştirmek zorundadır (Yazıcı, 2001: 63).

Öğrenme, insanların etkin hareketlerini sağlamak için hem iş yapabilme, hem de kavramsal kapasitelerini arttırmadır (Kim, 1993: 38). Öğrenme yalnızca bilgi edinmek değildir. Yaşantılar sonrası davranışların değişmesi ve çevreye uyum oluşumudur. Daha kapsamlı olarak öğrenme, yaşantılar sonucunda davranışları, ihtiyaçları daha iyi karşılayacak biçimde değiştirme anlamına gelir (Baymur, 1989: 26). Öğrenme; kişinin sezgisel ve bilişsel süreçlerle çevresi ile ilgili olarak birikmiş ve yeni bilgi ve uyarıcıları algılaması, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır (Koçel, 2001: 355).

Senge'e (2002: 22-23) göre de öğrenmede kişiyi yetkin kılan bir özellik vardır. Ona göre gerçek öğrenme, insan olmanın anlamını ta yüreğinden kavrar. Öğrenmeyle kendimizi yeniden yaratırız. Öğrenmeyle, şimdiye kadar hiçbir zaman yapamadığımız bir şeyi yapmaya muktedir hale geliriz. Öğrenmeyle dünyayı ve onunla ilişkimizi yeniden kavrarız. Öğrenmeyle yaratma ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitemizi genişletiriz. Herbirimizin içinde bu tür öğrenmeye karşı derin bir açlık vardır.

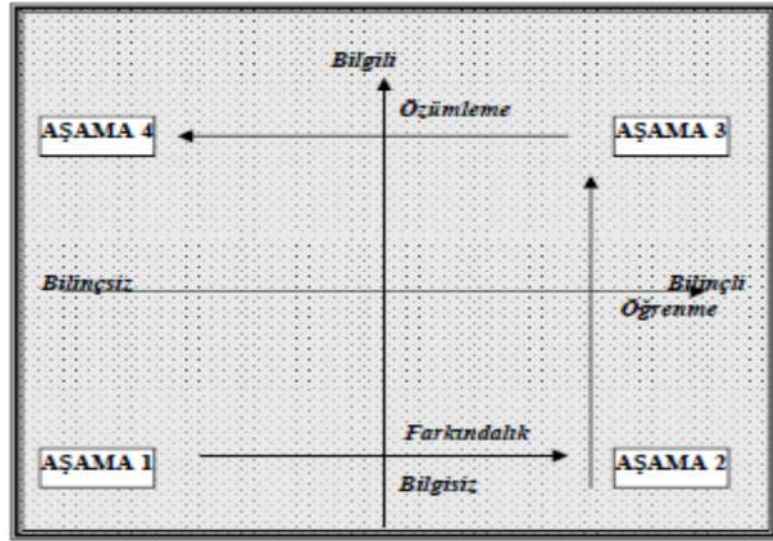
Psikologların yaptığı bir tanımlamaya göre; "Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 16).

Öğrenme, genelde performansın iyileştirilmesi anlamını taşır ve bireyin inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirir (Eren, 2000: 572). Öğrenmek, sadece bir konuda bilgi sahibi olma değil, aynı zamanda bu bilgileri farklı durumlara yansıtabilme eylemidir (Yıldırım, 2004: 13). Öğrenme; kişinin, sezgisel ve bilişsel süreçlerle çevresi ile ilgili olarak birikmiş ve yeni bilgi ve uyarıları algılaması, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır. Öğrenme sonucu bilgi ve tecrübe birikimi olmaktadır. Bunun sonucunda insan değer ve davranışlarında sürekli nitelikte bir değişim meydana gelmektedir (Eren, 2001: 588).

Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları iki ana grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi öğrenmeyi doğrudan gözleyebilen uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan davranışçı kuramlar, ikincisi ise öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama ve akıl yürütme gibi içsel süreçleri ve bu süreçlerin bireyin davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel kuramlardır. Davranışçı kuramcılar davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenmektedirler. Bilişsel kuramcılar ise öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü ileri sürmektedirler (Ulusoy vd., 2002:127).

İnsanlar, yalnızca öğrenmeyi isterlerse öğrenirler. Öğrenme, bilgiyi ve bilinci birlikte kazanmaktır. Bilgili ve bilinçli olma süreci, diğer bir ifadeyle öğrenme döngüsü Şekil 2’de görüldüğü gibi dört aşamada tamamlanır. Birinci aşama bilgisiz ve bilinçsiz; “Ne anlama geldiğini bilmiyorum ve yapamıyorum”. İkinci aşama bilinçli ve bilgisiz; “Ne anlama geldiğinin farkındayım, ancak yapamıyorum”. Üçüncü aşama; bilinçli ve bilgili: “Ne anlama geldiğinin arkındayım ve yapıyorum”. Son aşama ise bilgili ve bilinçsiz; “ustaca yapıyorum ancak ne anlama geldiğini bilmiyorum”. İnsanlar, kalıtsal donanımlarının, yaşamlarındaki geçmiş deneyimlerinin ve yaşadıkları çevrenin beklentilerinin sonucu olarak bazı öğrenme yeteneklerinin diğerlerinden daha ağırlıklı olduğu öğrenme tarzları geliştirirler. İnsanların öğrenme yolları ile ilgili tercihleri, yani öğrenme tarzları, eğitim ve geliştirme programlarının tasarımında ve kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde son derece önemlidir. Aktivist, yansıtıcı, teorist ve pragmatist olarak tanımlanan dört

tipik öğrenme tarzının her biri büyük ölçüde öğrenme döngüsünün bir aşamasına uygun düşmektedir (Barutçugil, 2002: 45).



Şekil 2: Öğrenme Döngüsü (Barutçugil, 2002: 31)

1.14. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

Günümüzde çevrenin sürekli değişip geliştiğini göz önüne alırsak, bu değişime ayak uydurmak, bugünün örgütleri için hayatta kalmanın vazgeçilmez bir şartı haline gelmiştir. Bu adaptasyon sürecinin en önemli dayanağı da örgütün öğrenmesine bağlıdır. Rekabetten başarı ile çıkmak isteyen bir örgüt çevrenin koşullarının farkında olup buna bağlı olarak stratejiler geliştirmelidir. Bugün örgütlerin bünyesine kurulan, araştırma ve geliştirmeyi görev edinen departmanlar, organizasyonların bu rekabet ortamında başarılı olmasına hizmet etmektedirler. Zira bünyesinde etkin bir öğrenme iklimi oluşturabilmiş örgütler, çevre içerisinde lider örgütler haline gelir ve bu durum onların pozisyonunu olumlu biçimde etkiler.

1.14.1. Örgütsel Öğrenme Kavramı

Örgütsel boyutta ele alınan öğrenme eylemi; birey ve grupların karşılıklı etkileşimi içindeki ortak anlama ve harekete geçme uygulamalarını kurallara

bağlayarak, kendi kendisini örgütleyen, öğrenen örgüt kavramının oluşmasına yol açmıştır (Gherardi, 1998: 374).

Organizasyonel öğrenme, organizasyonun ve çalışan insanların amaçlarına ulaşmaları için gerekli olan yeni ve yararlı bilginin tanımlanması, elde edilmesi ve uygulanmasıdır.

Organizasyonel öğrenmenin sağlanması için;

- Neyi bilmek gerektiği keşfedilmeli, bilindiği bilinmeyen alanlar ortaya çıkarılmalıdır.
- İhtiyaç duyulan bilginin yeri, yani nerede ve kimde olduğu belirlenmelidir.
- İhtiyaç duyulan bilgiyi oluşturacak enformasyon (işlenmemiş bilgi) elde edilmeli, paylaşılmalı, işlenmeli ve işe uygulanmalıdır (Barutçugil, 2004: 151).

Bireylerin içinde bulundukları öğrenme süreci bilgi, tecrübe, duygu ve düşüncelerinde değişiklikler oluşturur. Bireyler üyesi oldukları örgütün çalışma biçiminden ve örgütün uygulamakta olduğu faaliyetlerden bir takım sonuçlar çıkarabilirler. Hatalı yönleri bularak örgütsel öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirler. Hataları düzeltmek için harekete geçmeleri ve bir değişim ajanı gibi bazı girişimlerde bulunmaları ile örgütsel öğrenme somut olarak ortaya çıkar (Eren, 2000: 573).

Örgütsel öğrenme, çalışanların organizasyon hakkındaki fikirlerini yeniden incelemek için gerekli olan değişiklikler konusunda ayrıntılı açıklamalar yapan, bireyleri yetkilendirme ve grubun ortak kararları için yeni kurallar geliştirilmesini ifade eden bir kavramdır (Öğüt ve Diğerleri, 2004: 413). Başka bir ifade ile örgütsel öğrenme, iş görenlerin yeteneklerini geleceğe yönelik olarak sürekli biçimde geliştirmektir. Bunun içinde organizasyon felsefesinin değiştirilmesi gerekir. Organizasyonlarda performansın artırılması, organizasyon ve yönetimin örgüt içi faaliyetlerde sürekli olarak öğrenme düşüncesine sahip olmasına bağlıdır (Çelik, 2000: 137).

Öğrenen örgüt kavramı, Peter M. Senge tarafından Beşinci Disiplin adlı eserinde formülize edilmiştir. Bu eserde öğrenen örgüt, üyelerin hedeflenen sonuçları elde etmek için kapasitelerini durmadan artırdıkları, yeni ve coşkun düşünme tarzlarının teşvik edildiği, ortak özelemlerinin sınırlandırılmadığı ve birlikte

öğrenmenin sürekli olarak öğrenildiği örgüt olarak tanımlanmıştır (Ataman, 2001: 383). Daha geniş bir tanımla öğrenen örgüt; bilgiyi ortaya çıkaran, alan ve transfer eden; bu bilgilerle davranışları iyileştiren örgüttür (Erdil, 1996: 62).

Sonuç olarak; örgütsel öğrenme, bireysel öğrenmeden yola çıkarak oluşan birey ve kurum arasındaki etkileşimi esas alan bir öğrenme sürecidir. Bu etkileşim kurum içinde öğrenmeyi sürekli hale getirmekte ve bireysel öğrenme sonucunda ortaya çıkan bilgi yığınlarını kolektif bilgi haline getirmektedir. Dolayısıyla bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye uzanan öğrenme zinciri ortaya yeni bir organizasyon yapısı meydana getirmektedir. Bu da “öğrenen organizasyon”dur (Oğuz, 2003: 72).

1.14.2. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri

Örgütlerde genel olarak üç değişik öğrenmeden söz edilebilir, bunlar (Yazıcı, 2001:106):

- 1- Tek etaplı (tek yönlü) öğrenme
- 2- Çift etaplı (çift yönlü) öğrenme
- 3- Öğrenmeyi öğrenmedir.

1.14.2.1. Tek Etaplı Öğrenme:

Tek etaplı öğrenmede, örgüt üyeleri, çevrelerinde meydana gelen problemleri tanımlar, bunları giderebilmek için gerekli stratejileri geliştirir ve uygularlar. Yani örgüt, belirlenen amaçlarına ulaşabilmek için, çevresine uyum sağlayarak sadece bir davranış değişikliği gerçekleştirir (Yazıcı, 2001: 107).

Hataların ortaya çıkarılıp gerekli düzeltici önlemlerin alınması daha önceden işletmede var olan sorun çözme tekniklerinin uygulanması ile mümkün olur. Fakat beklenmeyen durumlar söz konusu olduğunda ve ortaya daha önce var olmayan

birproblem çıktığında mevcut çözümler yeterli olmayacağı için tek döngülü öğrenme sorunun çözümü için işe yaramayacaktır (Smith, 2001).

1.14.2.2. Çift Etaplı Öğrenme

Çift etaplı öğrenme, örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını incelemek vesorgulamak suretiyle hataların düzeltilmesidir. Mevcut uygulamaların yeniden incelenmesini ve değiştirilmesini gerektirir (Yazıcı, 2001: 113). Daha fazla yaratıcılık gerektiren çift etaplıöğrenmede, standartlardan sapmalar bulunur, düzeltilir ve yeni standartlar ortaya konulur (Morgan, akt. Güleş, 2002: 27).

Çift döngülü öğrenme sadece davranışsal uyumlarla sınırlı kalmayan, daha derin bir şekilde, bilişsel yapılarda da değişim gerçekleştiren bir süreçtir. Örgütle çevresi arasında bazen, sadece basit adaptasyonlardan daha fazlasını gerektiren ilişkiler olabilmektedir. Bu gibi durumlarda değişmez gibi görünen örgüt normları ve değerleri sorgulanmalı, yeni öncelikler belirlenmeli ve yeni değerlendirmeler yapılmalıdır. Örgütün değer sistemleri mevcut bilgi yapısı ve davranış şekilleri yeniden düzenlenmelidir. Böylece yeni düşünce ve davranış biçimleri ortaya çıkacak ve mevcut değerler ve normlar daha eleştirel bir gözle tartışılacaktır (Yazıcı, 2001: 112).

Tek döngülü öğrenme; amaçlar, değerler, politikalar ve stratejilerin varlıkları kanıksanmışlardır, üzerlerinde düşünülmez. Önem, “teknik ve teknikleri ya da verimli yapmak” üzerindedir. Stratejileri daha verimli yapmak konusunda hiçbir hareket yoktur. Çift döngülü öğrenme ise bunun tersi olarak, “gerçek amaç ve stratejilerin altında yatan politikaların ve öğrenme sistemlerinin rolünü sorgulamayı içerir (Smith, 2001).

1.14.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenme sürecinin en üst noktasını teşkil eder. Bu seviyede amaç, sadece belirli şeyleri öğrenmek değil, öğrenme sürecini kavrayabilmektir. Dolayısıyla bireyler tek etaplı ve çift etaplı öğrenmeyi tam anlamıyla anladıktan yani öğrenme sürecini bir bütün olarak özümledikten sonra, daha üst düzey bir öğrenmeden söz edilebilir (Probst and Buchel, akt. Güleş, 2007: 23).

Öğrenmeyi öğrenmede, örgüt üyeleri, öğrenmenin veya öğrenme başarısızlıklarının önceki örnekleri üzerinde düşünür ve onları sorgular. Öğrenme süreci üzerinde odaklanarak öğrenmeyi neyin kolaylaştırdığı veya engellediğini keşfederler. Yani öğrenme stratejileri üretirler (Yazıcı, 2001: 115).

Sonuç olarak, örgütler karşılaştıkları durumlara ve örgütün içinde bulunduğu şartlara göre bu üç öğrenme türünden uygun olanı kullanabilirler. Ayrıca yaptıkları bir eylemin sonucunda, organizasyonun öğrenme ihtiyacını karşılamak amacıyla bir basamak halinde bu üç öğrenme çeşidini bir arada da kullanabilirler. Ancak bir örgütün öğrenen örgüt haline gelmesi için, yapılan eylemin sonucunda bir sistem değişikliğine gitmeleri kısacası öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir.

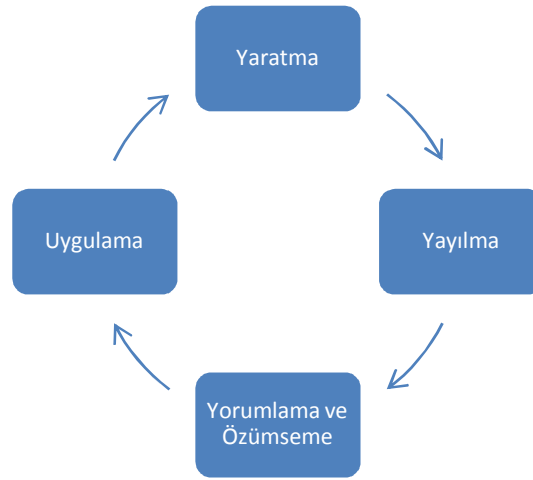
1.14.3. Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenme uzun vadede bilgi ile performans birleştiren bir süreçtir. Bazılarına göre çalışanların davranışlarında değişiklik yapma olayıdır ve diğerlerine göre de organizasyon kavramı bir felsefe ve düşünce sistemidir (Koçel, 2001: 358).

İnsan yaşamında öğrenme nasıl bir süreç şeklinde gerçekleşiyorsa, yaşayan bir sistem olarak örgütlerde de öğrenme bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Örgütsel öğrenme sürecinde değişik yazarlar tarafından değişik biçimlerde ele alınmıştır. Ancak hepsinin kabul ettikleri ve üzerinde birleştikleri temel noktalar bulunmaktadır.

Dixon'un temel döngüsellik taşıyan örgütsel öğrenme süreci şu basamaklardan oluşmaktadır (Yazıcı, 2001: 123):

- Bilginin yaratılması
- Bilginin örgüt bazında yayılması
- Bilginin içselleştirilmesi
- İçselleşen bilginin kullanılmasıdır.



Şekil 3: *Dixon'un Örgütsel Öğrenme Süreci (Yazıcı, 2001: 124).*

1.14.3.1. Bilginin Yaratılması

Enformasyon toplumunda stratejik faktör olan bilginin yaratılması ve kullanma yeteneği, işletmelerin hızla değişen pazar koşullarına cevap verebilmesini, uyum sağlamasını ve rekabet avantajı kazanmasına neden olacaktır. Bu açıdan bilgi işletmelerinin başarısında ve gelişmesinde temel faktör olarak rol oynamaya başlamıştır. Bilgi; dalgalanmaların ve belirsizliğin hâkim olduğu ortamlarda işletmelerin en önemli varlığı olarak görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2003: 213). Örgütün bilgi kaynaklarını iç bilgi ve dış bilgi olarak ikiye ayırabiliriz. Dış bilgi olarak nitelendirilenler; müşteriler, tedarikçiler, teknolojik gelişmeler ve ekonomik faktörler gibi çevresel faktörler hakkında elde edilen bilgilerdir. Dış çevre

hakkında bilgi sahibi olabilmesi için örgütün sürekli olarak dış çevresi ile bir etkileşim içinde olması gerekir. Örgüt içi bilgi ise, örgütün temel fonksiyonları ile ilgili konularda örgüt içinde oluşturulmaktadır (Yazıcı, 2001: 124).

Bilginin yaratılması aşaması, örgütün bilgiyi çeşitli dış kaynaklardan alması veya örgüt içinde yeni fikirlerin yaratılması ile başlamaktadır (Çalık, 2010: 121). Öğrenme yalnızca örgüt dışından bilgi kazanmadan dolayı ortaya çıkmaz, aynı zamanda, mevcut bilginin yeniden düzenlenmesi, önceki bilgi yapılarının ve teorilerinin gözden geçirilmesi yoluyla da ortaya çıkabilir (Töremen, 2001: 57).

Örgütlerin elde ettikleri başarılar kadar, başarısızlıklarını da değerlendirmeleri gerekir. Bu değerlendirmeler sonucu değişimi sağlamak amacıyla örgütler ile çevre arasında uyum sağlanmasında en etkili yöntemlerin başında çalışanların eğitimi gelmektedir. Örgütler için dış kaynaklı öğrenme, müşteriye odaklanma ve kıyaslama uygulamalarını kapsamaktadır. Bu tür dışarıdan edinilen bilgilerin kaynağı ne olursa olsun, etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için, uygun bir kültürel ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu sebeple örgütlerde başta liderler olmak üzere tüm çalışanlar statükoyu korumaya yönelik muhafazakâr bir anlayış gütmemelidirler. Ayrıca iç ve dış kaynaklardan gelen eleştirilere açık olunmalı ve başarısızlığa karşı yılgınlığa düşülmemelidir (Pinar, 1999: 44).

1.14.3.2. Bilginin Yayılması

Bilginin örgüt içinde yayılması, farklı kaynaklardan toplanan bilgilerin, yeni bilgi üretmek amacıyla paylaşılması demektir. Gerek örgütün dış çevresinden elde edilen bilgi, gerekse örgüt içinde üretilen bilgi, ancak örgüt içinde dağıtılsa işlevsel hale gelir. Bazı birimlerin bilgiye ulaşamaması durumunda, o birimlerin öğrenme fırsatı ortadan kalkmış olur. Bu durum ise öğrenmenin bütünselliğini ortadan kaldırır (Dixon, akt. Yazıcı, 2001: 125).

Bilginin örgüt içinde yayılması için kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Örgüt içinde kullanılan bilgisayar sistemleri, bilgisayarlar arasında kurulan ağ sistemleri, örgütün birlikte iş yaptığı bağlı şirketler veya ortaklar ile birlikte kurulan ağ sistemleri veya örgüt içinde çalışanların tüm dünyadaki

gelişmeleri izleyebilecekleri internet uygulamaları, bilginin paylaşılmasını veya dışarıdan alınmasını sağlayan bilgisayar tabanlı uygulamalardandır. Bilgisayar tabanlı bilgi paylaşımı ve bilgi elde etme yöntemlerinin yanı sıra, her örgütün kendi iş süreçleri dâhilinde geliştirdikleri uygulamalar da bulunmaktadır (Yazıcı, 2001: 126). Bilginin bu metotlarla paylaşılması sonucu örgüt içinde etkin bir öğrenme ortamı oluşacak ve bu da öğrenen organizasyona dönüşüm sürecini destekleyecektir.

1.14.3.3. Bilginin İçselleştirilmesi

Sadece bilginin elde edilmesi yeterli değildir, elde edilen bilginin anlamlı bir hale gelebilmesi için bilgiyi alan tarafından anlaşılması yorumlanması ve bir anlam çıkarılarak içselleştirilmesi gerekmektedir, aksi takdirde öğrenme gerçekleşemez (Çalık, 2010: 121).

Örgütsel öğrenme sürecinin en önemli aşaması, bilginin örgüt üyeleri tarafından özümseyerek kullanılması aşamasıdır. Bilginin paylaşılması demek, onun kullanılacağı anlamına gelmez. Bilgiyi alan kişi onu kendi bakış açısıyla inceler ve ilgisini çeken kısımları alır, bunları özümseyerek içselleştirir ve hafızasına yerleştirir. Bu sürecin bireysel kısmıdır, örgütsel kısmında süreç biraz daha farklı ilerler. Burada kişisel seçicilikten çok, örgüt üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimleri ve çıkartacakları ortak anlamlar önem kazanmaktadır; yani kolektif bir algılamanın ve anlam çıkartmanın gerçekleşmesi gerekecektir (Yazıcı, 2001: 127).

Örgütsel öğrenme, örgütlerin üretme içgüdüğü ile bilgiyi yorumlama işini üstlenmeleriyle ortaya çıkar. Örgütler çevre ile etkileşimde bulunduklarında belirsizlikle karşı karşıya kalırlar, belirsizlik daha çok bilgiyi kazanma ve geliştirme sonucunu doğurur (Töremen, 2001: 59).

1.14.3.4. Bilginin Kullanılması ve Saklanması

Bireyler bilgiyi alıp, bundan bir anlam çıkararak, özümseyip içselleştirdikten sonra bunu, yeni bilgi üretmek için kullanmalıdırlar. Dolayısıyla sürecin bu aşaması birinci aşamasına girdi sağlamaktave döngünün sürekliliğini devam ettirmektedir (Çalık, 2010: 121).

Önceki bölümlerde değinildiği üzere, öğrenmenin gerçekleşmiş olması için, gözlenebilir bir davranış değişikliği olması gerekmektedir. Ayrıca bu davranış değişikliğinin de bir sürekliliğe sahip olması lazımdır. Örgütler de edindikleri bilgiyi etkin bir şekilde kullanmalı ve saklamalıdırlar. Çünkü ancak bu durumda örgütsel bir öğrenmeden söz edilebilir. Aksi takdirde örgütler karşılaştıkları her durumda tekrar başa dönerler ve bu da aynı hataları tekrar yapmak anlamına gelir. Bu amaçla örgüt bünyesinde bir örgütsel hafıza oluşturmak çok faydalı olacaktır.

Günümüzde “örgütsel hafıza” olarak nitelendirilen ve çalışanların; daha geniş anlamıyla örgütün öğrendiklerini, geçmiş tecrübelerini, başarı ve başarısızlıklarını yansıtan yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bilgisayar teknolojisi kullanılarak kurulacak bu sistemler, çalışmaya yeni başlayanlar için bir rehber niteliği taşıyacağı gibi, işletmenin geçmiş hatalarını tekrarlamasını da önler. Bu şekilde oluşturulacak bir veri tabanının tüm çalışanlarla paylaşılmasıyla hem öğrenilenler etkin bir şekilde saklanabilir, hem de yaratılan sinerji ile daha farklı uygulamalara ışık tutulabilir (Yazıcı, 2001: 215).

Sonuç olarak, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için sürecin bu dört ayrı basamağına da önem verilmelidir. Çünkü öğrenen organizasyona olan evrim ancak bu sürecin bir bütün halinde ele alınması ile mümkün olur. Bu sürecin sonunda da örgütler sürekli değişim çizgisini yakalamış olacaklardır.

1.14. ÖĞRENEN ORGANİZASYONLAR

Değişen çevre şartlarına uyum sağlama gerekliliği ve rekabette önde olma ihtiyacı, örgütlerde öğrenme gereksiniminin belirmesine sebep olmuştur. 1990'lı

yıllardan sonra, bilgi toplumuna geçişle birlikte, örgütlerde öğrenme kavramının önemi ortaya çıkmış ve bireyler gibi örgütlerin de yaşam boyu gelişimi felsefe edinen “öğrenen örgütler” haline dönüşmeleri gerektiğinin farkına varılmıştır. Bireysel bazda öğrenme ve kendini geliştirme, bir örgütte çalışan insanın, çalışırken de öğrenmesini ve kendini geliştirmesini gerektirmektedir. Burada insanın öğrenme ve kendini geliştirme olgusunun, ortak bir vizyonla, örgütün tamamına yayılarak örgütsel bazda öğrenme ve bunun sonucu olarak da “öğrenen organizasyon” olma amacından bahsedilebilir (Yazıcı, 2001: 147).

1.15.1. Öğrenen Örgüt Kavramı Ve Gelişimi

Örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon kavramlarının dünyadaki gelişimi incelendiğinde, öncelikle daha teorik bir kapsamda incelenen örgütsel öğrenme kavramı ve sonra da pratik uygulamaların gözlemlendiği öğrenen organizasyon kavramı dikkati çekmektedir. Öğrenen organizasyon kavramı, özellikle MIT (Massachusetts Institute of Technology) profesörlerinden biri olan Peter M. Senge’nin 1990 yılında yayınladığı “Beşinci Disiplin” (The Fifth Discipline) adlı kitabıyla yönetim literatüründe yer almaya başlamıştır. Senge’den önce öğrenen organizasyonlar konusunda çeşitli çalışmalar olmasına rağmen, kavramı açık bir şekilde, örnekleri ve somut sonuçları ile ortaya koyan Senge olmuştur (Yazıcı, 2001:152-153). Öğrenen örgütler, kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı, insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2002: 11).

Öğrenen organizasyon, öğrenerek kendini yenileyen organizasyondur. Bu organizasyonlar öğrenerek değişir ve değişmek için öğrenir. Öğrenme birey, grup ve kurum düzeyinde olur. Grup öğrenmesi, organizasyon üyeleri arasında dayanışma diyalog ve tartışma ile kolektif zekâ gibi bazı dinamikleri harekete geçirerek örgütsel öğrenmenin yerleşmesini sağlar. Böylece organizasyonlar, öğrenen organizasyon

hüviyeti kazanarak, belirlediği hedeflere daha kolay ulaşır ve uygulamak istediklerini daha çabuk hayata geçirme imkânı kazanır (İraz, 2004: 39).

Öğrenen organizasyonlar, sürekli olarak yeni bilgiler elde eden ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi gerçekleştirerek rekabet avantajı yakalamayı amaç edinen organizasyonlar demektir (Pınar, 1999: 38).

Oğuz'a (2003: 73) göre, öğrenen organizasyonlar bilgi yaratma, elde etme ve aktarma yeteneğine sahip ve aynı zamanda davranışını, yeni bilgi ve görüşleri yansıtabilecek şekilde düzenleme yeteneğine sahip, öğrenmeyi sürekli hale getiren organizasyonlardır. Öğrenen organizasyonun temelinde öğrenme ve kendini geliştirme vardır.

Öğrenen organizasyon kavramı, organizasyonun sosyal bir etkileşim ortamıolduğunuvurgulayan ve organizasyonların yalnızca işbirliği ve dayanışma ile var olabileceklerini belirten yeni bir bakış açısidir. İnsanların birlikte çalışarak tek başına yapamayacakları işleri gerçekleştirebileceklerini ve birlikte daha fazla öğrenebileceklerini kabul ederler (Barutçugil, 2004: 145).

Öğrenen örgütte kişiler genelde yaptıklarından ve birbirlerinden öğrenirler. Bu tür örgütleryaratıcılığı, esnek düşünmeyi ve girişkenliği ödüllendirirler. Bu tür örgütlerde insanlar kendi yetenek ve kapasitelerinin farkındadırlar ve işlerini bireysel gelişimlerinin bir parçası olarak görürler. Bundan dolayıöğrenme, kendini gerçekleştirme mücadelesinin bir aracıdır (Özden, 1998: 153).

Öğrenen organizasyon, bir ideal durum, bir vizyondur. Bu vizyona ulaşmak için sadece üst yönetim tarafından desteklenecek tek taraflı bir yaklaşım yeterli olmaz. Önemli olan, tüm çalışanların inanmış bir biçimde bu vizyonu paylaşarak, öğrenmeye bizzat katılmalıdırlar. Öğrenen organizasyon kavramının ana unsurları, bilgi yaratmak, öğrenmek, çalışanların bu yönde motivasyonu, ulaşılan sonuçları organizasyon bilgisi haline getirmek ve bu bilgiyi sorun çözmede kullanabilmektir. (Koçel, 2003: 434).

1.15.2. Öğrenen Organizasyonların Temel Nitelikleri

Öğrenen organizasyon belirsizliklerin hâkim olduğu hızlı değişim ortamında yeni bilgiler yaratan, öğrenen, uygulayan ve sonuçlarından yeniden öğrenen organizasyondur. Organizasyonlar, değişen çevre koşullarına uyum sağladıkları oranda başarılı olabilmektedirler. Esas olarak öğrenen organizasyon kavramı; “çevre şartlarındaki değişiklikleri izleyerek, bu değişiklikler yönünde kendini dönüştürebilen, gelişen ve kendini yineleyebilen dinamik organizasyonları” ifade eder (Öğüt ve Diğerleri, 2004: 413).

Öğrenen örgüt, örgütlerin tecrübelerinden ders çıkaran, değişen koşullara adapte olabilen, kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı gösterir. Öğrenen örgütün meydana getirilmesinde tüm iş görenlerin ortak bir çalışma göstermesi gerekir. Bu ortak çalışma sonucunda ortaya çıkan ve işlerlik kazanan öğrenenörgütlerin bazı karakteristik özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibidir (Doğan, 2002: 132; Marquardt, akt. Yazıcı, 2001: 183):

- Öğrenen örgüt öğrenmeyi temel değer haline getirir.
- Öğrenen örgüt takımla öğrenmeye koşut olarak bireysel öğrenmeye de önem verir.
- Öğrenen örgütlerde bireyler kendi kendine ya da diğer bireylerden öğrenirler.
- Öğrenen örgütlerde sağlıklı iletişim ve işbirliği ön plandadır.
- Örgüt üyeleri, örgütsel öğrenmenin, örgütün ilerideki başarısı için taşıdığıönemi kavramışlardır.
- Tüm çalışanlar örgütün başarısında kritik rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilirler.
- Öğrenen örgütlerde sistem düşüncesi esastır.
- Çalışanlar örgüt içinde ve dışında yaratıcı bir toplum bilinciyle ilişki halindedirler.
- Beklenmeyen sürprizler ve hatalar, öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirilir.
- Öğrenen örgütler, çevreye karşı uyanık ve esnektirler.

- Kendini değişen çevreye sürekli olarak adapte etme ve yenileme yeteneğine sahiptir.
- Herkesi yönlendiren bir kalite ve sürekli gelişme bilinci vardır.

Öğrenen organizasyonlar, günün hızlı değişimine ayak uydurmak isteyen her kurum için ilgi ile incelenmesi gereken bir yapıdır. Sistem yaklaşımı tüm doğanın ve beşeri ilişkilerinin birbiriyle olan bağını görmeyi ve bu bağın ne kadar önemli olduğunu fark etmeyi sağlamaktadır. Bu ilişkiler ağı içinde birey hem etkilenen hem de etkileyen konumundadır. Öğrenen organizasyonlar, özellikle kişiye etkileme gücünü hatırlatmasıyla önemlidir. Kişisel gelişim içinde uygun ortamlar oluşturarak, teşvik edici bir kültürün oluşumunu sağlar (Güçlü ve Türkoğlu, 2004: 1).

Öğrenen organizasyonlarda, var olan paradigmaları sorgulama, yeni fikirleri uygulama ve risk alma cesaretlendirilir, deneme ve öğrenme surecindeki hatalar hoşgörü ile karşılanır. Öğrenen organizasyonlar çalışanlar için güvenli bir ortamdır. Bütün bu nedenlerle öğrenen organizasyonlarda ürün ve hizmetlerin kalitesi sürekli olarak yükselir, hatalar ve maliyetler azalır, çalışan ve müşteri memnuniyeti yükselir. Çalışanlar yüksek performanslı bir takım olarak organizasyonu güçlü ve ustun kılacak çabayı gösterirler ve sonuç alırlar (Barugil, 2004: 150-151).

1.14.3. Öğrenen rgtn Temel Disiplinleri

Öğrenen rgtler, diğer örgütlerden farklı bir zihni modele sahip olduklarından dolayı, öğrenen örgütler içinde yer alan faaliyetlerin tümü farklı disiplinler çerçevesinde şekillendirilmelidir. Beşinci disiplin adlı kitabında Peter Senge (2002: 13), ğrenen organizasyonların amaçlarını gerçekleştirmelerinde rol oynayan ve bir rgt ğrenen organizasyona dönüştüren beş temel disiplinden bahsetmiştir. Bunlar; kişisel ustalık, düşünsel modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesidir. Sistem düşüncesi diğer dört disiplinin birbiri ile uyumlu olarak çalışmasını sağlayan aracı, bütünü görme sanatıdır. Örneğin sistem düşüncesi olmadan vizyon gelecek üzerine hayalperest resimler çizmekle kalır, ama buradan oraya gidebilmek için hakim olunması gereken gleri

anlamamıza yardım etmez. Fakat sistem düşüncesi de potansiyelini gerçekleştirmek için paylaşılan vizyon oluşturma, düşünsel modeller, takım halinde öğrenme ve kişisel ustalık disiplinlerine ihtiyaç duyar.

1.15.3.1. Kişisel Ustalık

Örgütler bireyler aracılığı ile öğrendikleri için bireyler örgütler için birinci derecede önem taşırlar; birey öğrenmesi olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşemez. Kişisel ustalık, kendini sürekli gelişim ve öğrenmeye adanmış zihniyeti ifade eder, yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip kişiler, hayatta gerçek aradıkları sonuçları yaratma yeteneğini sürekli olarak genişletmektedirler. Bu sürekli öğrenme çabası öğrenen organizasyon ruhunu ortaya çıkarır (Ataman, 2002: 389).

Kişisel hâkimiyet, kurum çalışanları için kişisel görme ufuklarını derinleştirme, enerjilerini odaklaştırma, sabırlarını geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görebilme disiplindir. Bu, öğrenen organizasyonun bir temel taşı, manevi temelidir. Öğrenen organizasyonlar kişisel ustalığı destekler, önemli olan örgüt çatısı altındaki insanların yetişmesidir. Yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip kişiler işlerine daha çok bağlıdır. Daha çok sorumluluk alırlar, daha hızlı öğrenirler. Bu nedenle birçok örgüt bünyesinde görev yapan iş görenlerin kişisel gelişimlerini destekler ve bunun örgüte dolaylı bir fayda sağlayacağını düşünürler (Senge, 2002: 160).

1.15.3.2. Zihni Modeller

Zihni modeller, zihnimizde iyice yer etmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı algılayışımızın ve eylemlerimizin üzerinde etki sahibidir. Zihni modellerle çalışma disiplini aynayı içe doğru çevirmekle başlar; dünya üzerinde içsel resimlerimizi ortaya çıkarmayı, bunları yüzeye çıkarıp sıkı bir incelemeden geçirmeyi öğrenmek gerekir. Ayrıca sorgulama ile savunmayı dengeleyen “öğrenmeli” konuşmalar yapma yeteneği de önem taşımaktadır. Bu

konuşmalarda insanlar kendi öz düşüncülerini etkili bir şekilde sunar ve bu düşüncü başkalarının etkisine açarlar. Bir organizasyonun zihni modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek hem yeni becerilerin öğrenilmesini, hem de bu becerilerin uygulamalarda sergilenmesini sağlayacak kurumsal yeniliklerin uygulanmasını gerektirir (Senge, 2002: 16-17).

Zihni modeller, hayatta yer alan kararları aktif şekilde etkiler. Örgütlerin var oluş amaçları, bir kişinin tek başına ulaşamadığı amaçlara ulaşmasında ortak bir yol izlemektir. Zihni modeller, örgüt yapısı içinde öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanıldığı müddetçe olumlu etkileri olmaktadır (Argyris, akt. Taşkın, 2006: 47).

Öğrenen örgütlerde zihni modellerin oluşturulabilmesi için aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır (Senge, 2002: 209):

- Örgütteki üst yönetim, zihni modellerini geliştirmelidir,
- Üst yönetim, iyileştirmeye çalıştığı zihni modellerini çalışanlara empoze etmemelidir.
- Geliştirilen zihni modeller, mümkünse, birden fazla olmalıdır. Böylelikle farklı perspektifler ortaya çıkabilir.
- Zihni modeller geliştirilirken grup çalışmalarına önem verilmelidir,
- Grup çalışmalarında amaç, katılanları aynı zihni modellere sahip olmaya zorlamak değil, farklı bakış açılarına ulaşmaya teşvik etmektir,
- Mümkünse grup çalışmalarına üst yönetim de katılmalı, yapılan iyileştirme çalışmalarına katkı sağlamalıdır.

1.15.3.3. Paylaşılan Vizyon

Beşinci Disiplin adlı eserinde Senge (2002: 17-18), vizyon kelimesi ile uzağı görme gücünü kastetmektedir. Ancak bu görme, bir gözle görme işlemi olmayıp zihin gücüyle görmek yani sezmek anlamına gelmektedir. Her örgütte liderler bir vizyona, yani geleceğe bakış açısına sahip olmak ve bu vizyonu örgütün bütünü içinde paylaşılan bir vizyon haline getirmek durumundadır. Örgütün tümü içinde derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan belli bir büyüklük ölçüsünü koruyabilmiş bir örgüt düşünebilmek insana çok zor gelir. Paylaşılan bir

vizyon oluşturmaya önem veren örgütler sürekli olarak çalışanlarını kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye yüreklendirirler. İnsanların kendi vizyonları yoksa bütün yapabilecekleri, bir başkasınınkini sahiplenmektir. Bunun sonucu ise bağlılık değil, uyum olur. Öte yandan güçlü bir kişisel yönelimduygusuna sahip kişiler gerçekten istediğimiz bir şey için güçlü bir sinerji yaratmak üzere bir araya gelebilirler.

Öğrenen örgütlerde paylaşılan vizyonun önemi aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Marquardt, akt. Ergani, 2006: 49):

- Paylaşılan vizyon, öğrenmek için dikkati, motivasyonu ve enerjiyi sağlar. İnsanların düşüncelerini temsil eder ve hayallerine anlam verir.
- Vizyon, hedef oluşturur. Hedefin büyüklüğü, yeni düşünce ve davranışlara zorlar.
- Güçlü ve üretken öğrenme, insanların onları gerçekten etkileyen problemlerin ötesinden gelmeye azimli oldukları zaman ortaya çıkar. Vizyon sahibi insanlar, hedefe doğru giderken hareket anlarından itibaren kendilerini hedefe ulaşmaya yönelik sorgularlar.
- Paylaşılan vizyon, örgütler için stratejik düşünme ve planlamaya rehberlik eder. Herkesin katılımı ile hedeflenen duruma ulaşmak kolaylaşır.
- Paylaşılan değerler, vizyona daha kolay ulaşılmasını ve vizyonun daha iyi kavranmasını sağlar. Paylaşılan vizyon, risk almayı ve denemeyi teşvik eder.

1.15.3.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme diyalogla başlayan, takım üyelerinin varsayımlarını askıya alıp, gerçek bir birlikte düşünme eylemine girebilmesi disiplindir. Bu disiplin, takım içinde öğrenmeyi aksatan etkileşim tarzlarının nasıl teşhis edilebileceğini belirlemeyi de kapsar (Senge, 2002: 18-19).

Bireysel öğrenme bir aşamadan sonra örgütün öğrenmesi için pek önemli değildir. Bireyler sürekli öğrenmesi bir öğrenen örgütün meydana gelmesi için yeterli olmayabilir. Buna karşın takımlar öğrenirlerse, tüm örgüt içinde öğrenme için bir mikro dünya haline gelirler. Kazanılan iç görüler eyleme dönüştürülür. Geliştirilen

beceriler başkabir eyleme ve başka takımlara propaganda yapabilir. Takımın başarıları örgütün tümü için birlikte öğrenme standardını belirleyebilir (Akgemci, 1999: 68).

Takım halinde öğrenmenin örgütler açısından önemi aşağıdaki gibidir (Senge, 2002: 257–258):

- Takım halinde öğrenme faaliyetleri ile bireylerin sahip oldukları düşünce gücü bir araya getirilmiş olacaktır. Böylece istenen sonuca daha kısa sürede varılacaktır.
- Örgüt bünyesinde bulunan takımlar kısa sürede daha fazla yeni bilgiye ulaşma imkânı bulacaktır.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, birlikte düşünmeyi, farklı fikirlere saygı duymayı öğrenecekleridir.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, sahip oldukları bilgileri, diğerlerine doğru biçimde aktarmayı öğreneceklerdir.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, grup içinde çalışmayı, iletişim kurabilmeyi, eleştiri yapabilmeyi ve eleştiriye açık olmayı öğreneceklerdir.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, örgütteki öğrenme faaliyetlerinin niçin önemli olduğunu anlayacaktır. Sonuçta, bu konuda yapılacak çalışmalara her zaman destek olacaklardır.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, örgütün bir parçası olduklarını kabul edecekleridir.

1.15.3.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlartopluluğudur. Birbirinden ayrı ve bağımsız gibi görünen olayları bir bütün olarak, aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini gözler önüne sererek, daha açık bir biçimde görme imkânı verir ve bunların en etkili şekildenasıl değiştirileceğinin kavranmasına yardımcı olur. Bu tür bir bakış açısı, olayların veya problemlerin neden-sonuç ilişkileriüzerinde odaklandığından kısa vadeli, geçici çözümler yerine;

uzun vadeli, kalıcı çözümler üretilebilmesini sağlar. Sistem düşüncesi, bir örgütü, farklılaştırılmış parçaların birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri ve bu parçaların toplamından daha fazlasını içeren bir bütün olarak değerlendirir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren sinerjik etkiyle, bütünün, parçalarının toplamından daha fazla olduğunu gösterir (Senge, 2002: 250-265).

Bu tür bakış açısı, olayların veya problemlerin neden-sonuç ilişkisi üzerinde odaklandığından, kısa vadeli kalıcı çözümler üzerinde düşünülmesini, semptomlarla değil semptomların altında yatan gerçek problemlere çözüm getirilmesini sağlar (Yazıcı, 2001: 165).

1.15.4. Öğrenen Örgütlerde Liderlik

Temelde geleneksel liderlik görüşü; insanların güçsüzlüğü, kişisel görüşe sahip olmamaları, değişim güçlerine hâkim olamamaları ve sadece birkaç büyük liderin giderebileceği açıklara sahip olmaları tezine dayanmaktadır. Öğrenen organizasyon yapısı yeni bir liderlik anlayışını gerektirir, geleneksel yönetim anlayışları ile başarı sağlanamaz. Öğrenen organizasyonlardaki liderlik anlayışı daha ince ve önemli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen bir organizasyonda lider hem tasarımcı, hem yönetici, hem de öğretmendir (Senge, 2002: 21).

Öğrenen liderler kolektif bir davranış göstermek zorundadır. Çünkü takım halinde örgütünbütününde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, etkili bir grup liderliği davranışına ihtiyaç vardır. Bunun yanında öğrenen lider, bireysel açıdan kendisini sürekli olarak geliştirmek zorundadır. Öğrenen lider, bireysel öğrenme açısından her zaman astlarının önündedir ve onlara modellik yapmaktadır. Liderliğin kolektif ve bireysel boyutunu birbiriyle bütünleştiren lider, çok daha etkili bir liderlik davranışı sergileyebilir (Çelik, 2003: 124).

Öğrenme sürecinde en etkin rol liderlere düşmektedir. Öğrenen organizasyonlarda etkin liderlik rolleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Buckler, akt. Yazıcı, 2001: 200):

- Çalışanları araştırmaya yöneltmek.

- Paylaşılan bir vizyon ve sahiplenme duygusu yaratmak.
- Destekleyici-kolaylaştırıcı olmak.
- Engelleri ortadan kaldırmak.

Günümüzde örgütler küreselleşen bir dünyanın kuruluşları haline gelmişlerdir. Rekabet ulusal düzeyden uluslararası düzeye çıkmış, pazarlar olgunlaşmış, teknolojik gelişmeler hızlanmış, birçok firma büyüyerek yeni ürün hatları oluşturmuşlar ve bunun sonucu artan rekabet firmaları bir karışıklık ve belirsizliğe sürüklemiştir. Liderler değişen dış çevresel ve örgütsel koşullar ve sorunlarla başa çıkmak için girişimci, temel tasarımcı, kaynak dağıtıcı, müzakere edici, ilham verici, politika yapıcı, yol gösterici, bas destekleyici rollerini oynayarak stratejik sorunlara eğilip örgüt yöneticilerini yönlendirirler (Eren, 1993: 417).

1.16. ÖĞRENEN OKUL

Günümüzde değişim her zaman ve her yerde gerçekleşmektedir. Bu değişim rüzgârında eğitim örgütlerinin de etkilenmemesi imkânsızdır. Toplumlara dönüştürme misyonunu üstlenen “okul”ların görev ve işleyişlerinde de bazı güncellemeler yapılması gerektiği açıktır.

Sanayi toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenen okullar günümüz bilgi toplumunda işlevlerini yerine getiremez olmuştur. Okulun 21. yüzyıla uyum sağlaması ancak kendini güncel tutması ve sürekli öğrenmesi ile mümkündür. Sürekli öğrenme ise okulun öğrenen örgüt konumuna gelmesi ile gerçekleştirilebilir. Bilgi toplumunun gerektirdiği okul modelinde, okulların “öğreten okul” imajını terk ederek “öğrenen okul” imajına dönmeleri gerekmektedir. Öğrenen okulun karakteristik özellikleri, başta yöneticiler olmak üzere okulun tüm çalışanlarının yaşam boyu öğrenmeye açık olduğu, öğretme yerine öğrenmenin öne çıktığı ve tüm etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin yer aldığı bir örgüt olarak tanımlamaktadır (Şimşek, 2004: 3).

Töremen’e (1999: 73) göre, 21. yüzyılın teknolojik gelişmeleri, çok hızlı bilgi artışı ve iletişimdeki büyük gelişmeler okul sistemlerini bu gelişmeler paralelinde

değişmeye zorlamaktadır. Bu durum, aslında bir süreç olan ve bir ömür boyu sürmesi gereken eğitimin programlı kısmını oluşturan öğretimin ve öğrenmenin artık okulun dışına taşmasına yol açmıştır. Aslına bakılırsa okullar henüz öğrenen bir örgüt özelliği taşımamaktadır. Genellikle eğitim örgütleri ve okullar, mevcut uygulamaları içeren değişikliklere adapte olmayı öğrenmede son derece başarılı olmuşlardır. Ancak adapte olmayı öğrenmeye dayalı örgütler değişime uğrarlar, ama bu değişim dar bir çerçeveye sıkışıp kalır.

Okullar sadece öğrenme ve öğretme yeri değildir. Öğrenen okulda öğretmen değil, öğrenci öğrenme etkinliğinin merkezindedir. Okul yaşayarak öğrenme ortamıdır, kişilere öğrenmeyi öğretir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan düzenleyici ve kılavuz konumundadır. Kişi bir kere öğrenmeyi öğrenirse, bu konudaki birçok engeli ortadan kaldırmış olur. Bilgiyi vermeseniz, bilgi kaynağını göstermeseniz dahi, kişi o bilgiye ihtiyaç duyar, onu arar ve bulur. Bu olay bir döngü şeklinde devam eder. Kişisürekli bir öğrenme becerisi kazanmıştır (Senge, 2002: 23).

Son yıllarda hızlanan eğitimde kalite arayışları, yeni bir yönetim anlayışı olan “öğrenenokul” modelini ortaya çıkarmıştır. Okullardaki tüm çalışanların başarılı olmak için, birtakım bilgi ve becerileresahip olmaları gerekir. Ancak bu yeterli değildir. Dünyada oluşan hızlı değişime ayakuydurabilmek için çalışanların bilgilerini sürekli güncelleyerek, mesleki yenilikleri öğrenerek ve bu yenilikleri uygulayarak değişime ayak uydurmaları gerekmektedir. Yani çalışanlar sürekli öğrenmek durumundadır (Ünal, 1999: 24).

Geleceğin okulu, öğrenen okuldur. Öğrenen okulun, kaliteli bir eğitim süreci için, sistem yaklaşımına uygun yapısıyla; takım çalışması yapan yönetimiyle; bürokrasiyi ortadan kaldıran özerk işleyişiyle toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecektir. Öğrenen okul, kendini sürekli tanımaya, deneyimlerden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarını göz önünde tutarak ve sürekli dönütler alarak kendiniyenileştirmeye çalışacaktır. Bunun için çalışan bir bilişim ve iletişim sistemini kurarak bilimsel bilgileri gerektiğinde ve anında ulaşılabilir yapacak ve eğitim iş görenlerini sürekli eğitecektir (Başaran, 2000: 31). Öğrencilere analitik düşünce, eleştirel bakış, yargıya varma becerisi, sayısal mantık, zıt bakış açılarını

dengelemek gibi bazı anahtar bilişsel becerilerin, nasıl öğrenildiği ve nasıl düşünüldüğü gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılması öğrenen okul açısından önemli hedeflerdir (Töremen, 2001: 105-106).

Öğrenen okul ortak vizyon, kültür ve öğrenme disiplini elde etmeyi başarmış, kurum kimliğini sürekli olarak geliştiren, yenileyen ve gelişen kurumsal kimlik doğrultusunda öğrenmeyi teşvik eden ve değişmek için öğrenen okul modelidir (Oğuz, 2003: 73).

Öğrenen okullar geleneksel okullardan daha farklı değerler ve özelliklere sahiptir. Öğrenen okulun sahip olduğu bazı özellikler, Ünal (1999: 24) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrenen okulun her kademesinde çalışanlar okulu iyileştirmek, problemleri çözmek amacıyla yetkilendirilir ve takım çalışması içinde görüşlerine başvurulur.
- Öğrenen okulda çalışanlar kendilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine gönüllü olarak katılırlar.
- Öğrenen okulda yöneticiler, öğretmen, öğrenci ve velileri yapılan uygulamalar hakkında bilgilendirirler.
- Öğrenen okulda problemlerin teşhis edilmesinde ve çözülmesinde hızlı ve etkili davranışlar gösterilir.
- Öğrenen okulun her kademesinde etkili ekip çalışması yapılır.
- Yönetici, çalışanlarla iyi bir iletişim sağlar; çalışanların görüşüne önem vererek, önerileriyle onları teşvik ve motive eder.
- Öğrenen okul çevresi ile etkili bir işbirliği içindedir. Okul, olanakları ölçüsünde çevresine eğitim ve kültür hizmetleri sunarak, toplumsal değişimde önemli bir rol oynar.
- Sürekli yapılan toplantılarla okulun geliştirilmesine yönelik ortak kararlar alınır ve uygulanır.
- Öğretmen sınıfta danışman durumundadır. Bu görevin başarıyla gerçekleştirilmesi için öğretmenlere yönelik yetiştirme programları düzenlenir.

- Öğrenen okulda paylaşımcı bir yapı vardır. Yönetici ve öğretmenler öğrendiklerini, bildiklerini birbirleriyle paylaşırlar. Böylece daha çok bilgilenmeleri ve öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrenen okulda yönetici, yönetim bilimleri, insan kaynakları yönetimi, motivasyon, takım kurma, iletişim, çatışma yönetimi, kalite yükseltme çalışmaları, program geliştirme ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması gibi konularda eğitim almıştır.
- Öğrenen okulda çalışan herkes ve öğrenciler aktif katılımcıdır.
- Öğrenen okuldaki tüm etkinliklerde bilgisayar ve eğitim teknolojilerinden faydalanılır.
- Öğrenen okul demokratik yapı ve işleyiş içindedir.

Aytaç'a (1999: 78) göre okulun öğrenen bir örgüte dönüştürülmesinde aşağıda belirtilen koşulların gerçekleştirilmesi gerekmektedir:

- Okulun örgütsel amaç, vizyon, misyon ve temel değerlerinin belirlenerek paylaşılması sağlanmalı,
- Öğretmen ve diğer personelin gelişimlerini ve sosyalleşmelerini sağlayıcı ortam oluşturulmalı,
- Okul içi kurallar, amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmeli,
- Elde edilen bilgiler, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak şekilde kullanılmalı,
- Takım çalışmaları gerçekleştirilmeli ve geliştirilmeli,
- Öğrenen okul düşüncesi okuldaki herkese benimsetilmelidir.

Okul yöneticisi, okul içi değişkenleri örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesidoğrultusunda kullanabilmeyi başarmalıdır. Okulda örgütsel öğrenme için anlaşılır bir vizyon ve misyon geliştirmelidir. Okuldaki bütün personel, okulun gelecekteki resmini bu paylaşılanvizyon içinde görebilmelidir. Öğrenen okulun oluşması için uygun bir kültürelalt yapının oluşturulması gerekir. Okul kültürü öğrenmeyi desteklemiyorsa o okuldaörgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi güçtür. Okul içindeki yapı, strateji, politika ve kaynakların da örgütsel öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkide bulunması gerekir (Çelik, 2003: 140).

2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kırdar (2007) “Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Sorumlu Hemşirelerin Koçluk Becerilerinin Algılanması”adlı yüksek lisans tezinde, İstanbul’daki bir üniversite hastanesinde çalışan sorumlu hemşirelerin koçluk becerilerine yönelik algıyı belirlemeyi ve bazı değişkenlere göre koçluk becerileri algısının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. 59 sorumlu hemşire ve 338 servis hemşiresinden oluşan araştırma evreninden, 47 sorumlu hemşire ve 256 servis hemşiresi örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem üzerinde, koçluk becerilerinin algılanmasını belirlemek amacıyla 34 ifadeden oluşan ölçekleştirilmiş anket formu uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, sorumlu hemşireler ve servis hemşirelerinin algıladıkları koçluk becerileri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre sorumlu hemşirelerin koçluk becerileri algısının yüksek olduğu görülürken, servis hemşireleri ise sorumlu hemşirelerinin koçluk becerilerini orta düzeyde algılamıştır.

Sorumlu hemşirelerin, meslekte çalışma yılları ve sorumlu hemşire olarak çalışma yılları ile koçluk beceri algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, servis hemşirelerinin çalıştıkları birim (dahili-cerrahi-özel), çalışma şekli (sürekli gündüz-nöbetli), sorumlu hemşirelerinin koçluk özellikleri taşıdıklarına inanmaları ve kurumda koçluk yapıldığını düşünme durumları ile koçluk becerileri algıları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın önerileri olarak da ast- üst iletişimini / etkileşimini geliştirmeye yönelik düzenli empati toplantıların yapılması, araştırmanın yapıldığı kurumda yönetici seçme / yerleştirme politikalarının gözden geçirilerek yeniden oluşturulması, üst yönetimin ve kurumun örgütsel yapısının sorumlu hemşireyi koçluk becerileri yönünden destekleyici olması sayılabilir.

Öztürk (2007) “Ortaöğretim Özel ve Resmi Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada, ortaöğretimde görev yapan özel ve resmî okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan koçluk becerileri düzeyinin görev yapılan okul türü, cinsiyet, branş, meslekî kıdem, mezun olunan okul türü ve yöneticisinin cinsiyeti açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu nedenle İstanbul il sınırları içerisinde random olarak seçilen 10 resmi ve 10 özel ortaöğretim okulu araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere, yöneticilerinin koçluk becerilerini İletişim, Dinleme ve Liderlik boyutlarında nasıl algıladıklarını ölçmek amacı ile 72 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularından hareketle, öğretmenlerin kıdemine göre yöneticilerinin koçluk becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem seviyelerine göre yöneticilerinin koçluk becerilerini daha düşük seviyede algılamaktadır. Bunun yanı sıra, yüksek lisans yapmış olmak da öğretmenlerin algılarında yüksek lisans yapanların lehine bir farklılık oluşturmaktadır. Ayrıca okul yöneticisinin cinsiyetine göre öğretmenlerin algıları incelendiğinde liderlik ve dinleme boyutlarında bir farklılık bulunmazken iletişim boyutunda kadın yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okul statüsüne göre algıya bakıldığında ise, özel okul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin koçluk becerilerini algılayışı, resmî okul öğretmenlerinin okul yöneticilerini algılamasından daha yüksektir.

Araştırmanın önerileri ise şunlardır:

- Okul yöneticileri empatiyi iyi uygulamalı, etkili ve doğru iletişim tekniklerini öğrenmeli ve dinleme becerilerini geliştirmelidir.
- Astlarına etkili sorular sorarak onlara yönetilmediği hissini vermelidir ve ayrıca çalışanlarla vizyonu paylaşmalı ve böylece aynı amaç için hedef birliği yapan bir ekip oluşturmaya gayret etmelidir.
- Okul yöneticisinin kendine güvenmeli, açık ve dürüst olmalı ve ayrıca geribildirim vermek için kendini geliştirirken çalışanlarını da geribildirim vermeleri noktasında cesaretlendirmelidir.

Aydın (2007) “Örgütlerde Kariyer Yönetimi, Kariyer Planlaması, Kariyer Geliştirmesi ve Bir Kariyer Geliştirme Programı Olarak Koçluk Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinde, kariyer yönetimi, planlaması ve gelişim sistemlerinin önemini ve bu sistemlerin nasıl oluşturulması gerektiğini ortaya koymakla birlikte, yeni ve gelişim odaklı bir kariyer gelişim aracı olan “Koçluk”un iş dünyasındaki başarısını gözler önüne sermeyi amaçlamıştır. Bu nedenle koçluk hizmeti alan ve koçluk hizmeti veren birer şirket üzerinde vak’a analizi çalışması yapmıştır.

Araştırmanın sonunda, kariyer sistemi ve koçluk uygulamalarının örgütlere olumlu yönde büyük katkıları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu şekilde yürütülen bir kariyer sistemi ile hem örgüt hedeflediği başarıya ulaşabilmekte hem de kendilerine yatırım yapıldığını gören çalışanlar, değişim ve gelişime daha istekli olmaktadır. Ancak bu tarz bir kariyer yönetimi sistemi kurma aşamasında pek çok sorunlarla karşılaşmak olasıdır. Araştırmada bu sorunların üstesinden gelmek için örgüt içinde etkili bir iletişim yönetiminin de gerekli olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın sonuç bölümünde, “koçluk” un en önemli kariyer programlarından biri olduğu vurgulanmıştır. “Koçluk” un birey ve örgüt bazında bilinçli ve doğru kullanılmasının bireysel olarak, performans gelişimi, kendini keşfetme, iletişim, güven artışı ve hedef odaklılık; örgüt bazında ise rekabet gücü, şirket içi iletişimin artması, örgüt kültürünü benimseme ve yayma gibi olumlu getirileri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bir örgüt içerisinde kariyer geliştirme ve koçluk sisteminin yalnız başına kurulmasının yeterli olmayacağı ve bu sistemlerle ilintili diğer insan kaynakları alanlarının da bu sistemleri desteklemesi gerektiği vurgulanmıştır. Örgütlerin, çalışanlarının kariyerlerini ihmal etmemeleri gerektiği belirtilmiş Türkiye’de çalışan nüfusun çoğunlukla genç olması ve bu potansiyelin sürekli daha iyisini aradığı dikkate alınırsa daha başarılı ve mutlu çalışanlara sahip olmak için ülkemizde de örgütler tarafından kariyer yönetimi ve koçluk hizmetinin öneminin kavranması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Özbay (2008) “Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma” başlığındaki araştırmasında, koçluk yaklaşımının yöneticinin performansı, iletişim özelliği, sorun çözme özelliği ve yetkilendirme açısından etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca yöneticilerin bazı demografik

özelliklerinin de koçluk yaklaşımının kriterlerine sahip olma düzeyini etkilediğini düşünerek bu özellikleri de araştırmasının alt amaçlarına dâhil etmiştir. Araştırmanın ana kütlesi Denizli’de 250’den fazla işçi çalıştıran 20 tane işletmedir. Örneklemi ise bu işletmelerde çalışan 100 adet yönetici oluşturmaktadır.

Gözlem, mülakat ve anket yöntemlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, koçluk yaklaşımı ile yönetici performansı, yöneticinin iletişim özelliği, yöneticinin sorun çözme özelliği ve yöneticinin yetkilendirme özelliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca koçluk yaklaşımında yaş faktörü ile yönetici performansı arasında anlamlı bir farklılık göze çarpmıştır. Buna göre araştırmaya katılan 36-46 yaş arasındaki yöneticilerin koçluk becerisine en yüksek düzeyde sahip olduğu görülmüştür, ayrıca diğer yaş grubundaki yöneticilere göre, koçluk yaklaşımı ile iş görenlerinin ve kendi performanslarının artabileceğini belirtmişlerdir.

Bu bulgular ışığında liderlerin emir komutaya dayalı yaklaşımları bırakıp koçluk yaklaşımını destekleyecek bir yapı kurmaları önerilmekte ve bu sayede astlarını yetkilendirme noktasında daha istekli olacakları, yönetici ve iş görenin görev tanımları net biçimde ortaya çıkacağından ast üst ilişkilerindeki problemlerin çözüleceği ve etkili bir iletişim ile iyi bir örgüt içi atmosfer oluşacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca koçluk yaklaşımının örgüt içine uyarlanması aşamasında ülke koşullarının da göz önüne alınması gerektiği öneriler içerisindedir.

Kalkan (2009) “Farklı Okul Türlerindeki Yöneticilerin Algılanan Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması” başlığı ile yaptığı çalışmada, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin koçluk becerilerine ilişkin algılarını, bazı değişkenler açısından incelemiştir.

Bu çerçevede, İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapmakta olan 355 öğretmene kişisel bilgi formu ve koçluk özellikleri ölçeği uygulanmış, elde edilen veriler yorumlanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile koçluk özellikleri ölçeğindeki iletişim, liderlik ve dinleme boyutlarından elde edilen puanlar arasında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca sözü geçen boyutlar ile yaş değişkeni arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, iletişim ve dinleme boyutları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre İmam Hatip Lisesi

öğretmenleri, yöneticilerinin koçluk becerilerini, Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha iyi düzeyde bulmuştur. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler ise almayan öğretmenlere göre yöneticilerinin koçluk özelliklerinden dinleme özelliğini daha iyi düzeyde algılamışlardır. Ayrıca sınıf mevcudu 31-40 arasındaki öğretmenler, yöneticilerinin koçluk düzeylerinden iletişim ve liderlik özelliklerini daha iyi bulduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın önerilerinde ise okulların yönetim kademesine eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunlarının getirilmesi, okul müdürlerine öğretim liderliği yapabilmeleri için gerekli eğitimlerin verilmesi ve yöneticilerin, yönettikleri kurumdaki tüm çalışanlar için iletişim yollarını geliştirmesi sayılabilir.

Elgün (2007) “Yöneticilerin Koçluk Uygulamalarının Satış Personelinin İş Tatmini Üzerine Etkileri ve Satış Personeline Yönelik Uygulama” başlığıyla hazırladığı araştırmasında, sağlık sektöründe faaliyet gösteren ilaç firmalarının bölge yöneticilerinin, koçluk uygulamalarıyla, birlikte çalıştıkları tıbbi satış uzmanlarının iş tatmininde ve ekibin performansında bir artış sağlayıp sağlamadıklarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma Adana bölgesinde çalışan 101 ilaç mümessili üzerinde iş tatmini ve koçluk ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonunda iş tatmini ile koçluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak koçluk uygulamalarının iş tatmini ile ilişkisinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi sonucunda anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Elgün’ün belirttiğine göre koçluk uygulamaları, eğitim, tecrübe, kıdem ve ücret gibi değişkenlerden bağımsız olarak iş tatminini olumlu biçimde etkilemektedir. Buna göre koçluk modelinin bütün işletmeler için performans arttırıcı önemli bir gereklilik halini aldığı belirtilmiştir.

Ergani (2006), “Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksek Okulu Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, öğrenen üniversite kavramının temellerini gözler önüne sermeyi ve Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Yüksekokulu’nun öğrenen bir örgüt özelliği taşıyıp taşımadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, yüksekokuldaki mevcut programlar arasında öğrenen örgüt olma özelliği açısından farklılıklar olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu nedenle araştırmacı, yüksekokulda görev yapan 70 adet akademik yönetici ve öğretim görevlisine, öğrenen üniversite kavramının tasarımına

yönelik sorular içeren bir anket uygulamıştır. Bu sorular liderlik, vizyon, örgütsel kültür, insan kaynakları yönetimi, toplumdaki rol, kaynaklar, yenilikçilik ve yaratıcılık, bilgi iletişim teknolojisi, evrensel ulaşılabilirlik ve öğrenci merkezli değerlendirme özelliklerini ölçmek için hazırlanmıştır.

Araştırma sonunda Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu'nun öğrenen örgütün genel özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Ancak araştırmacı, yüksekokulun daha üstün bir öğrenen örgüt yapısına sahip olması için çalışmalara devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada yüksekokulun öğrenme modelinin “sürekli öğrenme” olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca yüksekokulun öğrenen bir örgüt olması için sahip olması gerekenleri de şöyle sıralamıştır:

- Etkili, yetenekli, yetkilerini paylaşan bir lider
- Beklenti ve amaçları net biçimde ifade eden ve herkes tarafından kabul edilen etkili bir vizyon
- Örgüt üyelerinin uyum içinde hedeflerine ulaşabilmesini sağlayan bir örgüt kültürü
- Tüm birimlere nitelikli personeller temin etmek ve bu personel için gerekli çalışma ve öğrenme ortamları sağlamak amacıyla etkili bir insan kaynakları yönetimi

Uysal (2005) “Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları” isimli tezinde, okul öncesi kurumlarında görev yapan yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinde bazı değişkenlere göre bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın sonunda araştırmacı, üniversiteye bağlı uygulama anaokullarının ve özel anaokullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmaya katılan okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenler kişisel gelişim için daha iyi imkânlar beklediklerini belirterek, eksiklik olarak da “kişisel ustalık” disiplinine dikkat çekmişlerdir. Araştırmacı ayrıca, hizmet içi eğitim alan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyonu algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Kış (2009) “Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü” başlığı ile hazırladığı bilim uzmanlığı tezinde, öğrenen örgüt olma sürecinde, okullarda, müdürlerin öğrenen liderlik rollerinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Kaynak tarama yönteminin kullanıldığı bu betimsel çalışmada araştırmacı öncelikle öğrenen örgütün özelliklerini, evrimini, geleneksel örgütlerden farklı olan yönlerini ve örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini incelemiştir. Bu oluşumda en önemli görevin yöneticilere düştüğü belirtilen araştırmada, liderlerin öğrenen örgüt oluşturma sürecinde sağlıklı ve güçlü bir öğrenme ortamı oluşturması ve örgütteki herkesin kendi kendini yetiştirmesini sürekli teşvik etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenen örgütlerde yönetici, yöneten değil danışılan kişidir. Öğrenen okulda destekleyici ve paylaşıcı liderlik vardır. Okul müdürü öğretmen liderlerin lideridir. Ayrıca okul müdürü değişim için bir anahtar ve katalizör görevi görmektedir. Liderin kendisi öğrenen birey ve diğerlerinin izlemesi için model olana kadar örgütsel öğrenmenin ortaya çıkmayacağı belirtilmektedir. Bu süreçte ayrıca okul müdürü personele korkularını yenmede ve zor problemlerle uğraşmada yardımcı olmalıdır. Araştırmak ve keşfetmek için öğretmenleri teşvik etmeli ve okul başarısına götüren daha iyi yollar bulmak için personeli özendirmelidir. Öğretmenlere amaçları, süreçleri ve çıktıları hakkında sorular sormalıdır. Bu yönüyle okul müdürü birlikte çalıştığı personele koçluk yapmalıdır.

Keskin (2007) “Öğrenen Organizasyon Olma Sürecinde İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeyleri” başlıklı çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyon olma sürecinde vizyon geliştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu sebeple İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içerisinde bulunan 3 ilköğretim okulundaki toplam 210 kişilik yönetici ve öğretmen grubunu örneklem olarak seçmiş, daha sonra bu gruba demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 24 soruluk bir anket ve vizyon geliştirme düzeyi ile ilgili bir ölçek uygulamıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- İlköğretim okullarında görev yapan bayan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir.

- Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça buna bağlı olarak vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir.
- Dul/boşanmış ve bekar yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, evli olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.
- Ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri, hem lisans hem de yüksek lisans mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.
- Müdür yardımcılarının ve branş öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri, sınıf öğretmenlerininkinden anlamlı derecede daha yüksektir.
- Özel ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, resmi okullarda görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.
- Okulların kendilerini geliştirmek için sunduğu olanaklar fazlalaştıkça, yönetici ve öğretmenlerin vizyon geliştirme düzeyleri yükselmektedir.
- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin kendilerini geliştirme adına yaptıkları etkinlikler arttıkça, vizyon geliştirme düzeyleri de yükselmektedir.

Araştırmacı bu bulgular ışığında, resmi okullarda hantallığa yol açan bürokratik engellerin M.E.B tarafından görülüp önlemler alınması ve okullarda kalıcı kadrolar oluşturulması, vizyon geliştirme noktasında hizmet içi eğitimler verilmesi, kariyer yapma konusunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin teşvik edilmesi, resmi ve özel okullarda vizyonların, çalışanların katılımı ile oluşturulması, vizyon geliştirme sürecinde üniversitelerin Milli Eğitim bünyesindeki okullara yardımcı olması, okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin çevre ile güçlü bir iletişim ağı kurması ve okulların kendi bünyesinde vizyon geliştirme ve Ar-Ge faaliyetleri için takımlar kurup bunları işe koşması önerilerinde bulunmuştur.

Çelik (2007) “Avrupa Uluslararası Okullar Birliği (ECIS) Tarafından Akredite Olmuş İlköğretim Okulu ve Lisesinin Öğrenen Organizasyon Kültürü Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğrenen organizasyonlarda örgüt kültürünün belirlenmesini etkileyen unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçtan hareketle öğretmen ve yöneticilerin bazı özelliklerinin, öğrenen

organizasyon kültürünün düzeyini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Sonuç olarak araştırmacı, öğrenen organizasyonların gelişiminde, organizasyonların sürekli öğrenmeyi kolaylaştıracak bir örgüt kültür oluşturmalarının hayati öneme sahip olduğu belirtilmiştir. İşletmelerin öğrenme yeteneğini sürekli kılmasını sağlayacak unsurların liderlik tarzı, iletişim sistemi, vizyonun paylaşılması, katılımcı yönetim, personel güçlendirme, bilginin paylaşılması, takım çalışması ve işbirliği, esnek örgüt yapısı, performans değerlendirme ve ödül sistemi ana başlıkları altında toplanabileceği ifade edilmiştir. Araştırmaya konu olan kurumda öğrenen örgüt kültürünün kriterlerine büyük ölçüde rastlandığı belirtilmektedir. Buna sebep olarak da araştırmacı, bu okulun akreditasyon sürecinin, kurumu sürekli gelişmeye ittiği sonucuna varmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da kurumda daha az süre çalışma tecrübesi bulunan yönetici ve öğretmenlerin bu kriterleri daha olumlu algıladıklarıdır. Bu bulgudan hareketle, seneler geçtikçe yönetici ve öğretmenlerin idealistliklerinin, sabır ve beklentilerinin azaldığı yorumu yapılabilir.

Güleş (2007) “ İstanbul İli Bayrampaşa İlçesindeki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları” başlığı ile yaptığı araştırmasında, İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını ve bu algılarda bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemini kullanan araştırmacı örneklem olarak 58 yönetici ve 240 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sonunda, yöneticilerin ilköğretim okullarında öğrenen organizasyona ait özellikleri öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenen organizasyonun temel disiplinlerinden biri olan kişisel hâkimiyet disiplini açısından hem yöneticiler hem de öğretmenler, ilköğretim okullarında kişisel gelişim için yeterli olanak olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre erkekler, medeni durum değişkenine göre ise evliler lehine çıkmıştır. Ayrıca yaş ve mesleki kıdem değişkeni göz önüne alındığında, yaş ve kıdem arttıkça algı düzeyinin de arttığı görülmüştür. Son olarak ise hizmet içi eğitime katılma sayısı ve eğitim

yönetimi ile ilgili bir eğitim alma değişkenleri de algı düzeyini arttıran değişkenler olarak belirlenmiştir.

Boyacı (2007) “Öğrenen Organizasyonlar: Teorik Bir Yaklaşım” başlıklı çalışmada, işletme alanında gitgide önem kazanan öğrenme ve öğrenen organizasyon kavramlarını açıklamış, yararlarını gözler önüne sermiştir. Araştırmacı öğrenen organizasyonları, mükemmel olmadığı noktaların farkına varıp bunu kabul eden örgütler olarak tanımlamış ve bu tarz örgütler oluşturabilmek için bilgiyi aktarmak ve dönüşüm hızını arttırmak gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada her kurum için genel geçer kurallar yoktur ve öğrenme adımlarının etkin bir yönetici tarafından yönetilmesi gerekir. Günümüzde öğrenmenin bir seçenek değil zorunluluk olduğu belirtilen çalışmada, öğrenen bir örgüt yapısını yakalayabilmek için sadece eğitimlerin yeterli olmadığı, yöneticilerin samimi bir yaklaşımla “öğrenme”yi bir hayat tarzı haline getirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Değişim ve rekabet karşısında ayakta kalabilmek için; atılacak adımları önceden tahmin edebilme, esneklik, çabuk tepki verebilme, bilgiye kolay, hızlı ulaşabilme ve bilgiyi etkin biçimde kullanabilme gibi özelliklere ihtiyaç olduğu ve bunun da ancak öğrenen organizasyonlarla mümkün olabileceği ifade edilmiştir.

Ünal ve Gürsel (2007) “İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirmesi” başlığı ile hazırladıkları çalışmada, ilköğretim denetçilerinin denetim uygulamaları sırasında liderlik davranışlarının ve içinde bulundukları kurum kültürünün öğrenen organizasyonun özellikleri ile uyumlu olup olmadığını belirleyerek değerlendirmeler yapmayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırmaların sonunda ilköğretim denetçilerinin, örgüt kültürünün öğrenmelerine “orta” düzeyde imkân sağladığını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla ilköğretim denetçilerinin, içinde bulundukları örgüt kültürünün öğrenen örgüt kültürü ile tam olarak uyum sağlamaması yüzünden tam olarak öğrenemedikleri araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Buna sebep olarak da örgütün bürokratik yapısı gösterilmiştir. İlköğretim denetçileri denetim uygulamaları esnasında liderlik davranışlarını “üst düzeyde” gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Buna karşın ilköğretim yöneticileri ve öğretmenleri, denetçilerin bu davranışları “orta düzeyde”

yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Buna göre ilköğretim denetçilerinin denetim sırasında öğrenen organizasyonun gerektirdiği liderlik davranışlarını göstermelerine ilişkin algıda denetçiler ile yönetici ve öğretmenler arasında önemli düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada bu durumun nedeninin, denetim sisteminin yönetici, öğretmen ve denetçiler arasında işbirliği oluşturmada yetersiz olması ve öğrenen organizasyon olmasına engel teşkil etmesi olduğu ifade edilmiştir.

2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Lord, Atkinson ve Mitchell (2008), çalışmalarında, İngiltere’de okul müdürlerinin kurumlarında uyguladıkları koçluk ve mentorluk süreçlerini incelemişlerdir. Uygulanan koçluk ve mentorluk yaklaşımlarının okulda işbirlikçi bir öğrenme ortamı oluşturduğu belirtilen araştırmada koçluk ve mentorluk yaklaşımlarının etkili biçimde sürdürülebilmesi için okul müdürlerinin sürece destek vermesi ve stratejik bir plan yapmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin okulda öğrenme ve işbirliği kültürünü desteklemesi, mentorluk ve koçluk uygulamaları için bir yapı, sistem oluşturmaları bu uygulamaların etkinliğini arttıracaktır.

Roberts (2007), Yeni Zelanda’da okul müdürü hazırlama programları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmasının sonunda, herkes için uygun bir yetiştirme programı olmadığını belirten Roberts buna rağmen bu programların değer taşıdığını ifade etmiştir. Hem bu faaliyeti sağlayanlar hem de hizmeti alan aday okul müdürleri için programların en önemli sorunu değişik ihtiyaçlara cevap verebilme esnekliğidir. Araştırmacı bu programların herkes için yararlı unsurlarının; etkili bir iletişim yeteneği kazanmak, öğrenme kültürüne sahip olmak ve kendilerine rol model olabilecek müdürlerle etkileşim içinde bulunabilmek olduğunu belirtmiştir.

Mathibe (2007), araştırmasında okullarda görev yapan idarecilerin profesyonel bir gelişim göstermelerinin gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı okul müdürünü okulun vizyonunun, misyonunun ve değerlerinin bir koruyucusu olarak tanımlamıştır. Okul müdürü okulun vizyon ve misyonunun gerçekleşmesi için kurum içinde bir iklim oluşturmalı, insanları bu amaç için

yetiştirmeli ve sevk etmeli ayrıca okulun hedeflerine ulaşması için liderlik yapmalıdır. Bu noktada okul müdürünün öğretmen, öğrenci, aile ve diğer paydaşlara koçluk yapması gerektiğini belirten araştırmacı bu göreve bir şans ya da kayırma ile değil özellikle yetiştirilmiş olarak gelinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aksi takdirde sistemde amaçlarına ulaşamamış birçok okul olacaktır.

Barnett, Henry ve Vann (2008), yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin koçluk rollerinin okula, öğretmenlere ve öğrencilere etkilerini incelemişlerdir. Bunun için üç okulda yapılan koçluk uygulamaları örnek olarak alınmış ve incelenmiştir. Bulgulara bakıldığında, koçluk uygulamaları okulun iklimini ve gelişimini pozitif yönde etkilemiştir. Öğrenciler koçluk uygulaması sayesinde, kendi öğrenme stillerini, akranları ile olan ilişkilerini ve liderlik yeteneklerini kavramışlardır. Öğretmenler ise okulun norm ve değerlerini anlamış, etkili öğrenme stilleri belirlemiş ve öğrencilerin perspektifinden bakmayı öğrenmişlerdir.

Jackson (2009), çalışmasında örgütsel öğrenmenin, öğretmen-liderler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmen-liderlerin rolünün örgütsel öğrenme girişimleri esnasında değiştiği görülmektedir. Artık öğretmen-liderler okulun gelişim çabalarına daha aktif katılım göstermektedirler. Ayrıca okul müdürleri artık yetkilerini paylaşmada daha istekli hale gelmişlerdir. Böylece öğretmenlerin ve öğretmen-liderlerin okuldaki etkinlikleri daha da artmıştır.

Tseng (2010), yaptığı çalışmada, öğrenen organizasyon uygulamalarının Tayvan'da küçük ve orta dereceli işletmeler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı, öğrenen organizasyon çalışmalarının, işletmelerde örgütsel bağlılık ve örgütsel etkililik üzerinde güçlü etkileri olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel öğrenme örgütsel bağlılık üzerinde pozitif bir etki yapmaktadır. Araştırmacı sonuç olarak öğrenen organizasyon uygulamaları ve örgütsel bağlılık öğelerinin nihai olarak örgütsel etkide başarıya ulaşmayı garanti ettiğini belirtmiştir.

Brandt (2003) yaptığı çalışmada, bir okulun öğrenen organizasyon olduğunu gösteren özellikleri açıklamıştır. Araştırmacıya göre bir okul kültürü, derin ve sürekli bir öğrenmeyi beraberinde getiriyorsa, bu durum öğrenci başarısına güçlü bir etki

yapacaktır. Öğrenen bir okul, temel karakteristiği gereği, çevresiyle tam bir ilişki içerisinde bulunur yani açık bir sistem özelliği gösterir, liderliği paylaşır ve sosyal, ekonomik ve politik şartlara cevap verebilir. Günümüz dünyasında her okul bir öğrenen organizasyon olmalıdır.

Silins, Zarins ve Mulford (2002), hangi özellik ve süreçlerin bir okulu öğrenen organizasyon yaptığını ve öğrenen organizasyon modelinin yararlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenen organizasyonun boyutlarının ortaöğretim okullarına uygulanması durumunda, okulların ne yapmaları gerektiği ve gelecekte karşılaşacakları sorunlarla baş etmek için nasıl bir duruma gelmeleri gerektiği konularını kavramalarının sağlanacağı ifade edilmiştir. Araştırmada, Stoll ve Fink’e göre okullar için değişimin en zor yönünün momentumun korunması problemi olduğu belirtilmiştir. Bununla ilişkili olarak organizasyonlar içindeki öğrenme oranının dış çevre ile eşit ya da dış çevreden fazla olması gereksiniminden dolayı okullar öğrenen organizasyonlar olmak zorundadır.

Oluremi (2008) hazırladığı çalışmada Nijerya’nın Ekiti şehrindeki ortaöğretim okullarında inceleme yapmıştır. Araştırmanın amacı okul müdürünün liderlik stili ile okulun öğrenme kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda okul müdürünün liderlik stili ile okulun öğrenme kültürü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı göz önüne aldığı üç liderlik stili ile öğretmenlerin tepkileri arasında da anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna göre Laissez Faire tarzı liderlik, öğretmenleri amaca ulaşma noktasında motive etmemektedir. Buna karşın dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin bireysel ilgilerinin, hedefe odaklı çalışmak ve öğretme-öğrenme faaliyetlerinde mükemmelleşmek haline gelmesini sağlar.

Gandolfi (2006) yaptığı çalışmada bir okul organizasyonunu, “öğrenen” bir hale getirmek için bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Gandolfi araştırmasında, “öğrenen okullar”ın sürekli gelişim için güçlü bir eğilime sahip olduklarını ve değişimle başarılı ve etkili bir biçimde başa çıkma kapasitesini elinde bulundurduklarını belirtmiştir. Araştırmacı geliştirdiği modelde, iş dünyasındaki

örgütlerin de kullandığı değişim mühendisliği, örgüt içi diyalog ve senaryo analizi metotlarını okullara adapte etmeye çalışmıştır.

Hord ve Hirsh (2009), “öğrenen okulları desteklemede okul müdürlerinin rolü” başlığıyla yaptığı çalışmada, güçlü bir öğrenen örgüt oluşturma çabasında olan okul müdürlerinin kullanması gereken yaklaşımları incelemiştir. Buna göre okul müdürlerinin kullanması gereken stratejiler şunlardır:

- Öğretmenlerinize birlikte başarabileceğinizi bildiğinizi vurgulayın
- Öğretmenlerden bilgilerini güncel tutmalarını bekleyin
- Örgütü kendi kendini yönetmeye sevk edin
- Onlara tartışma ve karar verme becerilerini öğretin
- Onlara araştırmaları için imkân tanıyın ve bunların sonuçlarını gösterin
- Güven oluşturmak için zaman ayırın.

Ash ve Persall (1999) “The Principal As Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders” başlığıyla hazırladıkları çalışmada, dünün ve bugünün okullarının, yarın için ihtiyacımız olacak tarz okullar olmadığını belirtmişler ve yeni strateji, yaklaşım ve zihniyetlere ihtiyacımız olduğunu ifade etmişlerdir. Gerçekte eğitim yönetimi için de yeni bir paradigmaya ihtiyaç vardır. Araştırmada, okulların tüm kural, düzenleme, rol ve iş yaklaşımlarının, öğrencilerin öğrenme kalitesini arttırmak için kullanması gerektiği savunulmuştur. Bunu sağlamak için de okul müdürünün tüm okul ve personel arasında bilgi transferini sağlaması gereklidir. Araştırmacılar, okul müdürünü okulda öğrenmenin baş memuru olarak tanımlamış ve okul müdürünün geliştirici liderlik rolünden bahsetmiştir. Bu role sahip olmak isteyen müdürlerin yapması gereken faaliyetlerden bir kaçısı şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğretmen ve öğrenci performansı için beklentileri yükseltin
- Okulda işbirliği için fırsatlar oluşturun
- Geleceği öngörün
- Yenilikçi uygulamaları teşvik edip destekleyin
- Okulun öğrenmesi için fırsatlar oluşturun

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlarla toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, eğitim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin koçluk özelliklerinin, okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bir sosyal araştırmada sosyal olay ve olguların olduğu gibi, değiştirilmeden ortaya konması “Tasvir Metodu” ile yapılır. Olayların önemlerine göre sınıflandırılması tasvir metodu ile mümkün olur. Uygulamalı sosyal araştırmalarda tasvir metodunun özel bir şekli de “Survey” dir. Buna “Tarama Modeli” de denilmektedir. Survey araştırmalarıyla objelerin, olay ve olguların, kavramların ne oldukları açıklanmaya çalışılır. Bu tür incelemeler, mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır. Bu tür araştırmalar vasıflama ağırlıklı olmasına karşılık olayın daha önceki olay ve şartlarla ilişkileri dikkate alınarak durumlar arası etkileşim de açıklanmaya çalışılır. Verilerin analizi ve açıklanması suretiyle yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi daha yüksek seviyede işlemlere yer verilmektedir. Örneklem surveyi olarak da adlandırılan bu metotla belirli özelliklere sahip bir nüfusun belirli sorulara nasıl cevap verdiği araştırılır. Genelde bu metotla çok sayıda kişiye ulaşılacak istenir. Survey metodu anket, mülakat (görüşme), gözlem ve test teknikleri ile gerçekleştirilir (Karasar, 2004: 77). Bu çalışmada survey (tarama / tasvir) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları araştırma anketleriyle ölçülmüş, elde edilen araştırma bulguları

konuyla ilgili önceden yapılan çalışmalara ve alanyazına bağlı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2.EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel Ortaöğretim Okullarında 2011–2012 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan uygun örneklem, seçkisiz olmayan (nonrandom sampling) yöntemlerden uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemiyle (Fraenkel ve Wallen, 2006: 99) seçilip örnekleme alınmıştır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve bilgi toplama fişleri kullanılmıştır. Ölçme aracı; *Kişisel Bilgi Formu*, *Öğrenen Okulu Algılama Anketi* ve *Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Anketi* olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçeğin ilk bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, meslekteki kıdem yılı ve öğrenim durumunu belirlemek amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İstenilen bu değişkenler açısından okul yöneticilerinin koçluk özellikleri ve okulun öğrenen organizasyon olmasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

3.3.2. Öğrenen Okulu Algılama Anketi

Ölçme aracının ikinci bölümünde, öğrenen okula ilişkin göstergeleri ve bu göstergelerin öğretmenler tarafından algılanış düzeyini tespit etmek amacıyla, daha önceden güvenilirliği ve geçerliliği test edilmiş “Öğrenen Okulu Algılama Anketi” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri Subaş (2010) tarafından geliştirilmiştir ve “İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. Ölçek 5 alt boyuta ait toplam 30 maddeden oluşan bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,910 (Cronbach alpha 0,910, Guttman 0,690 ve Spearman brown 0,709) olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan faktör analizleri sonucunda, “öğrenen okulu algılama ölçeği” nin 5 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiş ve belirlenen alt boyutlar literatüre uygun biçimde adlandırılmıştır. Buna göre 1. alt boyut olan “Kişisel Hâkimiyet” boyutu altında 6 madde, 2. boyut olan “Zihni Modeller” boyutu altında 5 madde, 3. boyut olan “Paylaşılan Vizyon” boyutu altında 7 madde, 4. boyut olan “Takım Halinde Öğrenme” boyutu altında 8 madde ve son olarak 5. boyut olan “Sistem Düşüncesi” boyutu altında ise 4 madde toplanmıştır. Belirlenen beş boyutun, toplam varyansın % 59,276’sını açıkladığı görülmüştür.

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Bu analiz, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerine bakarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010: 123).

Faktör analizi, amaçladığımız duruma göre iki tür olarak karşımıza çıkmaktadır:

1. Açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis)
2. Doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) (Tavşancıl, 2006: 46).

Açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2010: 123).

Faktör analizi yaparken, örneklem büyüklüğünün korelasyon güvenirliğini sağlayacak kadar büyük olması önemlidir. Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır. KMO testi sonucunda $KMO < 0,50$ ise kabul edilemez, $0,50 < KMO < 0,60$ ise kötü; $0,60 < KMO < 0,70$ ise vasat, $0,70 < KMO < 0,80$ ise iyi ve $0,80 < KMO < 1,00$ ise mükemmel ilişki var demektir (Tavşancıl, 2006: 50-51). Ayrıca faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Paket programda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett testi ile bu durum sınanabilmektedir. Bartlett testinin anlamlı olması için .05’den küçük olması gerekir. Bu sonuç da bize itemlerin, faktör analizi için anlamlı bir temel oluşturabilecek şekilde birbirleriyle ilişkili olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2010: 126).

Tablo 4: Öğrenen Okulu Algılama Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,891
Bartlett's Testi	Ki-kare	3043,170
S Derecesi		435
<i>p</i>		,000

Tablo 4 incelendiğinde, uygulanan faktör analizi sonucunda KMO değeri .89 ve Bartlett testi değeri ise .00 derecesinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre çıkan KMO değerine bakıldığında mevcut maddelerin faktör analizi için mükemmel bir yapıda ve Bartlett sonucunda ise evrendeki dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Subaş tarafından yapılan faktör analizi sonucu Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin maddelerin faktör yükleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Faktör Analizleri Sonucu Boyutlara İlişkin Maddelere Ait Faktör Yükleri

Boyutlar	Madde No	Faktör Yüğü(F.Y.)
Kişisel Hâkimiyet	3	.778
	2	.733
	10	.626
	5	.572
	6	.571
	7	.514
Zihni Modeller	15	.729
	16	.677
	20	.652
	17	.635
	13	.569
Paylaşılan Vizyon	25	.780
	27	.777
	29	.775
	28	.769
	26	.746
	30	.728
	24	.719
Takım Halinde Öğrenme	34	.805
	38	.802
	36	.802
	35	.801
	39	.736
	33	.717

	40	.695
	37	.628
	43	.780
Sistem Düşüncesi	41	.686
	42	.627
	44	.559

Ölçek örneklem grubuna uygulandığında, ortaya çıkan güvenirlik katsayıları Tablo 6'daki gibi bulunmuştur:

Tablo 6. Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Güvenirlik Katsayıları
Öğrenen Okul	.925
Kişisel Hâkimiyet	.709
Zihni Modeller	.717
Paylaşılan Vizyon	.897
Takım Halinde Öğrenme	.941
Sistem Düşüncesi	.616

Tavşancıl (2006: 29) Özdamar'dan (1999: 522) aktararak alpha katsayısının değerlendirme ölçütünü şu şekilde vermiştir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu bilgi göz önüne alındığında “Öğrenen Okulu Algılama Anketi’nin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.3. Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Anketi

Ölçme aracının son bölümünde, kurum yöneticilerinin koçluk özelliklerinin öğretmenler tarafından algılanış düzeyinin belirlenmesi amacıyla “Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri Yeltan (2007) tarafından “Effect of Coaching On Job Satisfaction” adlı tezde kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Yeltan (2007)’in tezinde toplam olarak 40 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada, ölçek maddelerinin koçluk ile ilişkili ilk 20 maddelik bölümü kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .914 olarak tespit edilmiştir; bu duruma bağlı olarak “Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği” güvenirliği yüksek bir ölçek olarak değerlendirilebilir. Yapılan faktör analizi sonucu ölçeği oluşturan 3 boyut belirlenmiştir.

Buna göre;

1.,2.,5., 11., 14. ve 18. maddeler Motivasyon ve Övgü,

3., 4., 6., 7., 8. ve 13. maddeler Pozitif İletişim Ortamı ve

9.,12., 16., 19. ve 20. maddeler Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon boyutu ile ilgilidir.

Bu araştırmada elde edilen veriler üzerinden yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin KMO ve Batlett testi değeri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,950
Bartlett's Testi	Ki-kare	2518,249
	S Derecesi	136
	<i>p</i>	,000

Tablo 7 incelendiğinde, uygulanan faktör analizi sonucunda KMO değeri .95 ve Bartlett testi değeri ise .00 derecesinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre çıkan KMO değerine bakıldığında örneklem büyüklüğünün korelasyon güvenirliğini sağlayacak kadar büyük olduğu ve Bartlett sonucunda ise evrendeki dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Yeltan tarafından yapılan faktör analizi sonucu Koçluk ve Yöneticilik Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin maddelerin faktör yükleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Faktör Analizleri Sonucu Boyutlara İlişkin Maddelere Ait Faktör Yükleri

Boyutlar	Madde No	Faktör Yüğü(F.Y.)
Motivasyon ve Övgü	1	.845
	11	.843
	2	.780
	14	.647
	18	.642
	5	.542
Pozitif İletişim Ortamı	7	.859
	8	.839
	4	.829
	6	.814

	13	.714
	3	.540
	19	.913
Öğrenme Ortamları	20	.783
Oluşturma ve Delegasyon	12	.704
	9	.682
	16	.477

Ölçeğin uygulanması sonucu ortaya çıkan Cronbach alpha güvenirlik katsayıları ise Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeğinin Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Güvenirlik Katsayıları
Koçluk ve Yöneticilik	.932
Motivasyon ve Övgü	.916
Pozitif İletişim Ortamı	.748
Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon	.868

Tablo 9’da verilen bilgiler ışığında “Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Anketi”nin yüksek güvenirlikli olduğu yorumu yapılabilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Hazırlanmış olan anket formu tez önerisiyle birlikte Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmiş ve gerekli olan izin 2011–2012 eğitim öğretim yılında Kütahya ilinde faaliyet gösteren ortaöğretim kurumlarında uygulama yapmak üzere alınmıştır. Bunun üzerine, Kütahya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 14 ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden anketleri doldurması rica edilmiştir. Araştırmacı tarafından bizzat yapılan uygulama sonucu toplanan 179 anket içerisinden eksik ve hatalı olarak belirlenen 4 anket çıkarılmış ve sonuç olarak 175 tane anket araştırma için kullanılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Anketlerin uygulanması sonucu elde edilen verier SPSS 17 programına aktarılmıştır. Öncelikle uygulamaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini algı ve yorumlarını betimlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem t-test (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır. Meslekteki kıdem yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi kullanılarak (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA testi sonucu anlamlı çıkan maddelere ise hangi boyut ya da maddeler arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere HSD Tukey testi yapılmıştır. Son aşamada ise, kurum yöneticilerinin koçluk becerilerinin, kurumun öğrenen örgüt göstergelerine sahip olmasına etkisi olup olmadığını tespit etme amacıyla çapraz tablolar ve ki-kare testinden yararlanılmıştır.

Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Anketten elde edilen sonuçlar, tablolar üzerinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Araştırma ölçeği, her bir maddeye yönelik beşli derecelendirme ölçek aralığını ifade eden Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum

ve Tamamen Katılıyorum şeklindeki seçeneklerden oluşmaktadır. Bu seçeneklere sırasıyla 1,2,3,4 ve 5 değerleri verilmiştir.

Tablo 10. 5’li Derecelendirme Ölçeği Puan Aralığı

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1,00–1,80
Katılmıyorum	2	1,81–2,60
Kararsızım	3	2,61–3,40
Katılıyorum	4	3,41–4,20
Tamamen Katılıyorum	5	4,21–5,00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önce örnekleme dair bazı betimsel istatistikler, daha sonra da araştırma sorularına yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Tablolar 11, 12, 13 ve 14’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgi formuna verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Araştırmanın örneklemini 108 (%61,7) erkek, 67 (%38,3) kadın olmak üzere toplam 175 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 11. Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	108	61,7
Kadın	67	38,3
TOPLAM	175	100,0

Tablo 12’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 51 (%29,1) tanesi 1-8 yıl, 60 (%34,3) tanesi 9-16 yıl, 47 (%26,9) tanesi 17-24 yıl ve 17 (%9,7) tanesi 25 ve üstü yıl kıdeme sahiptir.

Tablo 12. Örneklemin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem	f	%
1-8 yıl	51	29,1
9-16 yıl	60	34,3
17-24 yıl	47	26,9
25 ve üstü yıl	17	9,7
TOPLAM	175	100,0

Örneklemi oluşturan öğretmenlerden istenen bir diğer kişisel bilgi ise öğrenim durumu değişkenidir. Bu değişkene göre örneklemi oluşturan öğretmenlerin 5 (%2,9) tanesi ön lisans (yüksekokul), 130 (%74,3) tanesi lisans, 40 (%22,9) tanesi ise lisansüstü mezunu olarak belirlenmiştir.

Tablo 13. Örneklemin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Ön lisans	5	2,9
Lisans	130	74,3
Lisansüstü	40	22,9
TOPLAM	175	100,0

Son olarak ise uygulamaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların türleri değişken olarak belirlenmiş ve okullar Meslek Lisesi ve Fen ve Anadolu Lisesi olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Buna göre öğretmenlerin 94 (%53,7) tanesi Fen ve Anadolu Lisesi'nde çalışırken 81 (%46,3) tanesi Meslek Lisesi grubu okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 14. Örneklemen Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Fen ve Anadolu Lisesi	94	53,7
Meslek Lisesi	81	46,3
TOPLAM	175	100,0

4.2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin algılarının demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğrenen Okulu Algılama ve Koçluk Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *ise tek yönlü varyansanalizi (ANOVA)*, ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc Scheffe ve Tukey testleri* kullanılmış ve sonuçlaraşığıda sunulmuştur.

Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenen Okulun Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SD	SE	t	p
Kişisel Hâkimiyet	Erkek	108	3,78	,678	,065	-1,134	,26
	Kadın	67	3,90	,577	,070		
Zihni Modeller	Erkek	108	3,99	,640	,062	-,831	,40
	Kadın	67	4,06	,457	,056		

Paylaşılan Vizyon	Erkek	108	3,30	,785	,076	-2,007	*,05
	Kadın	67	3,54	,750	,092		
Takım Halinde Öğrenme	Erkek	108	3,38	,831	,080	-1,054	,29
	Kadın	67	3,51	,853	,104		
Sistem Düşüncesi	Erkek	108	3,63	,666	,064	-1,530	,13
	Kadın	67	3,78	,667	,081		

*p < .05

“Kişisel Hâkimiyet” boyutunda erkek ($\bar{X} = 3,78$) ve kadın denekler ($\bar{X} = 3,90$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve bayan denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=-1,134$; $p=.26$). Katılım oranlarına bakıldığında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla kişisel hâkimiyet düzeylerinin az farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bayan deneklerin mesleklerinde kişisel olarak kendilerini daha yeterli gördükleri sonucu çıkarılabilir. Bunun yanı sıra gelişime daha açık oldukları ve kişisel gelişim faaliyetlerine daha çok önem verdikleri de söylenebilir. “Kişisel Hâkimiyet” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise 10. maddeye verilen cevapların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Zihni Modeller” boyutunda erkek ($\bar{X} = 3,99$) ve kadın denekler ($\bar{X} = 4,06$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve bayan denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=-,834$; $p=.40$). Ankete katılanların ortalamalarına bakıldığında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla zihinsel modeller boyutu ile ilgili maddelere katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma sebep olarak kadın öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken kendi öz değerlendirmelerini yaptıkları zihinsel süreçleri daha sıklıkla kullanmaları gösterilebilir. Ayrıca ön yargılarından kurtulup öğrenme süreçlerine daha aktif biçimde katıldıkları da ifade edilebilir.

“Paylaşılan Vizyon” boyutunda erkek denekler ($\bar{X} = 3,30$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, kadın denekler ($\bar{X} = 3,54$) “katılıyorum” düzeyinde

görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve bayan denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=-2,007$; $*p=.05$). Bu farklılıktan hareketle kadın öğretmenlerin paylaşılan vizyon algısının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca bayan öğretmenler, kurumlarının, tüm çalışanların katılımı ile belirlenen ve takip edilen bir vizyona sahip olduğu düşüncesine erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. “Paylaşılan Vizyon” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 4.’de belirtildiği gibi 26 ve 30 numaraları maddelere verilen cevapların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Takım Halinde Öğrenme” boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,38$) verdikleri cevapların ortalamaları “kararsızım” düzeyinde iken kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3,51$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve bayan denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=-1.054$; $p=.29$). Öğretmenlerin katılım düzeylerine bakıldığında kadın deneklerin katılım oranı erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu durumdan hareketle kadın öğretmenlerin kurumlarında takım halinde öğrenme belirtilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna varılabilir.

“Sistem Düşüncesi” boyutunda erkek ($\bar{X} = 3,63$) ve kadın denekler ($\bar{X} = 3,78$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=-1,530$; $p=.13$). Ankete katılanların ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla sistem düşüncesi boyutu ile ilgili maddelere daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu duruma bağlı olarak, kadın öğretmenlerin kurumlarında öğrenen okul göstergelerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca bayan öğretmenlerin kendilerini, algıladıkları öğrenen örgüt sisteminin bir elemanı olarak gördüğü de ifade edilebilir. “Sistem Düşüncesi” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 4’de belirtildiği üzere 44. maddeye verilen cevapların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SD	SE	t	p
Motivasyon ve Övgü	Erkek	108	3,20	,898	,086	-1,835	,07
	Kadın	67	3,47	1,002	,122		
Pozitif İletişim Ortamı	Erkek	108	3,07	1,160	,112	-1,404	,16
	Kadın	67	3,31	,992	,121		
Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon	Erkek	108	3,07	,903	,087	-2,106	*,04
	Kadın	67	3,36	,901	,110		

*p < .05

“Motivasyon ve Övgü” boyutunda erkek denekler ($\bar{X} = 3,20$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, kadın denekler ($\bar{X} = 3,47$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve bayan denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=-1,835; p=.07). Katılım oranlarına bakıldığında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla idarecilerinin çalışanları motive etme becerilerine yönelik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. “Motivasyon ve Övgü” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 4.’de belirtildiği üzere 1. maddeye verilen cevapların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Pozitif İletişim Ortamı” boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{X} = 3,07$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtirken, kadın denekler ($\bar{X} = 3,78$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=-1,404; p=.16). Ankete katılanların ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla pozitif iletişim ortamı boyutu ile ilgili maddelere daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu duruma sebep olarak, kadın öğretmenlerin kurumlarında görev yapan idarecilerin okul ortamına pozitif etki yaptıkları görüşüne erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde katılmaları gösterilebilir. “Pozitif İletişim Ortamı”

boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 4’de belirtildiği üzere 13. maddeye verilen cevapların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutunda erkek ($\bar{X} = 3,07$) ve kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3,36$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=-2,106$; $p=*,04$). Kadın öğretmenlerin kişisel gelişime erkek öğretmenlere göre daha açık oldukları sonucuna bağlı olarak kurumlarında görev yapan idarecilerin öğrenme ortamları oluşturma becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna varılabilir. Kadın öğretmenler idarecilerinin öğretmenleri geliştirmek amacıyla zorlayıcı hedefler koyma, işi kendi başına üstlenmelerine olanak tanıma gibi koçluk becerilerine sahip oldukları fikrine erkek öğretmenlere oranla daha sıklıkla katılmaktadırlar. “Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 4’de belirtildiği üzere 9. maddeye verilen cevapların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre öğrenen okulun “paylaşılan vizyon”, koçluk becerilerinin “öğrenme ortamları oluşturma ve delegasyon” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ankete katılanların ortalamalarına bakıldığında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ölçek maddelerine daha yüksek düzeyde katıldıkları sonucuna varılabilir. Bu duruma neden olarak, kadın öğretmenlerin çalıştıkları kurumda öğrenen örgütün belirtilerini ve idarecilerinin koçluk becerilerini daha yüksek düzeyde algılamaları gösterilebilir.

Tablo 17. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrenen Okulun Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SD	SE	t	p
Kişisel Hâkimiyet	Fen ve Anadolu Lisesi	94	3,94	,586	,065	2,655	*,01
	Meslek Lisesi	81	3,69	,679	,070		
Zihni Modeller	Fen ve Anadolu Lisesi	94	4,10	,460	,062	2,150	*,03
	Meslek Lisesi	81	3,91	,676	,056		
Paylaşılan Vizyon	Fen ve Anadolu Lisesi	94	3,57	,779	,076	3,290	*,00
	Meslek Lisesi	81	3,19	,732	,092		
Takım Halinde Öğrenme	Fen ve Anadolu Lisesi	94	3,53	,925	,080	1,772	,08
	Meslek Lisesi	81	3,31	,716	,104		
Sistem Düşüncesi	Fen ve Anadolu Lisesi	94	3,78	,664	,064	1,952	,05
	Meslek Lisesi	81	3,58	,662	,081		

*p < .05

“Kişisel Hâkimiyet” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,94$) ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,69$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t=2,655; *p=.01). Katılım oranlarına bakıldığında Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin, Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla kişisel hâkimiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler kişisel olarak öğrenme ortamlarından daha aktif bir biçimde istifade etmekte ve gelişim fırsatlarını değerlendirmektedir sonucuna varılabilir. “Kişisel Hâkimiyet” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 6’da belirtildiği üzere 2. ve 7. maddelere verilen cevapların ortalamaları arasında okul türü

değişkenine göre Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Zihni Modeller” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 4,10$) ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,91$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=2,150$; $*p=.03$). Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci kalitesi de göz önünde bulundurulursa sürekli bir özdenetim süreci içerisinde kendilerini denetledikleri söylenebilir. Bu durumda onların zihinsel model algılarını yükseltmiştir şeklinde bir yorum yapmak mümkündür. Ölçek maddelerine verilen cevapların ortalamaları karşılaştırıldığında Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla zihinsel modeller boyutu ile ilgili algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. “Zihni Modeller” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 6’da belirtildiği üzere 16. maddeye verilen cevapların ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Paylaşılan Vizyon” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,57$) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3,19$) “kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Yapılan t testi ile erkek ve bayan denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=3,290$; $*p=.00$). Bu farklılıktan hareketle Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin kurumlarında paylaşılan bir vizyon bulunduğu yönelik algısının, Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir bakıma seçilmiş öğrencilerin geldiği Fen ve Anadolu Lisesi türü okullarda, hem öğrenciler hem de kurum bir vizyon belirlemiş ve bunu uygulamaya geçirmiştir. Bu durum, bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin algısına olumlu bir katkı yapmıştır şeklinde bir yorum yapılabilir. “Paylaşılan Vizyon” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 6’da belirtildiği üzere 24., 26., 28., 29. ve 30. maddelere verilen cevapların ortalamaları

arasında okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Takım Halinde Öğrenme” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,53$) verdikleri cevapların ortalamaları “katılıyorum” düzeyinde iken Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,31$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve bayan denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=1.772$; $p=.08$). Öğretmenlerin katılım düzeylerine bakıldığında boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin katılım oranı Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bunun sonucunda, Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin, kurumlarında takım halinde bir öğrenme gerçekleştiğine dair algılarının Meslek lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. “Takım Halinde Öğrenme” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 6’da belirtildiği üzere 34. ve 35. maddelere verilen cevapların ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Sistem Düşüncesi” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,78$) ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,58$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile erkek ve kadın denek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=1,952$; $p=.05$). Ankete katılanların ortalamalarına bakıldığında Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla sistem düşüncesi boyutu ile ilgili maddelere daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Sonuç olarak, öğrenen örgütün temel disiplinlerinden biri olan sistem düşüncesi, Fen ve Anadolu lisesi türü okullarda çalışan öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılanmıştır. Buna sebep olarak bu tür okulların sistemlerinin öğrenen okul sistemine daha yakın olması gösterilebilir.

Tablo 18. Okul Türü Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SD	SE	t	p
Motivasyon ve Övgü	Fen ve Anadolu Lisesi	94	3,54	,949	,086	3,683	*,00
	Meslek Lisesi	81	3,03	,869	,122		
Pozitif İletişim Ortamı	Fen ve Anadolu Lisesi	94	3,47	1,183	,112	4,177	*,00
	Meslek Lisesi	81	2,80	,879	,121		
Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon	Fen ve Anadolu Lisesi	94	3,42	,903	,921	3,820	*,00
	Meslek Lisesi	81	2,91	,901	,824		

*p < .05

“Motivasyon ve Övgü” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,54$) verdikleri cevapların ortalamaları “katılıyorum” düzeyinde iken Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3,03$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=3,683$; $*p=.00$). Bu farktan hareketle Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin, idarecilerinin motivasyon ve övgü becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna varılabilir. Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler, idarecilerinin sahip oldukları teknik bilgi ve becerilerini öğretmenlerle paylaşma ve öğretmenlerin hedeflerini sahiplenmelerine yardımcı olma gibi koçluk becerilerini kullandıkları fikrine Meslek lisesinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek oranda katılmaktadır. “Motivasyon ve Övgü” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 6’da belirtildiği üzere tüm maddelere verilen cevapların ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Pozitif İletişim Ortamı” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,47$) verdikleri cevapların ortalamaları “katılıyorum” düzeyinde iken Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 2,80$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=4,177$; $*p=.00$). Ankete katılanların ortalamalarına bakıldığında Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla pozitif iletişim ortamı boyutu ile ilgili maddelere daha yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu duruma sebep olarak, Fen ve Anadolu lisesi türü okullarda görev yapan idarecilerin pozitif iletişim ortamı oluşturma becerilerinin daha yüksek olması gösterilebilir. Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan idareciler öğretmenlerini motive etme, yönlendirme yapma, geribildirim verme ve onlar ile olumlu ve yakın bir iletişim kurma noktasında daha yetkindirler şeklinde bir yorum yapılabilir. “Pozitif İletişim Ortamı” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 6’da belirtildiği üzere tüm maddelere verilen cevapların ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutunda Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,42$) verdikleri cevapların ortalamaları “katılıyorum” düzeyinde iken Meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 2,91$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan t testi ile Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler ve Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=3,820$; $*p=.00$). Bu duruma bağlı olarak, Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin meslek lisesinde çalışan öğretmenlere oranla, idarecilerinin öğrenme ortamları oluşturma becerisini daha yüksek düzeyde algıladıkları ifade edilebilir. Bu okul türünde çalışan öğretmenler, idarecilerinin öğretmenlerin kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onlara koçluk yaptıkları fikrine Meslek lisesinde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek oranda katılmaktadır. “Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise Ek 6’da belirtildiği üzere tüm maddelere verilen cevapların ortalamaları arasında okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuç olarak okul türü değişkenine göre öğrenen okulun “kişisel hakimiyet”, “zihni modeller” ve “paylaşılan vizyon”, koçluk becerilerinin ise her üç boyutunda da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ankete katılanların ortalamalarına bakıldığında ise Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin, Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla ölçek maddelerine daha yüksek düzeyde katıldıkları sonucuna varılabilir. Bu duruma neden olarak, Fen ve Anadolu lisesi türü okulların sınavla öğrenci alması ve idarecilerin özellikle öğrencilerle ilgili problemlere harcayacakları zaman ve enerjiyi okul ortamını düzeltmek için sevk etme imkânına sahip olmaları gösterilebilir. Bu durum da Fen ve Anadolu liselerini öğrenen okul modeline daha yakın bir konuma getirmektedir.

Tablo 19. Kıdem Değişkenine Göre Öğrenen Okulun Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	SD	SE
Kişisel Hâkimiyet	(1)1-8 yıl	51	3,81	0,65	0,09
	(2)9-16 yıl	60	3,81	0,65	0,08
	(3)17-24 yıl	47	3,85	0,65	0,10
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,83	0,60	0,15
	Total	175	3,83	0,64	0,05
Zihni Modeller	(1)1-8 yıl	51	3,98	0,41	0,06
	(2)9-16 yıl	60	4,01	0,64	0,08
	(3)17-24 yıl	47	4,14	0,66	0,10
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,74	0,43	0,10
	Total	175	4,01	0,58	0,04

Paylaşılan Vizyon	(1)1-8 yıl	51	3,35	0,85	0,12
	(2)9-16 yıl	60	3,45	0,72	0,09
	(3)17-24 yıl	47	3,39	0,81	0,12
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,36	0,69	0,17
	Total	175	3,40	0,78	0,06
Takım Halinde Öğrenme	(1)1-8 yıl	51	3,56	0,89	0,12
	(2)9-16 yıl	60	3,38	0,79	0,10
	(3)17-24 yıl	47	3,40	0,91	0,13
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,29	0,66	0,16
	Total	175	3,43	0,84	0,06
Sistem Düşüncesi	(1)1-8 yıl	51	3,69	0,76	0,11
	(2)9-16 yıl	60	3,69	0,56	0,07
	(3)17-24 yıl	47	3,67	0,74	0,11
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,72	0,54	0,13
	Total	175	3,69	0,67	0,05

Araştırmanın “Kişisel Hâkimiyet” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 19’da verilmiştir. Verilen cevapların ortalaması incelendiğinde; hizmet yılı 1-8 ($\bar{X}=3,81$), 9-16 ($\bar{X}=3,81$), 17-24 ($\bar{X}=3,85$) ve 25 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,83$) olan denek gruplarının “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ankete katılanların ortalamaları incelendiğinde deneklerin katılım oranlarının birbirine çok yakın olduğu göze çarpmaktadır. En yüksek katılım oranı meslekte kıdemi 17-24 yıl olan denek grubuna ait iken; en düşük katılım oranı ise 1-8 yıl ve 9-16 yıl kıdeme sahip olan gruba aittir.

“Zihni Modeller” boyutunda katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde, en yüksek katılım oranından en düşük katılım oranına sırasıyla; hizmet yılı 17-24 yıl ($\bar{X}=4,14$), 9-16 yıl ($\bar{X}=4,01$), 1-8 ($\bar{X}=3,98$) ve 25 yıl ve üzeri($\bar{X}=3,74$)olarak tespit edilmiştir. Bu rakamlara göre en yüksek katılım oranı 17-24 yıl kıdeme sahip olan denk grubuna ait iken; en düşük katılım oranı ise 25 ve üzeri hizmet süresine sahip olan denek grubuna ait olduğu görülmektedir. Bu grupların hepsi de “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılım oranı mesleğin 25 yıl kıdeme gelene kadar sürekli bir yükseliş göstermiş ancak 25 yıl ve üzeri kıdeme gelindiğinde bir düşüş kaydedilmiştir.

“Paylaşılan Vizyon” boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde katılım oranlarının sırasıyla şöyle olduğu görülmektedir; hizmet yılı 9-16 yıl ($\bar{X}=3,45$), 17-24 yıl ($\bar{X}=3,39$), 25 yıl ve üzeri($\bar{X}=3,36$) ve 1-8 yıl ($\bar{X}=3,35$) olarak belirlenmiştir. En yüksek katılım gösteren grup 9-16 yıl hizmet süresine sahip grup iken; en düşük katılım gösteren grup, 1-8 yıl kıdeme sahip olan gruptur. Paylaşılan vizyon boyutu ile ilgili maddelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde 9-16 yıl kıdeme sahip grup “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, 1-8 yıl, 17-24 yıl ve 25 ve üzeri yıl kıdeme sahip gruplar “ kararsızım” düzeyinde görüş belirtmiştir.

“Takım Halinde Öğrenme” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 19’da verilmiştir. Buna göre katılım oranları en yüksekten en düşük düzeye göre şöyledir; hizmet yılı 1-8 yıl ($\bar{X}=3,56$), 17-24 yıl ($\bar{X}=3,40$), 9-16 ($\bar{X}=3,38$) ve 25 yıl ve üzeri($\bar{X}=3,29$)olarak tespit edilmiştir. Gruplardan 1-8 yıl kıdeme sahip olan grup “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, diğer grupların tamamı zihinsel modeller boyutundaki maddelere “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmiştir.

“Sistem Düşüncesi” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde, katılım oranları en yüksekten en düşük düzeye göre şöyledir; hizmet yılı 25ve üstü yıl ($\bar{X}=3,72$), 9-16 yıl ($\bar{X}=3,69$), 1-8 yıl ($\bar{X}=3,69$) ve 17-24 yıl($\bar{X}=3,67$). Tüm denek grupları sistem düşüncesi boyutundaki maddelere “katılıyorum” düzeyinde cevaplar vermişlerdir. Sonuçlara göre işe yeni başlayan ve 25 ve üstü yıl

kıdeme sahip olan deneklerin kurumlarındaki sistem düşüncesi algısı diğer gruplara nispeten yüksektir.

Tablo 20. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri

Boyutlar		Karelerin Toplamları	SD	Karelerin Ortalaması	F	p	AF
Kişisel Hâkimiyet	Gruplar Arasında	,060	3	,020	,048	,986	
	Gruplar İçerisinde	71,596	171	,419			
	Toplam	71,657	174				
Zihni Modeller	Gruplar Arasında	2,126	3	,709	2,176	,093	
	Gruplar İçerisinde	55,681	171	,326			
	Toplam	57,807	174				
Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arasında	,274	3	,091	,148	,931	
	Gruplar İçerisinde	105,143	171	,615			
	Toplam	105,417	174				
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arasında	1,302	3	,434	,133	,609	
	Gruplar İçerisinde	121,434	171	,710			
	Toplam	122,736	174				
Sistem Düşüncesi	Gruplar Arasında	,123	3	,011	,133	,995	
	Gruplar İçerisinde	50,646	171	,455			
	Toplam	50,769	174				

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde “Kişisel Hâkimiyet” boyutu ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F= ,048$ $p= ,986$). Buna göre, öğretmenlerin meslekte yeterlilik algısı kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

“Zihni Modeller” boyutuna bakıldığında bu boyut ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F= 2,176$ $p= ,093$). Buna bağlı olarak, öğretmenlerin kıdem değişkeni, zihinsel süreçleri üzerinde anlamlı bir farka neden olmamaktadır.

Tablo 20’deki veriler ışığında “Paylaşılan Vizyon” boyutundaki maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F= ,148$ $p= ,931$). Bu durum, kıdem değişkeninin kurum içerisindeki paylaşılan vizyon algısını değiştirmediğini göstermektedir.

“Takım Halinde Öğrenme” boyutu incelendiğinde, bu boyuta ait maddelere verilen cevaplar kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F= 0,137$ $p= ,94$). Buna göre, öğretmenlerin, kurumlarında takım halinde bir öğrenme gerçekleştiğine yönelik algıları kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem değişkeni ile “Sistem Düşüncesi” boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F= ,133$ $p= ,995$). Bu durum öğretmenlerin, öğrenen örgütün temel disiplinlerinden olan sistem düşüncesi algısının kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 21. Kıdem Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	SD	SE
Motivasyon ve Övgü	(1)1-8 yıl	51	3,54	0,97	0,14
	(2)9-16 yıl	60	3,31	0,95	0,12
	(3)17-24 yıl	47	3,04	0,99	0,14
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,33	0,51	0,12
Total		175	3,30	0,95	0,07

Pozitif İletişim Ortamı	(1)1-8 yıl	51	3,31	0,97	0,14
	(2)9-16 yıl	60	3,27	1,31	0,17
	(3)17-24 yıl	47	2,86	1,02	0,15
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,19	0,74	0,18
	Total	175	3,16	1,10	0,08
Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon	(1)1-8 yıl	51	3,29	0,84	0,12
	(2)9-16 yıl	60	3,18	0,89	0,11
	(3)17-24 yıl	47	3,01	1,07	0,16
	(4)25 ve üstü yıl	17	3,35	0,71	0,17
	Total	175	3,18	0,91	0,07

Araştırmanın “Motivasyon ve Övgü” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 21’de verilmiştir. Tablo 21 incelendiğinde; hizmet yılı 1-8 yıl ($\bar{X}=3,54$) olan denek grubu “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, 9-16 yıl ($\bar{X}=3,31$), 17-24 yıl ($\bar{X}=3,04$) ve 25 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,33$) kıdeme sahip olan grupların “kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek katılım oranı meslekte kıdemi 1-8 yıl olan denek grubuna ait iken; en düşük katılım oranı ise 17-24 yıl kıdeme sahip olan gruba aittir. Öğretmenlerin, idarecilerin motivasyon ve övgü becerilerine yönelik algısı 25 yıl ve üzeri hizmet yılına kadar sürekli bir düşüş seyretmiş ancak 25 yıl ve üzeri kıdem grubunda tekrar bir yükselme kaydedilmiştir.

“Pozitif İletişim Ortamı” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, en yüksek katılım oranından en düşük katılım oranına sırasıyla; hizmet yılı 1-8 yıl ($\bar{X}=3,31$), 9-16 yıl ($\bar{X}=3,27$), 25 ve üstü yıl ($\bar{X}=3,19$) ve 17-24 yıl ($\bar{X}=2,86$) olarak tespit edilmiştir. Bu rakamlara göre en yüksek katılım oranı 1-8 yıl kıdeme sahip olan denek grubuna ait iken; en düşük katılım oranı ise

17-24 yıl hizmet süresine sahip olan denek grubuna aittir. Bu grupların hepsi de “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılım oranı mesleğin ilk yıllarında yüksek bir seyir izlerken önce düşmüş ve 25 ve üzeri yıllara gelindiğinde bir yükseliş göstermiştir.

“Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde katılım oranlarının sırasıyla şöyle olduğu görülmektedir; hizmet yılı 25 ve üzeri yıl ($\bar{X}=3,35$), 1-8 yıl ($\bar{X}=3,29$), 9-16 ($\bar{X}=3,18$) ve 17-24 yıl ($\bar{X}=3,01$). En yüksek katılım gösteren grup 25 ve üstü yıl hizmet süresine sahip grup iken; en düşük katılım gösteren grup 17-24 yıl kıdeme sahip olan gruptur.

Bu verilere bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin ilk döneminde bulunan 1-8 yıl hizmet süresine sahip grubun algıları yüksek bir seyir izlemiştir. Bu durumdan hareketle, mesleklerinin ilk dönemlerini geçiren öğretmenlerin, idarecilerin koçluk becerilerine yönelik algısının olumlu olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 22. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri

Boyutlar		Karelerin Toplamları	SD	Karelerin Ortalaması	F	p	AF
Motivasyon ve Övgü	Gruplar Arasında	6,060	3	,041	2,310	,078	
	Gruplar İçerisinde	149,519	171	,309			
	Toplam	155,579	174				
Pozitif İletişim Ortamı	Gruplar Arasında	6,030	3	,041	1,674	,174	
	Gruplar İçerisinde	205,302	171	,309			
	Toplam	211,331	174				
Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon	Gruplar Arasında	2,399	3	,041	,962	,412	
	Gruplar İçerisinde	142,182	171	,309			
	Toplam	144,581	174				

Tablo 22’deki veriler ışığında “Motivasyon ve Övgü” boyutundaki maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F= 2,310$ $p= ,078$). Bu durumdan hareketle, kıdem değişkeninin, idarecilerin motivasyon ve övgü becerilerine yönelik öğretmen algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir. “Motivasyon ve Övgü” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde ise verilen cevapların ortalamaları arasında kıdem değişkenine göre Ek 8’de belirtildiği üzere 1. ve 11. Maddede anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

“Pozitif İletişim Ortamı” boyutu incelendiğinde, bu boyuta ait maddelere verilen cevaplar kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F= 1,674$ $p= ,174$). Bu durum, öğretmenlerin, kurum yöneticilerinin pozitif iletişim ortamı oluşturma becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem değişkeni ile “Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F= ,962$ $p= ,412$). Sonuç olarak kurum yöneticilerinin öğrenme ortamları oluşturma ve delegasyon becerilerinin öğretmenler tarafından algılanışı kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 23. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği’nin Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	SD	SE
Kişisel Hâkimiyet	(1)Ön lisans	5	3,53	0,38	0,17
	(2)Lisans	130	3,84	0,63	0,06
	(3)Lisansüstü	40	3,83	0,70	0,11
	Total	175	3,83	0,64	0,05

Zihni Modeller	(1)Ön lisans	5	4,12	0,54	0,24
	(2)Lisans	130	4,07	0,53	0,05
	(3)Lisansüstü	40	3,82	0,68	0,11
	Total	175	4,01	0,58	0,04
Paylaşılan Vizyon	(1)Ön lisans	5	3,23	0,42	0,19
	(2)Lisans	130	3,44	0,76	0,07
	(3)Lisansüstü	40	3,27	0,87	0,14
	Total	175	3,40	0,78	0,06
Takım Halinde Öğrenme	(1)Ön lisans	5	3,58	0,34	0,15
	(2)Lisans	130	3,45	0,82	0,07
	(3)Lisansüstü	40	3,36	0,96	0,15
	Total	175	3,43	0,84	0,06
Sistem Düşüncesi	(1)Ön lisans	5	3,60	0,29	0,13
	(2)Lisans	130	3,71	0,63	0,06
	(3)Lisansüstü	40	3,61	0,80	0,13
	Total	175	3,69	0,67	0,05

Araştırmanın “Kişisel Hâkimiyet” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 23’de verilmiştir. Ankete katılanların verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; öğrenim durumu ön lisans ($\bar{X}=3,53$), lisans($\bar{X}=3,84$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,83$) olan denek gruplarının “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek katılım oranı gösteren grup lisans mezunu olan denek grubu iken; en düşük katılım oranı ise ön lisans mezunu olan denek grubuna aittir. “Kişisel Hâkimiyet” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan

analizde, katılımcıların verdikleri cevaplar öğrenim durumu değişkenine göre Ek 10'da belirtildiği üzere 3. maddede anlamlı olarak farklılaşmıştır.

“Zihni Modeller” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde en yüksek katılım oranından en düşük katılım oranına sırasıyla; ön lisans ($\bar{X}=4,12$), lisans ($\bar{X}=4,07$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,82$) olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere göre en yüksek katılım oranı ön lisans mezunu olan denek grubuna ait iken; en düşük katılım oranı ise öğrenim durumu lisansüstü olan denek grubuna aittir. Bu grupların hepsi de “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında öğrenim durumunun düzeyi arttıkça katılım oranlarında bir düşüş gözlenmektedir. “Zihni Modeller” boyutunun maddelerine ilişkin yapılan analizde, katılımcıların verdikleri cevaplar öğrenim durumu değişkenine göre Ek 10'da belirtildiği üzere 16. ve 20. maddelerde anlamlı olarak farklılaşmıştır.

“Paylaşılan Vizyon” boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde katılım oranlarının sırasıyla şöyle olduğu görülmektedir; lisans ($\bar{X}=3,44$), lisansüstü ($\bar{X}=3,27$) ve ön lisans ($\bar{X}=3,23$). En yüksek katılım gösteren grup lisans mezunu olan grup iken; en düşük katılım gösteren grup ön lisans mezunu olan gruptur. Bu üç grubun ortalamalarına bakıldığında, lisans mezunu olan denek grubu maddelere “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, ön lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip grupların “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Takım Halinde Öğrenme” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 23'de verilmiştir. Buna göre katılım oranları en yüksekten en düşük düzeye göre şöyledir; ön lisans ($\bar{X}=3,58$), lisans ($\bar{X}=3,45$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,36$). Gruplardan öğrenim durumu ön lisans ve lisans olan gruplar maddelere “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, lisansüstü mezunu olan grup “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmiştir. Ayrıca verileri incelendiğinde takım halinde öğrenme algısının öğrenim durumu ile ters orantılı olarak değiştiği gözlenmektedir.

“Sistem Düşüncesi” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde, katılım oranları en yüksekten en düşük düzeye göre şöyledir; lisans ($\bar{X}=3,71$), lisansüstü ($\bar{X}=3,61$) ve ön lisans ($\bar{X}=3,60$). Tüm denek grupları sistem düşüncesi boyutundaki maddelere “katılıyorum” düzeyinde cevaplar vermişlerdir.

Sonuçların birbirine oldukça yakın çıkmasının yanında en yüksek ortalama lisans mezunu olan grubun ortalaması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 24. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri

Boyutlar		Karelerin Toplamları	SD	Karelerin Ortalaması	F	p	AF
Kişisel Hâkimiyet	Gruplar Arasında	,441	2	,221	,533	,588	
	Gruplar İçerisinde	71,215	172	,414			
	Toplam	71,657	174				
Zihni Modeller	Gruplar Arasında	2,059	2	1,030	3,177	*,044	2-3
	Gruplar İçerisinde	55,748	172	,324			
	Toplam	57,807	174				
Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arasında	1,007	2	,504	,830	,438	
	Gruplar İçerisinde	104,409	172	,607			
	Toplam	105,417	174				
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arasında	,361	2	,180	,254	,776	
	Gruplar İçerisinde	122,375	172	,711			
	Toplam	122,736	174				
Sistem Düşüncesi	Gruplar Arasında	,338	2	,169	,375	,688	
	Gruplar İçerisinde	77,501	172	,451			
	Toplam	77,839	174				

*p< .05

Tablo 24’deki veriler incelendiğinde “Kişisel Hâkimiyet” boyutu ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (F= ,533 p= ,588). Buna göre, öğretmenlerin kendilerini meslekte yeterli bulma ve gelişime açık olma algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

“Zihni Modeller” boyutuna bakıldığında bu boyut ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F= 3,177$ * $p= ,044$). Gruplar arasında ise lisans ve lisansüstü arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($AF=2-3$). Bu durumdan hareketle lisans mezunu öğretmenlerin zihni modeller algısının, lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu ifade edilebilir.

Tablo 24’deki veriler ışığında “Paylaşılan Vizyon” boyutundaki maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F= ,830$ $p= ,438$). Bu durum, öğrenim durumu değişkeninin kurum içerisindeki paylaşılan vizyon algısını değiştirmediğini göstermektedir.

“Takım Halinde Öğrenme” boyutu incelendiğinde, bu boyuta ait maddelere verilen cevaplar öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F= ,254$ $p= ,776$). Buna göre, öğretmenlerin, kurumlarında takım halinde bir öğrenme gerçekleştiğine yönelik algıları öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile “Sistem Düşüncesi” boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F= ,375$ $p= ,688$). Bu durum öğretmenlerin, öğrenen örgütün temel disiplinlerinden olan sistem düşüncesi algısının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 25. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Koçluk Becerileri Boyutlarına İlişkin Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	SD	SE
Motivasyon ve Övgü	(1)Ön Lisans	5	3,33	0,63	0,28
	(2)Lisans	130	3,28	0,90	0,08
	(3)Lisansüstü	40	3,37	1,11	0,18
	Total	175	3,30	0,95	0,07

Pozitif İletişim Ortamı	(1)Ön Lisans	5	3,00	0,81	0,36
	(2)Lisans	130	3,17	1,11	0,01
	(3)Lisansüstü	40	3,15	1,12	0,18
	Total	175	3,16	1,10	0,08
Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon	(1)Ön Lisans	5	2,96	0,54	0,24
	(2)Lisans	130	3,16	0,87	0,08
	(3)Lisansüstü	40	3,27	1,08	0,17
	Total	175	3,18	0,91	0,07

Araştırmanın “Motivasyon ve Övgü” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 25’de verilmiştir. Tablo 25 incelendiğinde öğrenim durumu ön lisans ($\bar{X}=3,33$), lisans ($\bar{X}=3,28$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3,37$) olan her üç grubun da “kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. En yüksek katılım oranı lisansüstü mezunu olan gruba ait iken; en düşük katılım oranı ise lisans mezunu olan gruba aittir.

“Pozitif İletişim Ortamı” boyutunda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde, en yüksek katılım oranından en düşük katılım oranına sırasıyla; lisans ($\bar{X}=3,17$) mezunu olan grup, lisansüstü ($\bar{X}=3,15$) mezunu olan grup ve ön lisans ($\bar{X}=3,00$) mezunu olan grup olarak tespit edilmiştir. Bu rakamlara göre en yüksek katılım oranı öğrenim durumu lisansüstü olan denek grubuna ait iken; en düşük katılım oranı ise öğrenim durumu ön lisans olan denek grubuna aittir. Bu grupların hepsi de “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Lisansüstü ile lisans mezunu olan grupların ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra ön lisans mezunu olan grubun, idarecilerinin pozitif iletişim ortamı oluşturma becerilerine yönelik algıları diğer iki gruba göre olumsuzdur sonucuna varılabilir.

“Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde katılım oranlarının sırasıyla şöyle olduğu görülmektedir; lisansüstü ($\bar{X}=3,27$) mezunu olan grup, lisans ($\bar{X}=3,16$) mezunu olan grup ve ön lisans ($\bar{X}=2,96$) mezunu olan grup. Grupların tamamı, “Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutu ile ilgili maddelere “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. En yüksek katılım gösteren grup öğrenim durumulisansüstü olan grup iken, katılım oranı en düşük grup ön lisans mezunu olan gruptur.

Bu verilere bakıldığında, lisansüstü mezunu olan grubun koçluk becerileri ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algısının diğer iki gruba göre yüksek olduğu ifade edilebilir. Buna karşın öğrenim durumu ön lisans olan grubun ise idarecilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları diğer iki gruba göre düşük bir seyir izlemiştir.

Tablo 26. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguların Anova Verileri

Boyutlar		Karelerin Toplamları	SD	Karelerin Ortalaması	F	p	AF
Motivasyon ve Övgü	Gruplar Arasında	,238	2	,119	,132	,876	
	Gruplar İçerisinde	155,340	172	,903			
	Toplam	155,579	174				
Pozitif İletişim Ortamı	Gruplar Arasında	,153	2	,076	,062	,940	
	Gruplar İçerisinde	211,178	172	1,228			
	Toplam	211,331	174				
Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon	Gruplar Arasında	,603	2	,301	,360	,698	
	Gruplar İçerisinde	143,979	172	,837			
	Toplam	144,581	174				

Tablo 26’deki veriler ışığında “Motivasyon ve Övgü” boyutundaki maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir

farklılık göstermemektedir ($F= ,132$ $p= ,876$). Bu durumdan hareketle, öğrenim durumu değişkeninin, idarecilerin motivasyon ve övgü becerilerine yönelik öğretmen algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

“Pozitif İletişim Ortamı” boyutu incelendiğinde, bu boyuta ait maddelere verilen cevaplar öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F= ,062$ $p= ,940$). Bu durum, öğretmenlerin, kurum yöneticilerinin pozitif iletişim ortamı oluşturma becerilerine ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile “Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F= ,360$ $p= ,698$). Sonuç olarak kurum yöneticilerinin öğrenme ortamları oluşturma ve delegasyon becerilerinin öğretmenler tarafından algılanışı öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Katılımcılardan elde edilen veriler Ki-Kare testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur. İki değişken için Ki-Kare testi iki kategorik değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eder. İki değişken arasında ilişkinin olması, bir değişken düzeyindeki cevapların, diğer değişkenin düzeylerinde farklılaştığını gösterir. Ki-kare testi, gerçekte, iki sınıflamalı değişkenin düzeylerine (satır sayısı X sütun sayısı) göre oluşan gözeneklerde, gözlenen değerlerle beklenen değerlerin birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösterir. Buna göre bu iki sayı arasındaki fark arttıkça değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı çıkma olasılığı artar. Ki-kare testi tarama çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. veri toplama tekniği olarak anketin kullanıldığı çalışmaların pek çoğunda ankette yer alan maddelerin her birinin ayrı bir durumu betimlemeye çalıştığı ve genellikle de sorulara verilecek cevapların sınıflama ölçeğinde oldukları görülmektedir. bu durumda, çeşitli sorulara verilen cevaplar arasında ya da herhangi bir soruya verilen cevap ile cevaplayanların demografik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmek istendiğinde ki-kare testi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2010: 148-149).

Bu çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen okul belirtileri ile idarecilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla ki-kare tekniği kullanılmıştır. Satır

bölmesine öğrenen okulu algılama ölçeğinin maddeleri, sütün bölmesine ise koçluk ve yöneticilik becerileri anketinin maddeleri aktararak analiz gerçekleştirilmiştir.

Tablo 27. Ankete Katılanları Öğrenen Okul ile Koçluk Becerilerine İlişkin Ki-Kare Test Sonuçları

	Değer	SD	p
Pearson Ki-Kare	3616,854 ^a	3420	*,010
Likelihood Ratio	954,038	3420	1,000
Linear-by-Linear Association	60,719	1	,000
N	175		

*p< .05

Buna göre, öğrenen örgüt paradigması ile kurum yöneticilerinin koçluk becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($p=0.01<0.05$). Bu bulguya göre idarecilerin koçluk becerileri, görev yaptıkları kurumun öğrenen bir örgüte dönüşmesinde rol oynamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkisinin bazı değişkenler açısından (cinsiyet, okul türü, meslekteki kıdem yılı ve öğrenim durumu) araştırıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre sonuçlar belirlenerek, katkı sağlayacağı düşünülen bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. TARTIŞMA

Kırdar (2007) “Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Sorumlu Hemşirelerin Koçluk Becerilerinin Algılanması”adlı yüksek lisans tezinde, sorumlu hemşirelerin koçluk becerilerine yönelik algıyı incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre sorumlu hemşirelerin koçluk becerilerine yönelik algı ile servis hemşirelerinin öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bahsedilen sonuç bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da idarecilerin koçluk becerilerine yönelik algı öğretmenlerin öğrenim durumuna ve kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öztürk (2007) yaptığı çalışmada, ortaöğretimde görev yapan özel ve resmî okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan koçluk becerileri düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeni, yöneticilerinin koçluk becerilerine yönelik algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bunun yanı sıra lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması diğer gruplara nazaran daha yüksek bulunmuştur. Bu durum çalışmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeni ile idarecilerin koçluk becerileri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin maddelere verdikleri cevapların ortalamaları diğer gruplara göre yüksek olarak tespit edilmiştir. Öztürk (2007), öğretmenlerin kıdem değişkeni ile

idarecilerinin koçluk becerileri algısı arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu araştırmada ise kıdem değişkeni öğretmenlerin algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu durum, örneklemelerin yapılarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir şeklinde bir yorum yapmak mümkündür.

Koçluk yaklaşımı, örgütlerin işleyişi, atmosferi ve arzu ettikleri başarıya ulaşmalarında büyük faydalar sağlamaktadır (Aydın, 2007; Özbay, 2008). Koçluk yaklaşımının ve becerilerinin bireysel ve kurumsal alanda etkin biçimde kullanılması örgütlerin performansını geliştirici etkiye sahiptir. Bu bağlamda yöneticiler koçluk becerilerini kullanarak örgüt içerisinde pozitif bir ortam oluşturabilecek ve çalışanlarının görevlerini ve kurumu sahiplenmelerini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra Elgün (2007), koçluk uygulamalarının örgüt çalışanlarının iş tatminine olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Sözü edilen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmanın sonunda, okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin okulun öğrenen bir örgüte dönüşmesinde rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden kendini sürekli tanımaya, deneyimlerinden yararlanmaya, iç ve dış çevre koşullarına uymaya, gelirini giderinin üstüne çıkararak bağımsızlaşmaya, üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli düzeltmeye ve yenileştirmeye çalışan yapı ve yetenekte (Başaran, 2000: 57-58) bir okula dönüşümde idarecilerin koçluk yaklaşımını benimsemesi önemlidir.

Kalkan (2009), yaptığı çalışmada farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin koçluk becerilerine ilişkin algılarını, bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ve öğrenim durumları ile algılanan koçluk özellikleri ölçeğinin boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Diğer bir ifade ile yöneticilerin koçluk özelliklerini algılamada, öğretmenlerin kıdemleri ve öğrenim durumları anlamlı bir farka sebep olmamaktadır. Belirtilen durum bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonucunda da idarecilerinin koçluk becerilerine yönelik algıları üzerinde öğretmenlerin öğrenim durumu ve kıdem anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Lord, Atkinson ve Mitchell (2008), Mathibe (2007) ve Barnett, Henry ve Vann (2008), yaptıkları çalışmalarda yöneticilerin koçluk rollerinin okula, öğretmenlere ve öğrencilere etkilerini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda koçluk uygulamalarının okul iklimini ve gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerin okulun vizyonunu sahiplenmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada okul yöneticilerinin bu yaklaşımın temsilcisi olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Okulun öğrenen bir örgüt haline gelmesini arzu eden her idarecinin başvurması gereken yaklaşımlardan biri koçluktur. Öğrenen okula dönüşümde koçluğun etkisi olduğu araştırmamızda da tespit edilmiştir.

Ergani (2006), çalışmasında Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Yüksekokulu'nun öğrenen bir örgüt özelliği taşıyıp taşımadığını tespit etmeyi amaçlamıştır ve ayrıca yüksekokulun öğrenen bir örgüt olması için sahip olması gerekenleri belirlemiştir. Çalışmanı sonuçlarına bakıldığında bir kurumun öğrenen bir örgüt yapısına ulaşabilmesi için etkili, örgütteki bireylerin güvenini kazanmış ve yetkilerini paylaşan, yetenekli bir lidere gereksinim olduğunu belirtmiştir. Bu lider tipinin koçluk yaklaşımlarını uygulayan bir yönetici modelini çağrıştırdığı görülmektedir. Bu çalışmayı destekleyici betimsel bir çalışma da Kış (2009) tarafından yapılmıştır Kış (2009) araştırmasının sonunda, okul idarecisinin değişim için bir önder rolüne sahip olduğunu ve idarecinin birlikte çalıştığı personele koçluk yapması ile okulda örgütsel öğrenmenin ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu yüzden sonuç olarak, koçluk becerilerine sahip bir idareci öğrenen örgüte dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır ve bu da çalışmamızın sonuçlarından birine işaret etmektedir.

Uysal (2005), okul öncesi kurumlarında görev yapan yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinde bazı değişkenlere göre bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrenen örgütün boyutlarından olan paylaşılan vizyon boyutu ile ilgili maddelere verilen cevapların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da aynı boyuta ilişkin analizde öğretmenlerin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur (*p=.05). Aynı çalışmada kadın öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları

erkeklerle oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum da araştırmamız ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Uysal (2005), araştırmasında öğretmenlerin algılarının öğrenim durumu ve meslekte çalışma yılları değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin kurumlarındaki öğrenen örgüt belirtilerine ilişkin algıları kıdem ve öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ayrıca zihni modeller boyutunda en yüksek ortalamanın ön lisans mezunu olan gruba ait olduğu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada da zihni modeller boyutunda en yüksek ortalama öğrenim durumu ön lisans mezunu olan gruba aittir ($\bar{X}=4,12$).

Güleş (2007), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmen öğrenen organizasyona ilişkin algılarını ve bu algılarda bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Buna göre öğretmenlerin algılarında cinsiyete göre paylaşılan vizyon disiplinine yönelik algıda anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ancak farklılığın erkeklerin lehine olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da Paylaşılan vizyon boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiş fakat fark kadın öğretmenler lehine bulunmuştur. bunun yanı sıra Güleş (2007) yaptığı çalışmada öğrenim durumunun öğrenen organizasyona yönelik ağılda anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir ki bu da çalışmamızla örtüşmektedir.

Oluremi (2008), Hord ve Hirsh (2009) ve Ash ve Persall (1999), yaptıkları çalışmalarda öğrenen bir örgüt oluşturma çabasında okul idarecilerinin kullanması gereken stratejileri araştırmışlardır. Oluremi (2008) yaptığı çalışmada okul müdürünün liderlik stili ile okulun öğrenme kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ve okul müdürünün dönüştürücü bir liderlik stiline sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Hord ve Hirsh (2009) ise okul yöneticisinin okulunu öğrenen bir örgüt haline getirmesi için öğrenme ortamları oluşturmaları gerektiğini, öğretmenleri motive etme becerisine ihtiyacı olduğunu ve okul içerisinde etkin bir iletişim ağı sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Ash ve Persall (1999) de eğitim yönetimi için yeni bir yönelime ihtiyaç olduğunu ve bu yeni yönelimin yöneticinin geliştirici liderlik rolü olduğunu söylemişlerdir. Bu üç çalışmada da idarecilerin koçluk becerilerine atıfta

bulunulmuş ve öğrenen örgüt ile koçluk uygulaması arasındaki bağ ortaya çıkarılmıştır. Buna göre bu çalışmada işaret edilen, öğrenen örgüt ve koçluk becerileri arasındaki ilişki de desteklenmiş olmaktadır.

2. SONUÇLAR

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmektedir.

1) “Cinsiyet” değişkenine göre “öğrenen okulu algılama anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde anketin boyutları ile katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bu bilgi ışığında 1 nolu denencemizin doğrulandığı söylenebilir. Buna rağmen katılım oranları incelendiğinde;

- Tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması erkek öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu duruma bağlı olarak kadın öğretmenlerin, öğrenen örgüt paradigmasına ilişkin bulguları çalıştıkları örgütte daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca gelişime açık oldukları, kişisel gelişim faaliyetlerinden erkeklere oranla daha çok istifade ettikleri, takım halinde öğrenmeye daha yatkın oldukları, kurum içerisinde paylaşılan ortak bir vizyonun varlığını kabul ettikleri ve bunu sahiplendikleri ve son olarak da öğrenen örgüt sistemini algılayıp bunu uygulamada görev aldıkları ifade edilebilir.

“Cinsiyet” değişkenine göre “koçluk ve yöneticilik becerileri anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde anketin boyutları ile katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Bu bilgi ışığında 2 nolu denencemizin doğrulandığı söylenebilir. Buna rağmen katılım oranları incelendiğinde;

- Tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması erkek öğretmenlerden yüksek olarak tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenler yöneticilerinin koçluk becerilerine sahip olduğu fikrine erkek öğretmenlere oranla daha fazla katılmaktadır. Bunun sebebi olarak gelişime daha açık olduğu tespit edilen ve öğrenme ortamlarından daha çok istifade eden kadın öğretmenlerin koçluk

sürecinin içerisinde yönetici ile aktif biçimde etkileşmesi gösterilebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha yüksek olması da idarecilerinin koçluk uygulamalarında karşı taraf olarak daha aktif bir rol oynamalarını sağlamaktadır. Paylaşılan bir vizyon ve öğrenen bir örgüt sistemi algısının daha düşük grup olduğu erkek öğretmenler, yöneticilerinin yaptıkları koçluk uygulamalarına kayıtsız kalmaktadır.

2) “Okul Türü” değişkenine göre “öğrenen okulu algılama anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde;

- Boyutlardan “Kişisel Hâkimiyet”, “Zihni Modeller” ve “Paylaşılan Vizyon” disiplinlerinde anlamlı bir farka rastlanırken, “Takım Halinde Öğrenme” ve “Sistem Düşüncesi” boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bilgi ışığında 3 nolu denencemizin doğrulanmadığı söylenebilir.
- Anlamlı fark tespit edilen boyutlarda farklar Fen ve Anadolu Lisesi’nde çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçtan hareketle, Fen ve Anadolu Lisesi’ndeki öğretmenlerin kendilerini gelişime ve değişime daha yakın buldukları, örgüt bünyesinde bir ortak bilinç oluşumuna katkıda bulunmada daha istekli oldukları ve kurumsal bir vizyonu benimsedikleri yorumu yapılabilir. Bilindiği gibi Fen ve Anadolu Liseleri’ne hem öğrenciler hem de öğretmenler bir sınav sonucu seçilerek alınmaktadır. Bunun sonucunda bu tür okulların paydaşları ortak bir amaca yönelik harekete geçme motivasyonuna diğer tür okullardan daha çok sahip olmaktadır. Bu durum ile birlikte bu tür okullarda başarı ölçütleri koyulmakta, öğrenci seviyesi imkân verdiği için çeşitli proje ve aktivitelerle okul ortamı zenginleştirilmekte ve okul başarı hedefine ulaşma arzusu taşıdığı için yaptığı yanlışları gözden geçirip düzeltmeye çalışmaktadır. Bunun sonucunda hem idareciler hem de öğretmenler örgütsel bir zihin oluşturarak daha iyi olmayı hedeflemektedirler. Sonuç olarak Fen ve Anadolu liseleri öğrenen bir örgüt yapısına yakın bir anlayış izlemektedirler.
- Anlamlı farkın çıkmadığı boyutlarda da yine ortalama Fen ve Anadolu Lisesi’nde çalışan öğretmenlerin lehine yüksek çıkmıştır. Bu durumda yukarıda yapılan yorumlar ışığında açıklanabilir.

Okul türü değişkenine göre “koçluk ve yöneticilik becerileri anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde anketin boyutları ile katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur($p<.05$).Bu bilgi ışığında 4 nolu denencemizin doğrulanmadığı söylenebilir. Elde edilen veriler incelendiğinde;

- “Okul Türü” değişkenine göre “Motivasyon ve Övgü”, “Pozitif İletişim Ortamı” ve “Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Delegasyon” boyutlarında Fen ve Anadolu Lisesi’nde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda Fen ve Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin koçluk becerilerine sahip olma düzeylerine yönelik algıları, Meslek lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha olumludur. Bunu sebebi Fen ve Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin koçluk becerilerine daha yüksek düzeyde sahip olmaları, yönetsel becerilere önem vermeleri, doğru ve etkili iletişim kurmaları, öğretmenlere karşı empati duymaları ve bunu yansıtmaları, liderlik becerilerinin yüksek seviyede olması, vizyonu paylaşmaları, geribildirim konusunda gösterdikleri hassasiyet, öğretmenleri etkili bir şekilde dinliyor olmaları, öğretmenlere verdikleri yetkiler ve problemlerin çözümünde gösterdikleri tavra bağlı olabilir. Ayrıca okuldaki pozitif iklim, yöneticilerin öğrenci ve disiplin sorunları ile ilgilenmek yerine öğretmenlere öğrenme ortamları sunma, çeşitli kurullar kurma imkânı tanıyarak yetki devretme, öğretmenlerle pozitif bir iletişim kurma ve onları motive etme becerilerini geliştirip uygulamalarını kolaylaştırmaktadır.

Sonuç olarak Fen ve Anadolu Lisesi tür okullar öğrenen organizasyon yapısına Meslek liselerinden daha yakın olduğu için koçluk yaklaşımının uygulanmasına da daha müsait bir ortama sahiplerdir.

3) “Kıdem” değişkenine göre “öğrenen okulu algılama anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde anketin boyutları ile katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu bilgi ışığında 5 nolu denencemizin doğrulandığı söylenebilir. Buna rağmen katılım oranları incelendiğinde;

- Tüm boyutlarda genellikle en yüksek katılım oranının 17-24 yıl kıdeme sahip olan gruba ait olduğu ifade edilebilir. Verilere göre en düşük katılım oranı da 25 ve

üstü hizmet süresine sahip olan gruba aittir. Bu duruma bakılarak, öğretmenlik mesleğinde en olgun dönemini yaşayan öğretmenlerin oluşturduğu, 17-24 yıl kıdeme sahip olan grubun, öğrenen organizasyona olan ihtiyacı tam anlamıyla kavramış olması bu algının yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Zira mesleğin ilk senelerinde tayinlerin sebep olduğu, kendilerini bir kuruma ait hissedememe bunalımlarını aşmış olan öğretmenler, kurumu ve vizyonu sahiplenmiş ve okulun işleyişini benimsemiştir. Ayrıca okulun iyi ve eksik yönlerini gözlemlemiş ve bunlar hakkında fikir sahibi olmuş öğretmenler artık kendilerini kurumsal sistemin bir elemanı olarak görmeye başlamışlardır. Ayrıca çalışma arkadaşları ile de ortak bir zihin oluşturarak problemleri bir öğrenme fırsatı olarak görme yetilerini arttırmışlardır. Buna karşın mesleki tükenmişliğin sebep olduğu olumsuz durumları en sık yaşayan öğretmenlerin oluşturduğu grup ise 25 ve üzeri hizmet yılına sahip olan gruptur. Bu gruptaki öğretmenlerin değişime kapalı olmaları ve yeni gelişmeleri ayak uyduramamaları öğrene örgüte ilişkin algılarının düşük olmasına sebep olmuştur sonucuna varılabilir.

Kıdem değişkenine göre “koçluk ve yöneticilik becerileri anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde anketin boyutları ile katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p<.05$). Bu bilgi ışığında 6 nolu denencemizin doğrulandığı söylenebilir. Buna rağmen katılım oranları incelendiğinde,

- Boyutlarda genellikle en yüksek katılım oranının 1-8 yıl kıdeme sahip olan grup olduğu belirlenmiştir. Bu verilere bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin ilk döneminde bulunan 1-8 yıl hizmet süresine sahip grubun algıları yüksek bir seyir izlemiştir. Bu durumdan hareketle, mesleklerinin ilk dönemlerini geçiren öğretmenlerin, idarecilerin koçluk becerilerine yönelik algısının olumlu olduğu sonucu çıkarılabilir. Mesleğin ilk döneminde tecrübesiz olan yeni öğretmenler özellikle tecrübeli bir öğretmenin ya da idarecilerinin desteğine ihtiyaç duyarlar. Bir yandan mesleğin getirdiği sorumluluklarla baş etmeye çalışan deneyimsiz öğretmenler bir yandan da kurumlarının işleyişine adapte olmaya çalışmaktadırlar. İşte bu noktada 1-8 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, özellikle kurumlarındaki tecrübeli yöneticilerin koçluk uygulamalarından en çok istifade eden grup olması, algılarına olumlu bir etki yapmış olabilir.

4) “Öğrenim Durumu” değişkenine göre “öğrenen okulu algılama anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde;

- “Zihni Modeller” boyutunda öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc test analizinden sonra bu anlamlı farkın lisans mezunu grup ile lisansüstü mezunu olan grup arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre fark, lisans mezunu olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu yüksek algıyı lisans mezunu olan öğretmenlerin farkındalık seviyelerine bağlayabiliriz. Zira diğer dört alt boyuttaki ortalamalara bakıldığında lisans mezunu olan öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunlarına oranla daha yüksek bir seyir izlediği görülmektedir. Sonuç olarak öğrenen örgütün belirtilerini daha yüksek düzeyde algılayan lisans mezunu öğretmenler, kurumun öğrenen örgüte dönüşme sürecine daha aktif biçimde katılmakta ve bu durum da algıyı değiştirmekte ve olumlu yönde etkilemektedir. Bu bilgi ışığında 7 nolu denencemizin doğrulandığı söylenebilir.

“Öğrenim Durumu” değişkenine göre “koçluk ve yöneticilik becerileri anketi” nin maddelerine verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde anketin boyutları ile katılımcı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p<.05$). Bu bilgi ışığında 8 nolu denencemizin doğrulandığı söylenebilir. Buna rağmen katılım oranları incelendiğinde,

- Koçluk ve yöneticilik becerileri anketinin üç alt boyutunda da genellikle en yüksek katılım oranı lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin oluşturduğu gruba aittir. Bu durumdan hareketle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, yöneticilerin koçluk becerilerine yönelik algısının olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Buna göre öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin yöneticileri ile olan ilişkilerinin yoğun ve pozitif bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra gelişimlerini yönlendirme ve denetleme noktasında daha yetkin olan lisansüstü mezunu öğretmenlerin, idarecileri ile bir koçluk ilişkisi içerisinde bulunması algılarını olumlu yönde etkilemiştir. Bir geliştirme ve yetkilendirme ilişkisi olarak tanımlanan koçluk ilişkisi, bir hedefe sahip olan ve bu hedefe ulaşmaya çalışırken güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye, performansını geliştirmeye yardımcı olacak bir rehber ihtiyacı duyan lisansüstü mezunu öğretmenler için diğer gruplara göre daha önemlidir.

5) Öğrenen okul ile okul yöneticilerinin koçluk becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonucu bu iki paradigma arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($p<.05$). Bu durumdan hareketle okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen bir örgüt haline gelmesinde etkisi olduğu savunulabilir. Öğrenen örgüte dönüşüm sürecinde en önemli rol okul yöneticilerine düşmektedir. Bir örgütün bütününde öğrenme olgusunun gelişip yayılması için geliştirici ve kolektif bir liderlik davranışına ihtiyaç vardır. Zira bir okulu öğrenen okul haline getirmek geleneksel bir yöneticilik anlayışı ile gerçekleştirilebilecek bir durum değildir. Okulu öğrenen bir örgüt haline getirmek isteyen bir idarecinin ilk şart olarak çalışanlarıyla etkili bir iletişim kurması gerekmektedir. Bunun yanı sıra çalışanlarının öğrenme sürecine katılabilecekleri görevler ve süreçler organize etmeli ve bunları denetlemelidir. İdarecinin bir bakıma hem planlama hem yönetme hem de eğitme rolünü üstlenmesi gerekecektir. Bu esnada yönetici çalışanlarının öğrenmeyi zorlaştıran veya imkânsız kılan, eksik yönlerini fark etmesini sağlamak durumundadır. Ayrıca etkili sorular sorarak ve etkili bir iletişim kurarak çalışanların hedeflerini sahiplenmesini ve bu hedefe giderken kullanacağı stratejileri seçmesini sağlayacaktır. Tüm çalışanların sahipleneceği ve kendilerinden bir şeyler bulacağı bir vizyon tayin etmek ve bunu uygulamaya geçirme noktasında çalışanlarına destek ve kaynak sağlamak da idarecinin görevidir. Yönetici bu süreçte çalışanların motivasyonlarını sağlamak için de çeşitli teknikler de kullanabilmelidir.

Tüm bu bilgiler ışığında öğrenen okula giden süreçte yöneticinin işine en çok yarayacak stratejilerden biri koçluktaır. Koçluk becerilerine sahip bir yönetici, çalışanlarının ve kurumun öğrenmesinden bizzat sorumlu değildir. Koç-yönetici, personeline rehberlik ederek, onlara gelişim için araçlar ve stratejiler önerir. Aynı zamanda, personelinin başarıyı arttırma, eski yanlışlardan dersler çıkarma ve takım halinde bir öğrenme atmosferi oluşturma yetenek ve bilgisini geliştirmelerine destek olur. Bu tarz bir yetki devri ile herkesin katılımının sağlandığı bir örgütsel öğrenme iklimi kurumlar için mümkündür. Bunu gerçekleştirmek de koçluk becerisine sahip yöneticiler lazımdır. Sonuç olarak, okulu öğrenen bir okula dönüşmesinde yöneticilerin koçluk becerilerine sahip olmaları önemli bir rol oynamaktadır.

3. ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi adlı tez çalışmasında elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Elde edilen bulgulardan hareketle bayan deneklerin erkek deneklere göre öğrenen örgüt disiplinleri ve idarecilerin koçluk becerilerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul müdürünün bu durumu aşmak için erkek öğretmenlerin de algısını yükseltecek formüller üretmesi gerekmektedir.
 2. Fen ve Anadolu liselerinde, hem öğrenen örgüt belirtileri hem de idarecilerin koçluk becerileri bu kurumlarda çalışan öğretmenler tarafından Meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre yüksek düzeyde algılanmıştır. Meslek lisesindeki idareci ve öğretmenlerin de bu düzeyi yakalaması için gerekli ortamları hazırlamaları gerekmektedir.
 3. Kıdem değişkenine göre elde edilen veriler sonucunda 25 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin algılarında bir düşüş gözlenmiştir. Bu noktada onların da örgütsel öğrenme sürecine dahil olmaları amacıyla okul yöneticilerinin fırsatlar oluşturması gerekmektedir.
 4. Ön lisans mezunu öğretmenlerin, yöneticilerinin koçluk becerilerini yönelik algıları diğer iki gruba göre daha olumsuzdur. Okul yöneticilerinin koçluk uygulamalarına ön lisans mezunu öğretmenleri de etkin biçimde katmaları bu algıyı yükseltebilir.
 5. Yöneticilik kavramının günümüzdeki pozisyonuna baktığımızda liderlik kavramı ön plâna çıkmakta ve kişilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkararak takım çalışmasına yönelik etkili ve verimli çalışma ortamlarının yaratılması için koçluk becerilerine sahip olmak gerekli bir öncelik olmaktadır. Bu bakımdan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerine koçluk ile ilgili eğitim seminerleri düzenlenmeli ve bu tarz bir eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına göre ileride yapılacak olan çalışmalar için şu öneriler sunulabilir;

1. Aynı araştırma ilköğretim veya yükseköğretim kurumlarında da uygulanabilir.

2. Aynı tür bir araştırmada öğretmenlerin algılarının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
3. Meslek liselerinde çalışan idareci ve öğretmenlerin sorunlarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Mentorluk uygulamasının, okulun öğrenen okul olmasındaki etkililik düzeyi araştırılabilir.
5. Okulların bünyesinde uygulanabilecek bir koçluk programı tasarlayan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akat, İ., vd. (1994). *İşletme Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Akgemci, T. (1999). Sanayi Ötesi Toplum ve Öğrenen Organizasyon. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (2).
- Akidil, İ. (24.12.2000). *Çekirge ve sensei*. 26 Temmuz 2011, <http://www.ntvmsnbc.com/news/126402.asp>.
- Alkaya, A. ve Hepaktan, C. E. (2003). Organizational Change. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10 (1), 31-58.
- Allenbaugh, G. E. (1983). Coaching: A management tool for a more effective work performance. *Manegement Review*, May, 21-26.
- Ash, R. C. ve Persall, J.M. (1999). The principal as chief learning officer. *National Association of Secondary School Principals*, 84 (616), 15-22.
- Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve Neo-Klasik Donemde Örgütsel Güvenin Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar (5), 1-17.
- Aşılıpınar, G. İ. (2009). *Halkla İlişkiler Alanında Temel Koçluk Becerilerinin Kullanımı: Temel Koçluk Becerileri Eğitiminin; Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Dinleme, Soru Sorma Ve Gözlem Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi: Temel kavramlar, Temel yaklaşımlar*, İstanbul: Türkmen Yayınları.
- Aydemir, S. R. (2001). Kurumsal Etkinlikte Anahtar Bir Kavram: Örgütsel Değişim, *Sayıştay Dergileri*, Sayı 40, 1-10.
- Aydın, E. B. (2007). *Örgütlerde Kariyer Yönetimi, Kariyer Planlaması, Kariyer Geliştirmesi ve Bir Kariyer Geliştirme Programı Olarak Koçluk Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Aydoğdu, F. D. (2004). *Koçluk*. (Yayımlanmamış Dönem Projesi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, T. (1999). Öğrenen Örgüt: Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, (141), 75-78.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Baltaş, A. (2007). *Başarılı İnsanlara Koçluk*. 12 Mayıs 2011, http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_1.htm.
- Baltaş, A. (2007). *Yöneticilere Koçluk*. 12 Mayıs 2011, http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_2.htm.
- Barnett, B., Henry, A. ve Vann, B. (2008). *Coaching for Teachers and Principals: Influence on Resiliency, Student Learning and School Improvement*. 17 Mayıs 2011, <http://www.docstoc.com/docs/19448822/COACHING-FOR-TEACHERS-AND-PRINCIPALS---BG-BARNETT>.
- Baron, L. ve Morin, L. (2009). The Coach-Coachee Relationship in Executive Coaching: A Field Study. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), 85-106.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi, Eğiticinin Eğitimi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetim: Nitelikli Okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Baymur, F. (1989). *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bennett, J. ve Bush, M. W. (2009). Coaching in Organizations: Current Trends and Future Opportunities. *Od Practitioner*, 41 (1), 2-7.

- Berg, M. E. ve Karlsen, J. T. (2007). Mental Models in Project Management Coaching. *Engineering Management Journal*, 19 (3), 3-13.
- Bluckert, P. (2005). The similarities and differences between coaching and therapy. *Industrial And Commercial Training*, 37 (2), 91-96.
- Boyacı, M. (2007). *Öğrenen Organizasyonlar: Teorik Bir Yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Brandt, R. (2003). Is This School A Learning Organization? 10 Ways To Tell. *Journal of Staff Development*, 24 (1).
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Čiutienė, R., Neverauskas, B. ve Meilienė, E. (2010). Coaching As A Tool To Develop Employees Career. *Economics and Management*, Sayı 15, 444-450.
- Clutterbuck, D. ve Sweeney, J. (2005). *Coaching and Mentoring*. 16 Mayıs 2011, <http://www.clutterbuckassociates.co.uk>.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 Eylül 2011, <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd8/sbd-8-09.pdf>.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, A. (2007). *Avrupa Uluslararası Okullar Birliği(ECIS) Tarafından Akredite Olmuş Özel İlköğretim Kurumu ve Lisesinin Öğrenen Organizasyon Kültürü Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve Mentoring. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 1 (1), 1-25. 14 Haziran 2011. http://www.paradoks.org/makale/yil3_sayil/zcinar.pdf.

- Daft, R. L. (1998). *Organization Theory and Design*, Ohio: South-Western College Publishing.
- Dal, V. (2006). Türk Hazır Giyim Sanayiinde Matriks Organizasyon Uygulaması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Mayıs (9), 1-14.
- Damaş, G. (2010). *Kariyer Geliştirme Aracı Olarak Koçluk ve Yönetim Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Koçluk Uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Elgün, R. F. (2007). *Yöneticilerin Koçluk Uygulamalarının Satış Personelinin İş Tatmini Üzerine Etkileri Ve Satış Personeline Yönelik Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Erdil, O. (1996). Öğrenen Örgütlerin Davranışı ve Örgütlerde Öğrenme Süreçleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 1 (5).
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, Erol. (1993). *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergani, B. (2006). *Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Evered, R. D. ve Selman, J. C. (1989). Coaching and the Art of Management. *Organization Dynamics*, Autumn, 21-37.

Ezerler, D. U. (19.07.2006). *Koçluk(Coaching)*. 22 Ağustos 2011, <http://www.ikademi.com/performans-yonetimi/897-yonetimin-parlayan-yildizi-kocluk.html.-239224>.

Fitz-enz, J. ve Davison, B. (2002). *How To Measure Human Resources Management* (3. Baskı). New York: McGraw Hill.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Designe And Evaluate Researche in Education* (Third Edition). New York.

Gandolfi, F. (2006). Can a school organization be transformed into a Learning Organization?, *Contemporary Management Research*, 2 (1), 57-72

Gherardi, S. (1998). Competence-The Symbolic Passe-Partout To Change İn A Learning Organization. *Scand. J. Mgmt*, 14 (4).

Gökçe, O. (2006). *İletişim Bilimine Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gökçek, İ. (2006). *Jung'un Sınıflaması Temel Alınarak Oluşturulan Kişilik Boyutlarının Eğitici Yöneticiliğe Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Güçlü, N. Ve Türkoğlu, H. (2004). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. 18 Eylül 2011, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_2/137-161.PDF.

Güleş, H. (2007). *İstanbul İli Bayrampaşa İlçesindeki Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Hatiboğlu, Z. (1986). *İşletmelerde Yönetim Organizasyon ve Personel Davranışı*, İstanbul: Met/Er Matbaası

Hatiboğlu, Z. (1993). *Temel Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Hoca, E. (2007). *Bir Vakıf Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Alanındaki İdeal Lider Tipi Özelliklerinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Hord, S. ve Hirsh, S. A. (2009). The Principal's Role in Supporting Learning Communities. *Educational Leadership*, 66 (5), 22-23.
- İnandı, Y. (2005). *Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İraz, R. (2004, 8-10 Ekim 2004). *Öğrenen Organizasyonlarda Bilgi Yönetim Uygulamaları, S.Ü. IV Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, Konya.
- Jackson, B. L. (2009). *The Impact of Professional Learning Community Initiative on the Role of Teacher-Leaders*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lynch School of Education, Boston.
- Kalkan, F. S. (2009). *Farklı Okul Türündeki Yöneticilerin Algılanan Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, F. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik ve Etkili Yöneticilik Davranışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. (2001). *Etkili İletişim Sunum Teknikleri ve Beden Dili*. 25 Ağustos 2011, http://www.enf.mu.edu.tr/ders_notlari/enf101/iletisim_ve_Sunum_Teknikleri.pdf.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Kazazoğlu, O. (2009). *Koçluk Sürecine İletişimin Etkisi Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen: Liderlik ve Liderler*, İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kenneth, M. N. ve Scott, W. (1997). Coaching For Human Performance. *Training and Development*, 51 (10).

Keskin, M. B. (2007). *Öğrenen Organizasyon Olma Sürecinde İlköğretim OkuluYöneticive Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen Organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 63-81.

Kırdar, C. (2007). *Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Sorumlu Hemşirelerin Koçluk Becerilerinin Algılanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kış, A. (2009). *Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kim H. D. (1993). The Link Between Individual and Organisational Learning, *Sloan Management Review*, Fall, 37-50.

Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Yayınları.

Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar* (9. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Koparal, C. (Ed.). (2004). *Yönetim Organizasyon* (2. Baskı). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Köktürk, M. (2006). *Yaşanmış Hikâyelerle Koçluk Mentorluk*, İstanbul: Yaylacık Matbaası.

Laba, K. (2011). *Coaching for School Improvement: A Guide for Coaches and Their Supervisors*. 8 Ekim 2011,

http://www.centerii.org/survey/downloads/Coaching_for_School_Improvement.pdf.

Looi, M. (2007). *Coaching: A Tool to Top Performance*. 18 Mayıs 2011, <http://www.johnclements.com/articles/Coaching.html>.

- Lord, P., Atkinson, M. ve Mitchell, H. (2008). *Mentoring and Coaching For Professionals: A Study of The Research Evidence*. 16 Mayıs 2011, <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/MCM01/MCM01.pdf>.
- Mathibe, I. (2007). The Professional Development of School Principals. *South African Journal of Education*, 27 (3), 523-540.
- McEwan, E. K. (1998). *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*, California: Corwin Press.
- Moen, F. ve Skaalvik, E. (2009). The Effect from Executive Coaching on Performance Psychology. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7 (2), 31-49.
- Nixon-Witt, C. (2008). A Coaching Approach For Work/Life Balance. *Business and Economic Review*, 54 (2), 8-11.
- O'Neill, T. ve Broadbent, B. (2003). Personal Coaching: This Coach Is For You!. *American Society for Training and Development*, 57 (11), 77-78.
- Oğuz, N. (2003, 19-20 Nisan 2003). *Sürekli Öğrenme modeline göre Öğrenen Okul.III. Ulusal Üretim Aşamaları Sempozyumu*, İstanbul.
- Oluremi, O. F. (2008). Principals' Leadership Behaviour and School Learning Culture In Ekiti State Secondary Schools. *The Journal of International Social Research*, Spring 1/3, 301-311.
- Öge, H. S. (1996). *Örgüt İklimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öğüt, A., Kaplan, B. ve Demirsel, T. (2004, 8-10 Ekim 2004). *Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Bağlamında Öğrenme Kavramının Yönetmelik Yansımaları. S.Ü. IV Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, Konya.
- Özalp, İ. (1998). *Yönetim ve Organizasyon* (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özalp, İ. Ve Demirci, A. (1999), İşletme Yönetiminde Rehberlik (Coaching) Kavramı. *Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 15 (1-2), 37-52.

- Özbay, Ö. (2008). *Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, S. (2007). *Ortaöğretim Özel ve Resmi Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2).
- Poussard, J. M. (2004). *Yönetimde Yeni Bir Stil Coaching*, İstanbul: Yaylacık Matbaası.
- Roberts, C. (2007). *New Developments in Education Research*, New York: Nova Science Publishers.
- Russell, M. (11 Temmuz 2007). *Does Coaching Involve Teaching?*. 14 Mayıs 2011, <http://ezinearticles.com/?Does-Coaching-Involve-Teaching?&id=640529>.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2003). *İşletme* (5. Baskı). Bursa: Furkan Ofset.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin* (9. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Silins, H., Zarins, S. ve Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?. *International Education Journal*. 3 (1), 24-32.
- Smith, M. K. (2001). *The Learning Organization*. 11 Eylül 2011, <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Y. ve Yıldırım, M. C. (2004, 6-9 Temmuz). *Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Teacher Support Network (2007). *What Are The Differences Between Coaching, Counselling, Mentoring and Training?*. 14 Mayıs 2011, http://www.cusn.info/files/u1/coaching_counselling_mentoring_compared.pdf.
- Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tseng, C. (2010). *The effects of learning organization practices on organizational commitment and effectiveness for small and medium-sized enterprises in Taiwan*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Minnesota, Minneapolis.
- Tullberg, J. (2006). Organizational Change – A Remedy Prescribed In Over-dose?, *Electronic Journal Of Bussiness Ethics And Organization Studies*, 11 (1), 30-35.
- Tuna, Ö ve Çakırer M. A. (2008). Öğrenen Organizasyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Ahmet Necdet Sezer Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nin Öğrenen Organizasyon Olabilme Potansiyelinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, X (2), 257-272.
- Ulusoy, A. vd. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyargıl, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi: Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Uysal A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uztuğ, F. (Ed.). (2003). *Halkla İlişkiler Ve İletişim*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ülgen, H. (1997). *İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması*, İstanbul: Şahinkaya Matbaacılık.
- Ünal, S. (1999). Geleceğin Okulu. *Milli Eğitim Dergisi*, (141), 22-24.

Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 463–483.

Velipaşalar, S. (5 Eylül 2002). *Kariyer Yönetimi Araçları*. 22 Haziran 2011, <http://www.ikademi.com/kariyer-planlama/182-kariyer-yonetimi-araclari.html?t-182.html>=.

Voss, T. (2002). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Lider Yöneticilik (Coaching)*, İstanbul: Hayat Yayınları.

White, L. (1970). The Origins of the Coach. *Proceedings Of The American Philosophical Society*, 114 (16), 423-431.

Whitmore, J. (2009). *Coaching for Performance* (4. Baskı). London: Nicholas Brealey Publishing.

Wilson, C. (21.01.2008). *Performance Coaching and Training In The Workplace*. 18 Mayıs 2011, <http://www.performancecoachtraining.com/resources/docs/pdfs/Performance%20Coaching%20and%20Training%20in%20the%20Workplace%20for%20Manager%20Magazine.pdf>.

Wilson, C. ve McMahon, G. (2006). *The Differences Between Coaching And Its Related Fields*, 13 Mayıs 2011, <http://www.performancecoachtraining.com/resources/docs/pdfs/The%20Differences%20between%20coaching%20and%20its%20related%20fields%20Training%20Journal.pdf>.

Wise, P. S. ve Voss, L. S. (2002). *The Case For Executive Coaching*. 25 Temmuz 2011, <http://www.coachfederation.org/includes/docs/027CaseforExecutiveCoachingLoreInstitute2002.pdf>.

Witherspoon, R. Ve White, R. P. (1996). Executive Coaching: What's In It For You?, *Training and Development*, March, 14-15.

Wolf, J. F. ve Sherwood F. P. (1981). Coaching: Supporting Public Executives on the Job. *Public Administration Review*, 41 (1), 73-76.

- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Yeltan, A. (2007). *Effect of Coaching On Job Satisfacton*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, R. (2004). *Öğrenmeyi Öğrenmek*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldız G. ve Ardıç K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Bilgi Dergisi*, Sayı 1, 73-82.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.4f0b6dbd71b618.19008118 (Ers. Trh. 09.01.2012)

EKLER

EK 1. İZİN BELGESİ

**T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.20-605.04/

Konu : Anket Çalışması

28.11.2011* 24567

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB.bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 16.11.2011 tarihli ve 2002 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi (a) Yönergesi doğrultusunda Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Eray EĞDEMİR ilimiz Merkezinde tüm Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlere **"Okul Yöneticilerinin Koçluk ve Mentorluk Özelliklerinin, Okulun öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkililik Düzeyi"** konusunda anket çalışması yapmak istemektedir.

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Takdirlerinize arz ederim.


Muhammet ŞAHİNKAYA
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR:
28.../11/2011

Gengiz HOROZOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
(AR-GE)
Valilik Binası - KÜTAHYA
E-Posta : kutahyamem@meb.gov.tr
İnternet : <http://kutahya.meb.gov.tr>
Tel : 0274 223 62 41
Fax : 0274 223 62 54

**EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!**

**7 çok
geç!**

Ayrıntılı Bilgi:
Gülner ZENGİN - Tel :160

**EĞİTİME
%100
DESTEK**

EK 2. ÖĞRENEN OKULU ALGILAMA VE KOÇLUK VE YÖNETİCLİK BECERİLERİ ANKETİ

Öğrenen Okulu Algılama Anketi

Sevgili Meslektaşım;

Aşağıdaki anket maddeleri, kurumunuzda "öğrenen okul" paradigmasına ilişkin bulguları ve bu bulguların öğretmenler tarafından algılanış düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. **Lütfen hiçbir maddeyi atlamadan**, ifade edilen fikre katılma derecenizi, uygun seçeneğe (X) işareti kullanarak belirtiniz.

Cevaplama yapmadan önce lütfen soruları dikkatlice okuyunuz. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel araştırma dâhilinde kullanılacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkılar için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK
Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğretim Üyesi

Eray EĞMİR
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Yüksek Lisans Programı

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:** () 1. Bay () 2. Bayan
2. **Okul Türü:** () 1. Fen ve Anadolu Lisesi () 2. Meslek Lisesi
3. **Meslekteki kıdem yılınız:** () 1. (1-8 yıl) () 2. (9-16 yıl) () 3. (17-24 yıl) () 4. (25 ve üstü yıl)
4. **Öğrenim Durumu:** () 1. Ön Lisans (Yüksek okul) () 2. Lisans () 3. Lisansüstü

Bölüm 2: Öğrenen Okul Göstergeleri

No		Hiç Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Mesleğimi profesyonel olarak yapmak için yeterli birikime sahibim.					
2	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.					
3	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.					
4	Mesleğime ilişkin gelecekte sahip olmak istediğim kısa vadeli hedeflerim vardır.					
5	Organizasyonlarda görev almaktan çekinmem.					
6	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarımdan istifade etmekteyim.					
7	Öğrenme isteğimin temel amacı kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.					
8	Bir öğretmen olarak eksikliklerimin farkındayım.					
9	Bir öğretmen olarak sahip olduğum birikimlerin farkındayım.					
10	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.					
11	Çalıştığım kurumda değişim ve gelişim kapasitesi vardır.					
12	Öğrenmenin gerçekleşmesi, kişileri ve kurumları geliştirmektedir.					
13	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.					
14	Örgütsel öğrenme süreçlerine katkı yapmak için "benim benimsediğim yöntemin uygulanması" önkoşuluna bakmam.					
15	Önyargıların, öğrenme fırsatlarından yararlanmaya engel olmamaktadır.					
16	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.					
17	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.					
18	Tercihlerimde ciktılı olan bilginin gerçek bilgi olmayabileceğini göz önünde bulundururum.					

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
19	Kurumsal problemlerin çözümünde kendi önerimi değil, gerekli kurula belirlenen öneriyi uygulamayı tercih ederim.					
20	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim					
21	Kurumsal vizyonumuz (ana amaç) paydaşların katılımı ve katkısı ile oluşturulmuştur.					
22	Kurum vizyonu oluşturulurken okul ve çevresinin tüm kapasiteleri göz önünde bulundurulmuştur.					
23	Kurumsal vizyonumuz öğrenmeye vurgu yapmaktadır.					
24	Kurum vizyonumuz, kurumsal var oluşa vurgu yapmaktadır.					
25	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.					
26	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.					
27	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.					
28	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.					
29	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.					
30	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.					
31	Kurumumuzdaki takım çalışmaları bir öğrenme süreci içinde gerçekleştirilir.					
32	Kurumumuzda yapılan takım çalışmalarında katılım, gönüllülük esasına dayanır.					
33	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.					
34	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.					
35	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.					
36	Kurumumuzda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.					
37	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.					
38	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkânına kavuşurlar.					
39	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.					
40	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.					
41	Kendimi kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.					
42	Problemler, yaptığımız eylemlerin sonucu olarak ortaya çıkar.					
43	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.					
44	Kurum çalışanları olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığının farkındayız.					

Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Anketi

Sevgili Meslektaşım;

Aşağıdaki anket maddeleri, yöneticinizin "koçluk ve yöneticilik becerileri" konusundaki görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. **Lütfen hiçbir maddeyi atlamadan**, ifade edilen fikre katılma derecenizi, uygun seçeneğe (X) işareti kullanarak belirtiniz.

Cevaplama yapmadan önce lütfen soruları dikkatlice okuyunuz. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel araştırma dâhilinde kullanılacaktır. Araştırmaya yaptığımız katkılar için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK
Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğretim Üyesi

Eray EĞMİR
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Yüksek Lisans Programı

Bölüm 1: Kişisel bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () 1. Bay () 2. Bayan
2. Okul Türü: () 1. Fen ve Anadolu Lisesi () 2. Meslek Lisesi
3. Meslekteki kadem yılınız: () 1. (1-8 yıl) () 2. (9-16 yıl) () 3. (17-24 yıl) () 4. (25 ve üstü yıl)
4. Öğrenim Durumu: () 1. Ön Lisans (Yüksekokul) () 2. Lisans () 3. Lisansüstü

Bölüm 2: Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Araştırma Öncülleri

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. KOÇLUK BECERİLERİNE AİT ÖNCÜLLER						
1	Yöneticim sahip olduğu teknik bilgiyi ve kişisel becerilerini benimle paylaşır.					
2	Yöneticim beni ve iş arkadaşlarımı yönlendirirken bizim farklılıklarımızı gözetti ve kişisel ihtiyaçlarımıza göre koçluk yapar.					
3	Yöneticim bana yol gösterdiği konularda sürekli beni motive edici davranışlarda bulunur.					
4	Yöneticim hedeflerimin gerçekleştirilmesini sağladığına inanmamı sağlar.					
5	Yöneticim hedeflerimi sahiplenmemi yardımcı olur.					
6	Yöneticim bana yaptığım işler hakkında birebir geribildirim verir.					
7	Yöneticim resmi toplantıları beklemeksizin işimin nasıl gittiği konusunda bana düzenli olarak bilgi verir.					
8	Yöneticim beni yönlendirmeye tarzımı beceri düzeyime göre ayarlar.					
9	Yöneticim hedeflerime ulaştığımda beni takdir eder ve ödüllendirir.					
10	Yöneticime sorularla gittiğimde, beni direkt olarak yanıtlamak yerine bana sorular sorup,					
11	Yöneticimle ilişkiyi pozitif, yakın bir iletişim ortamı olarak değerlendirebilirim.					
12	Yöneticim benim farkında olmadan yaptığım ve kendimi göremediğim noktalarda bana bilgi vererek kendimi geliştirmem için bana ışık tutar.					
13	Hedefim boyunca ilerlerken yöneticim amacımı, seçeneklerimi ve ne derece istekli olduğumu anlamaya çalışır.					

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
14	Yöneticim, bana aktardığı bilgiler sayesinde daha verimli ve etkin çalışmama katkıda					
15	Hedefim doğrultusunda sorumluluk almam için yöneticim beni sürekli cesaretlendirerek kişisel destek sağlar.					
16	Yöneticim çalışanlarma koçluk yaparken kişisel farklılıkları göz önünde bulundurur.					
17	Yöneticim bizlere sorumluluk vererek işe sahip çıkmamızı destekler.					
18	Yöneticim ihtiyacım olduğunda bana mutlaka zaman ayırmaya çalışarak beni önemsedğini gösterir.					
19	Yöneticim bana zorlayıcı hedefler vererek kendimi geliştirmemi ister.					
20	Yöneticim iş delegasyonu yaparak işi kendi başımıza üstlenmemize olanak tanır.					

EK 3. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN MADDELERE GÖRE TANIMSAL VERİ DAĞILIMI

Group Statistics

cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ö2 bay	108	4,0926	,94263	,09070
bayan	67	4,1194	,82613	,10093
ö3 bay	108	3,5833	1,06889	,10285
bayan	67	3,7313	,94680	,11567
ö5 bay	108	3,7500	1,09481	,10535
bayan	67	3,7761	1,11220	,13588
ö6 bay	108	3,9815	,97618	,09393
bayan	67	4,0746	,70310	,08590
ö7 bay	108	3,5741	1,12078	,10785
bayan	67	3,6567	1,00833	,12319
ö10 bay	108	3,7130	1,11950	,10772
bayan	67	4,0149	,86151	,10525
ö13 bay	108	3,9352	,94001	,09045
bayan	67	3,9851	,72806	,08895
ö15 bay	108	3,7407	,97031	,09337
bayan	67	3,7761	1,01236	,12368
ö16 bay	108	4,2500	,85517	,08229
bayan	67	4,3433	,72931	,08910

ö17	bay	108	4,2037	,74582	,07177
	bayan	67	4,3284	,66030	,08067
ö20	bay	108	3,7963	,86207	,08295
	bayan	67	3,8657	,73640	,08997
ö24	bay	108	3,6019	,96615	,09297
	bayan	67	3,7164	,83132	,10156
ö25	bay	108	3,2130	1,17649	,11321
	bayan	67	3,4030	,90553	,11063
ö26	bay	108	3,3611	1,01814	,09797
	bayan	67	3,7612	,92260	,11271
ö27	bay	108	3,1204	1,02963	,09908
	bayan	67	3,2985	,95370	,11651
ö28	bay	108	3,4167	,97755	,09406
	bayan	67	3,5970	,95441	,11660
ö29	bay	108	3,1019	1,07599	,10354
	bayan	67	3,3582	1,01057	,12346
ö30	bay	108	3,3056	,90128	,08673
	bayan	67	3,6716	,84186	,10285
ö33	bay	108	3,4815	1,00913	,09710
	bayan	67	3,6119	1,02920	,12574
ö34	bay	108	3,3796	,95426	,09182
	bayan	67	3,5821	1,04663	,12787

ö35	bay	108	3,2963	1,04353	,10041
	bayan	67	3,4478	1,04857	,12810
ö36	bay	108	3,3241	,97471	,09379
	bayan	67	3,4030	,98565	,12042
ö37	bay	108	3,3611	1,00892	,09708
	bayan	67	3,4776	,91051	,11124
ö38	bay	108	3,4074	1,00501	,09671
	bayan	67	3,5075	,94345	,11526
ö39	bay	108	3,3611	1,06304	,10229
	bayan	67	3,5075	,95937	,11721
ö40	bay	108	3,4074	1,01426	,09760
	bayan	67	3,5821	,89017	,10875
ö41	bay	108	3,7130	,96723	,09307
	bayan	67	3,6119	1,05823	,12928
ö42	bay	108	3,5000	1,04569	,10062
	bayan	67	3,7463	,92676	,11322
ö43	bay	108	3,6759	1,02153	,09830
	bayan	67	3,8358	,84561	,10331
ö44	bay	108	3,6111	1,01238	,09742
	bayan	67	3,9403	,83268	,10173
k1	bay	108	3,0278	1,13942	,10964
	bayan	67	3,4925	1,19814	,14638

k2	bay	108	3,1389	1,08048	,10397
	bayan	67	3,4627	1,18486	,14475
k3	bay	108	3,0556	1,09231	,10511
	bayan	67	3,3731	1,17854	,14398
k4	bay	108	3,1296	1,03303	,09940
	bayan	67	3,3731	1,08482	,13253
k5	bay	108	3,1944	1,03633	,09972
	bayan	67	3,3881	1,18008	,14417
k6	bay	108	3,3981	4,01153	,38601
	bayan	67	3,4627	1,19758	,14631
k7	bay	108	2,9167	1,17708	,11326
	bayan	67	3,1045	1,06079	,12960
k8	bay	108	3,0185	1,09358	,10523
	bayan	67	3,2836	1,04165	,12726
k9	bay	108	2,9167	1,19285	,11478
	bayan	67	3,3881	1,16717	,14259
k11	bay	108	3,2685	1,14880	,11054
	bayan	67	3,5672	1,04771	,12800
k12	bay	108	3,0648	1,18616	,11414
	bayan	67	3,3881	1,12755	,13775
k13	bay	108	2,9074	1,05491	,10151
	bayan	67	3,2687	1,12253	,13714

k14	bay	108	3,1944	1,08048	,10397
	bayan	67	3,2985	1,12835	,13785
k16	bay	108	3,1389	1,10613	,10644
	bayan	67	3,3284	1,07855	,13177
k18	bay	108	3,3889	1,17476	,11304
	bayan	67	3,6119	1,08649	,13274
k19	bay	108	3,0278	1,12290	,10805
	bayan	67	3,2537	1,04943	,12821
k20	bay	108	3,1944	1,08910	,10480
	bayan	67	3,4627	1,00496	,12278

**EK 4. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN
MADDELERE GÖRE T-TESTİ VERİ DAĞILIMI**

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
										95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ö2	Equal variances assumed	1,042	,309	-,192	173	,848	-,02681	,13996	-,30305	,24943
	Equal variances not assumed			-,198	153,786	,844	-,02681	,13570	-,29488	,24126
ö3	Equal variances assumed	2,098	,149	-,929	173	,354	-,14801	,15925	-,46234	,16632
	Equal variances not assumed			-,956	152,734	,340	-,14801	,15479	-,45381	,15779
ö5	Equal variances assumed	,078	,780	-,152	173	,879	-,02612	,17129	-,36422	,31198
	Equal variances not assumed			-,152	138,358	,879	-,02612	,17193	-,36607	,31384

ö6	Equal variances assumed	1,623	,204	-,679	173	,498	-,09315	,13717	-,36388	,17759
	Equal variances not assumed			-,732	169,086	,465	-,09315	,12729	-,34442	,15813
ö7	Equal variances assumed	1,614	,206	-,492	173	,623	-,08264	,16784	-,41392	,24864
	Equal variances not assumed			-,505	151,167	,614	-,08264	,16373	-,40613	,24084
ö10	Equal variances assumed	7,234	,008	-1,887	173	,061	-,30196	,15998	-,61773	,01381
	Equal variances not assumed			-2,005	165,011	,047	-,30196	,15061	-,59933	- ,00460
ö13	Equal variances assumed	3,333	,070	-,371	173	,711	-,04989	,13457	-,31549	,21571
	Equal variances not assumed			-,393	164,545	,695	-,04989	,12686	-,30037	,20059
ö15	Equal variances assumed	,011	,918	-,231	173	,818	-,03538	,15342	-,33820	,26745
	Equal variances not assumed			-,228	135,515	,820	-,03538	,15497	-,34184	,27108

ö16	Equal variances assumed	,744	,389	-,741	173	,460	-,09328	,12588	-,34175	,15518
	Equal variances not assumed			-,769	156,416	,443	-,09328	,12128	-,33285	,14628
ö17	Equal variances assumed	,051	,822	-1,122	173	,263	-,12465	,11110	-,34394	,09463
	Equal variances not assumed			-1,155	152,783	,250	-,12465	,10797	-,33797	,08866
ö20	Equal variances assumed	1,508	,221	-,546	173	,585	-,06938	,12696	-,31997	,18122
	Equal variances not assumed			-,567	156,260	,572	-,06938	,12237	-,31109	,17234
ö24	Equal variances assumed	1,336	,249	-,803	173	,423	-,11457	,14262	-,39606	,16692
	Equal variances not assumed			-,832	155,571	,407	-,11457	,13769	-,38654	,15741
ö25	Equal variances assumed	5,299	,023	-1,130	173	,260	-,19002	,16814	-,52188	,14184
	Equal variances not assumed			-1,200	164,998	,232	-,19002	,15829	-,50255	,12251

ö26	Equal variances assumed	2,472	,118	-2,618	173	,010	-,40008	,15284	-,70175	- ,09842
	Equal variances not assumed			-2,679	150,434	,008	-,40008	,14934	-,69516	- ,10501
ö27	Equal variances assumed	,619	,433	-1,144	173	,254	-,17814	,15572	-,48550	,12922
	Equal variances not assumed			-1,165	148,170	,246	-,17814	,15294	-,48037	,12409
ö28	Equal variances assumed	,116	,734	-1,197	173	,233	-,18035	,15066	-,47772	,11702
	Equal variances not assumed			-1,204	142,606	,231	-,18035	,14981	-,47649	,11579
ö29	Equal variances assumed	,096	,757	-1,568	173	,119	-,25636	,16353	-,57912	,06640
	Equal variances not assumed			-1,591	146,717	,114	-,25636	,16113	-,57479	,06208
ö30	Equal variances assumed	,547	,460	-2,678	173	,008	-,36609	,13671	-,63592	- ,09625
	Equal variances not assumed			-2,721	147,292	,007	-,36609	,13453	-,63195	- ,10022

ö33	Equal variances assumed	,036	,850	-,825	173	,411	-,13046	,15813	-,44258	,18166
	Equal variances not assumed			-,821	137,938	,413	-,13046	,15887	-,44459	,18367
ö34	Equal variances assumed	,563	,454	-1,314	173	,190	-,20246	,15404	-,50650	,10158
	Equal variances not assumed			-1,286	130,257	,201	-,20246	,15742	-,51389	,10897
ö35	Equal variances assumed	,009	,926	-,932	173	,353	-,15146	,16258	-,47237	,16944
	Equal variances not assumed			-,931	139,529	,354	-,15146	,16277	-,47328	,17035
ö36	Equal variances assumed	,107	,744	-,518	173	,605	-,07891	,15223	-,37938	,22156
	Equal variances not assumed			-,517	138,851	,606	-,07891	,15263	-,38070	,22288
ö37	Equal variances assumed	1,044	,308	-,770	173	,442	-,11650	,15125	-,41502	,18202
	Equal variances not assumed			-,789	150,852	,431	-,11650	,14764	-,40822	,17522

ö38	Equal variances assumed	,556	,457	-,655	173	,513	-,10006	,15271	-,40147	,20136
	Equal variances not assumed			-,665	146,768	,507	-,10006	,15046	-,39740	,19729
ö39	Equal variances assumed	,712	,400	-,918	173	,360	-,14635	,15936	-,46089	,16819
	Equal variances not assumed			-,941	150,851	,348	-,14635	,15557	-,45372	,16102
ö40	Equal variances assumed	1,510	,221	-1,159	173	,248	-,17468	,15066	-,47205	,12269
	Equal variances not assumed			-1,195	153,648	,234	-,17468	,14612	-,46335	,11399
ö41	Equal variances assumed	,921	,339	,648	173	,518	,10102	,15597	-,20682	,40887
	Equal variances not assumed			,634	130,515	,527	,10102	,15930	-,21412	,41617
ö42	Equal variances assumed	1,237	,268	-1,580	173	,116	-,24627	,15582	-,55383	,06129
	Equal variances not assumed			-1,626	152,678	,106	-,24627	,15147	-,54552	,05298

ö43	Equal variances assumed	6,950	,009	-1,073	173	,285	-,15989	,14902	-,45402	,13423
	Equal variances not assumed			-1,121	159,143	,264	-,15989	,14260	-,44153	,12174
ö44	Equal variances assumed	5,957	,016	-2,233	173	,027	-,32919	,14740	-,62013	- ,03824
	Equal variances not assumed			-2,337	159,708	,021	-,32919	,14085	-,60735	- ,05102
k1	Equal variances assumed	1,056	,306	-2,572	173	,011	-,46476	,18073	-,82149	- ,10803
	Equal variances not assumed			-2,541	134,684	,012	-,46476	,18289	-,82646	- ,10306
k2	Equal variances assumed	2,061	,153	-1,857	173	,065	-,32380	,17440	-,66803	,02043
	Equal variances not assumed			-1,817	130,276	,072	-,32380	,17822	-,67638	,02879
k3	Equal variances assumed	1,239	,267	-1,814	173	,071	-,31758	,17511	-,66320	,02804
	Equal variances not assumed			-1,781	131,970	,077	-,31758	,17827	-,67021	,03505

k4	Equal variances assumed	,338	,562	-1,487	173	,139	-,24350	,16377	-,56675	,07974
	Equal variances not assumed			-1,470	134,825	,144	-,24350	,16567	-,57115	,08414
k5	Equal variances assumed	1,481	,225	-1,139	173	,256	-,19362	,17004	-,52923	,14200
	Equal variances not assumed			-1,104	126,413	,271	-,19362	,17530	-,54051	,15328
k6	Equal variances assumed	,681	,410	-,128	173	,898	-,06454	,50393	- 1,0591 8	,93010
	Equal variances not assumed			-,156	135,421	,876	-,06454	,41281	-,88092	,75184
k7	Equal variances assumed	1,074	,301	-1,065	173	,288	-,18781	,17637	-,53593	,16031
	Equal variances not assumed			-1,091	150,994	,277	-,18781	,17212	-,52788	,15226
k8	Equal variances assumed	,023	,880	-1,587	173	,114	-,26506	,16703	-,59475	,06462
	Equal variances not assumed			-1,605	145,232	,111	-,26506	,16513	-,59143	,06130

k9	Equal variances assumed	,032	,859	-2,562	173	,011	-,47139	,18399	-,83455	- ,10824
	Equal variances not assumed			-2,575	142,372	,011	-,47139	,18305	-,83324	- ,10954
k11	Equal variances assumed	,850	,358	-1,728	173	,086	-,29865	,17283	-,63976	,04247
	Equal variances not assumed			-1,766	149,776	,079	-,29865	,16913	-,63283	,03553
k12	Equal variances assumed	,219	,640	-1,785	173	,076	-,32324	,18104	-,68058	,03409
	Equal variances not assumed			-1,807	145,446	,073	-,32324	,17889	-,67681	,03032
k13	Equal variances assumed	,881	,349	-2,148	173	,033	-,36125	,16814	-,69312	- ,02937
	Equal variances not assumed			-2,117	133,428	,036	-,36125	,17062	-,69872	- ,02378
k14	Equal variances assumed	,329	,567	-,609	173	,543	-,10406	,17091	-,44140	,23327
	Equal variances not assumed			-,603	135,416	,548	-,10406	,17266	-,44553	,23740

k16	Equal variances assumed	,002	,966	-1,112	173	,268	-,18947	,17040	-,52579	,14685
	Equal variances not assumed			-1,119	142,743	,265	-,18947	,16938	-,52430	,14536
k18	Equal variances assumed	,761	,384	-1,256	173	,211	-,22305	,17758	-,57355	,12745
	Equal variances not assumed			-1,279	148,327	,203	-,22305	,17435	-,56758	,12148
k19	Equal variances assumed	,008	,927	-1,326	173	,186	-,22595	,17036	-,56220	,11030
	Equal variances not assumed			-1,348	147,235	,180	-,22595	,16767	-,55730	,10539
k20	Equal variances assumed	,535	,465	-1,631	173	,105	-,26824	,16450	-,59293	,05645
	Equal variances not assumed			-1,662	148,565	,099	-,26824	,16142	-,58722	,05073

EK 5. OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN MADDELERE GÖRE TANIMSAL VERİ DAĞILIMI

Group Statistics

okul	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ö2 fen ve anadolu lisesi	94	4,2553	,80236	,08276
meslek lisesi	81	3,9259	,97183	,10798
ö3 fen ve anadolu lisesi	94	3,7766	1,00701	,10387
meslek lisesi	81	3,4815	1,02605	,11401
ö5 fen ve anadolu lisesi	94	3,8404	1,11975	,11549
meslek lisesi	81	3,6667	1,07238	,11915
ö6 fen ve anadolu lisesi	94	4,0745	,80642	,08318
meslek lisesi	81	3,9506	,96048	,10672
ö7 fen ve anadolu lisesi	94	3,7766	1,05905	,10923
meslek lisesi	81	3,4074	1,06979	,11887
ö10 fen ve anadolu lisesi	94	3,9362	,98164	,10125
meslek lisesi	81	3,7037	1,08909	,12101
ö13 fen ve anadolu lisesi	94	4,0745	,75119	,07748
meslek lisesi	81	3,8148	,96321	,10702
ö15 fen ve anadolu lisesi	94	3,7766	1,00701	,10387
meslek lisesi	81	3,7284	,96193	,10688
ö16 fen ve anadolu lisesi	94	4,4574	,66664	,06876
meslek lisesi	81	4,0864	,91101	,10122

ö17	fen ve anadolu lisesi	94	4,3298	,64572	,06660
	meslek lisesi	81	4,1605	,78193	,08688
ö20	fen ve anadolu lisesi	94	3,8723	,83259	,08588
	meslek lisesi	81	3,7654	,79485	,08832
ö24	fen ve anadolu lisesi	94	3,8511	,87936	,09070
	meslek lisesi	81	3,4074	,90523	,10058
ö25	fen ve anadolu lisesi	94	3,3830	1,07869	,11126
	meslek lisesi	81	3,1728	1,08155	,12017
ö26	fen ve anadolu lisesi	94	3,6702	1,00951	,10412
	meslek lisesi	81	3,3333	,96177	,10686
ö27	fen ve anadolu lisesi	94	3,3191	1,02876	,10611
	meslek lisesi	81	3,0370	,95452	,10606
ö28	fen ve anadolu lisesi	94	3,6809	,94143	,09710
	meslek lisesi	81	3,2593	,95888	,10654
ö29	fen ve anadolu lisesi	94	3,4255	1,04201	,10748
	meslek lisesi	81	2,9383	1,01668	,11296
ö30	fen ve anadolu lisesi	94	3,6596	,86202	,08891
	meslek lisesi	81	3,1975	,87206	,09690
ö33	fen ve anadolu lisesi	94	3,6277	1,10701	,11418
	meslek lisesi	81	3,4198	,89253	,09917
ö34	fen ve anadolu lisesi	94	3,6277	1,04711	,10800
	meslek lisesi	81	3,2593	,89132	,09904

ö35	fen ve anadolu lisesi	94	3,5000	1,11442	,11494
	meslek lisesi	81	3,1852	,93690	,10410
ö36	fen ve anadolu lisesi	94	3,4681	1,05445	,10876
	meslek lisesi	81	3,2222	,86603	,09623
ö37	fen ve anadolu lisesi	94	3,5106	1,00263	,10341
	meslek lisesi	81	3,2840	,92513	,10279
ö38	fen ve anadolu lisesi	94	3,4787	1,06487	,10983
	meslek lisesi	81	3,4074	,87718	,09746
ö39	fen ve anadolu lisesi	94	3,4894	1,09490	,11293
	meslek lisesi	81	3,3333	,93541	,10393
ö40	fen ve anadolu lisesi	94	3,5532	1,04333	,10761
	meslek lisesi	81	3,3827	,87418	,09713
ö41	fen ve anadolu lisesi	94	3,7766	1,05905	,10923
	meslek lisesi	81	3,5556	,92195	,10244
ö42	fen ve anadolu lisesi	94	3,6596	,95662	,09867
	meslek lisesi	81	3,5185	1,06197	,11800
ö43	fen ve anadolu lisesi	94	3,8617	,96833	,09988
	meslek lisesi	81	3,5926	,93244	,10360
ö44	fen ve anadolu lisesi	94	3,8085	,87100	,08984
	meslek lisesi	81	3,6543	1,05072	,11675
k1	fen ve anadolu lisesi	94	3,5000	1,15237	,11886
	meslek lisesi	81	2,8642	1,12642	,12516

k2	fen ve anadolu lisesi	94	3,5213	1,13335	,11690
	meslek lisesi	81	2,9630	1,05409	,11712
k3	fen ve anadolu lisesi	94	3,5213	1,10452	,11392
	meslek lisesi	81	2,7778	1,03682	,11520
k4	fen ve anadolu lisesi	94	3,5106	,99185	,10230
	meslek lisesi	81	2,8889	1,03682	,11520
k5	fen ve anadolu lisesi	94	3,5426	1,04382	,10766
	meslek lisesi	81	2,9506	1,07123	,11903
k6	fen ve anadolu lisesi	94	3,9362	4,22438	,43571
	meslek lisesi	81	2,8272	1,13787	,12643
k7	fen ve anadolu lisesi	94	3,1809	1,15435	,11906
	meslek lisesi	81	2,7654	1,07554	,11950
k8	fen ve anadolu lisesi	94	3,3191	1,04945	,10824
	meslek lisesi	81	2,8889	1,07238	,11915
k9	fen ve anadolu lisesi	94	3,2979	1,16240	,11989
	meslek lisesi	81	2,8642	1,21195	,13466
k11	fen ve anadolu lisesi	94	3,5745	1,11190	,11468
	meslek lisesi	81	3,1605	1,08923	,12103
k12	fen ve anadolu lisesi	94	3,4681	1,17044	,12072
	meslek lisesi	81	2,8642	1,09262	,12140
k13	fen ve anadolu lisesi	94	3,3617	1,06611	,10996
	meslek lisesi	81	2,6790	1,01029	,11225

k14	fen ve anadolu lisesi	94	3,4681	1,07466	,11084
	meslek lisesi	81	2,9630	1,06589	,11843
k16	fen ve anadolu lisesi	94	3,4894	1,07508	,11089
	meslek lisesi	81	2,8889	1,03682	,11520
k18	fen ve anadolu lisesi	94	3,6383	1,15331	,11896
	meslek lisesi	81	3,2840	1,10944	,12327
k19	fen ve anadolu lisesi	94	3,3191	1,10923	,11441
	meslek lisesi	81	2,8765	1,04143	,11571
k20	fen ve anadolu lisesi	94	3,5106	1,03430	,10668
	meslek lisesi	81	3,0494	1,04763	,11640

**EK 6. OKUL TÜRÜ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN
MADDELERE GÖRE T-TESTİ VERİ DAĞILIMI**

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
									95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
ö2 Equal variances assumed	,043	,836	2,456	173	,015	,32939	,13414	,06464	,59415	
			2,421	155,448	,017	,32939	,13605	,06066	,59813	
ö3 Equal variances assumed	2,565	,111	1,916	173	,057	,29511	,15401	-,00886	,59909	
			1,914	168,223	,057	,29511	,15422	-,00935	,59958	
ö5 Equal variances assumed	,217	,642	1,044	173	,298	,17376	,16648	-,15483	,50235	
			1,047	171,055	,297	,17376	,16594	-,15380	,50131	

ö6	Equal variances assumed	,434	,511	,927	173	,355	,12385	,13357	-,13978	,38748
	Equal variances not assumed			,915	156,905	,361	,12385	,13531	-,14340	,39111
ö7	Equal variances assumed	,836	,362	2,289	173	,023	,36919	,16131	,05080	,68758
	Equal variances not assumed			2,287	168,687	,023	,36919	,16143	,05050	,68788
ö10	Equal variances assumed	2,281	,133	1,485	173	,139	,23247	,15656	-,07656	,54149
	Equal variances not assumed			1,473	162,648	,143	,23247	,15778	-,07910	,54403
ö13	Equal variances assumed	4,429	,037	2,001	173	,047	,25965	,12974	,00357	,51573
	Equal variances not assumed			1,965	150,314	,051	,25965	,13213	-,00141	,52072
ö15	Equal variances assumed	,000	,984	,322	173	,748	,04820	,14955	-,24697	,34337

Equal variances not assumed			,323	171,147	,747	,04820	,14904	-,24598	,34238
ö16 Equal variances assumed	,066	,798	3,101	173	,002	,37103	,11963	,13490	,60715
Equal variances not assumed			3,032	144,411	,003	,37103	,12237	,12916	,61289
ö17 Equal variances assumed	,580	,447	1,568	173	,119	,16929	,10794	-,04375	,38233
Equal variances not assumed			1,546	155,466	,124	,16929	,10947	-,04695	,38554
ö20 Equal variances assumed	,093	,761	,865	173	,388	,10691	,12361	-,13707	,35089
Equal variances not assumed			,868	171,168	,387	,10691	,12318	-,13625	,35006
ö24 Equal variances assumed	,647	,422	3,283	173	,001	,44366	,13514	,17691	,71040
Equal variances not assumed			3,276	167,646	,001	,44366	,13544	,17628	,71104

ö25 Equal variances assumed	,275	,601	1,283	173	,201	,21014	,16374	-,11304	,53332
Equal variances not assumed			1,283	169,068	,201	,21014	,16377	-,11315	,53343
ö26 Equal variances assumed	,032	,859	2,250	173	,026	,33688	,14974	,04132	,63244
Equal variances not assumed			2,258	171,239	,025	,33688	,14920	,04237	,63139
ö27 Equal variances assumed	3,576	,060	1,870	173	,063	,28211	,15086	-,01566	,57988
Equal variances not assumed			1,880	172,035	,062	,28211	,15002	-,01401	,57824
ö28 Equal variances assumed	,087	,769	2,929	173	,004	,42159	,14395	,13746	,70573
Equal variances not assumed			2,925	168,244	,004	,42159	,14415	,13701	,70617
ö29 Equal variances assumed	,406	,525	3,119	173	,002	,48726	,15621	,17894	,79558

Equal variances not assumed			3,125	170,327	,002	,48726	,15592	,17947	,79505
ö30 Equal variances assumed	,002	,964	3,517	173	,001	,46204	,13139	,20270	,72138
Equal variances not assumed			3,513	168,608	,001	,46204	,13151	,20243	,72165
ö33 Equal variances assumed	2,114	,148	1,353	173	,178	,20791	,15365	-,09536	,51117
Equal variances not assumed			1,375	172,271	,171	,20791	,15123	-,09060	,50642
ö34 Equal variances assumed	1,463	,228	2,484	173	,014	,36840	,14829	,07570	,66110
Equal variances not assumed			2,514	172,978	,013	,36840	,14653	,07918	,65762
ö35 Equal variances assumed	3,597	,060	2,004	173	,047	,31481	,15708	,00477	,62486
Equal variances not assumed			2,030	172,903	,044	,31481	,15508	,00873	,62090

ö36 Equal variances assumed	4,541	,035	1,669	173	,097	,24586	,14734	-,04495	,53668
Equal variances not assumed			1,693	172,622	,092	,24586	,14522	-,04076	,53249
ö37 Equal variances assumed	,528	,468	1,545	173	,124	,22669	,14669	-,06284	,51621
Equal variances not assumed			1,555	172,173	,122	,22669	,14581	-,06112	,51449
ö38 Equal variances assumed	3,056	,082	,479	173	,633	,07132	,14896	-,22269	,36533
Equal variances not assumed			,486	172,667	,628	,07132	,14684	-,21852	,36115
ö39 Equal variances assumed	2,874	,092	1,005	173	,316	,15603	,15528	-,15046	,46252
Equal variances not assumed			1,017	172,990	,311	,15603	,15348	-,14690	,45896
ö40 Equal variances assumed	2,825	,095	1,161	173	,247	,17048	,14687	-,11942	,46037

Equal variances not assumed			1,176	172,874	,241	,17048	,14496	-,11565	,45660
ö41 Equal variances assumed	,400	,528	1,461	173	,146	,22104	,15130	-,07759	,51967
Equal variances not assumed			1,476	172,979	,142	,22104	,14975	-,07454	,51662
ö42 Equal variances assumed	1,511	,221	,924	173	,357	,14106	,15262	-,16018	,44230
Equal variances not assumed			,917	162,603	,360	,14106	,15381	-,16267	,44479
ö43 Equal variances assumed	,537	,465	1,865	173	,064	,26911	,14431	-,01573	,55395
Equal variances not assumed			1,870	170,853	,063	,26911	,14391	-,01495	,55317
ö44 Equal variances assumed	5,424	,021	1,061	173	,290	,15419	,14528	-,13257	,44095
Equal variances not assumed			1,047	155,800	,297	,15419	,14731	-,13679	,44517

k1	Equal variances assumed	,025	,875	3,677	173	,000	,63580	,17290	,29454	,97706
	Equal variances not assumed			3,684	170,249	,000	,63580	,17260	,29509	,97652
k2	Equal variances assumed	,933	,335	3,356	173	,001	,55831	,16637	,22993	,88670
	Equal variances not assumed			3,374	171,973	,001	,55831	,16548	,23169	,88494
k3	Equal variances assumed	1,014	,315	4,567	173	,000	,74350	,16279	,42220	1,0648 0
	Equal variances not assumed			4,589	171,713	,000	,74350	,16202	,42369	1,0633 0
k4	Equal variances assumed	,010	,921	4,049	173	,000	,62175	,15356	,31866	,92484
	Equal variances not assumed			4,036	166,731	,000	,62175	,15407	,31757	,92593
k5	Equal variances assumed	,002	,967	3,695	173	,000	,59194	,16018	,27577	,90810

	Equal variances not assumed			3,688	167,823	,000	,59194	,16049	,27509	,90878
k6	Equal variances assumed	,657	,419	2,291	173	,023	1,10901	,48399	,15372	2,06430
	Equal variances not assumed			2,444	108,427	,016	1,10901	,45368	,20977	2,00825
k7	Equal variances assumed	,445	,506	2,450	173	,015	,41542	,16958	,08070	,75014
	Equal variances not assumed			2,463	171,925	,015	,41542	,16869	,08244	,74839
k8	Equal variances assumed	,005	,943	2,677	173	,008	,43026	,16072	,11304	,74748
	Equal variances not assumed			2,673	168,064	,008	,43026	,16098	,11246	,74806
k9	Equal variances assumed	,133	,716	2,413	173	,017	,43367	,17974	,07891	,78844
	Equal variances not assumed			2,405	166,890	,017	,43367	,18030	,07771	,78964

k11 Equal variances assumed	,184	,668	2,479	173	,014	,41397	,16699	,08438	,74357
Equal variances not assumed			2,483	170,156	,014	,41397	,16673	,08484	,74310
k12 Equal variances assumed	1,600	,208	3,509	173	,001	,60389	,17209	,26422	,94355
Equal variances not assumed			3,527	171,872	,001	,60389	,17121	,26595	,94183
k13 Equal variances assumed	,471	,493	4,327	173	,000	,68269	,15777	,37129	,99409
Equal variances not assumed			4,345	171,418	,000	,68269	,15714	,37252	,99286
k14 Equal variances assumed	,708	,401	3,112	173	,002	,50512	,16231	,18476	,82548
Equal variances not assumed			3,114	169,596	,002	,50512	,16221	,18491	,82533
k16 Equal variances assumed	,356	,551	3,745	173	,000	,60047	,16033	,28402	,91693

Equal variances not assumed			3,755	170,795	,000	,60047	,15990	,28484	,91610
k18 Equal variances assumed	,253	,616	2,063	173	,041	,35435	,17180	,01525	,69345
Equal variances not assumed			2,068	170,891	,040	,35435	,17131	,01620	,69250
k19 Equal variances assumed	,971	,326	2,707	173	,007	,44261	,16349	,11991	,76530
Equal variances not assumed			2,720	171,708	,007	,44261	,16272	,12141	,76380
k20 Equal variances assumed	,018	,893	2,924	173	,004	,46126	,15774	,14991	,77260
Equal variances not assumed			2,921	168,543	,004	,46126	,15789	,14955	,77296

EK 7. KIDEM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN MADDELERE GÖRE TANIMSAL VERİ DAĞILIMI

Descriptives

						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Min.	Max.
ö2	1-8 yıl	51	4,0980	,80635	,11291	3,8713	4,3248	2,00	5,00
	9-16 yıl	60	4,1000	,91503	,11813	3,8636	4,3364	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	4,1277	,87519	,12766	3,8707	4,3846	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	4,0588	1,19742	,29042	3,4432	4,6745	1,00	5,00
	Total	175	4,1029	,89747	,06784	3,9690	4,2368	1,00	5,00
ö3	1-8 yıl	51	3,7059	1,06384	,14897	3,4067	4,0051	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,7500	,93201	,12032	3,5092	3,9908	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	3,4681	1,13924	,16618	3,1336	3,8026	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,5294	,87447	,21209	3,0798	3,9790	2,00	5,00
	Total	175	3,6400	1,02363	,07738	3,4873	3,7927	1,00	5,00
ö5	1-8 yıl	51	3,6667	1,22746	,17188	3,3214	4,0119	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,7833	1,10610	,14280	3,4976	4,0691	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	3,8085	,99211	,14471	3,5172	4,0998	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,8235	1,01460	,24608	3,3019	4,3452	2,00	5,00

	Total	175	3,7600	1,09838	,08303	3,5961	3,9239	1,00	5,00
ö6	1-8 yıl	51	3,9020	,96447	,13505	3,6307	4,1732	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	4,0167	,89237	,11520	3,7861	4,2472	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	4,1064	,86562	,12626	3,8522	4,3605	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	4,1176	,60025	,14558	3,8090	4,4263	3,00	5,00
	Total	175	4,0171	,88066	,06657	3,8858	4,1485	1,00	5,00
ö7	1-8 yıl	51	3,6667	1,19443	,16725	3,3307	4,0026	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,4500	1,06445	,13742	3,1750	3,7250	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	3,7234	1,03634	,15117	3,4191	4,0277	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,6471	,86177	,20901	3,2040	4,0901	2,00	5,00
	Total	175	3,6057	1,07691	,08141	3,4450	3,7664	1,00	5,00
ö10	1-8 yıl	51	3,8235	1,10826	,15519	3,5118	4,1352	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,7833	1,05913	,13673	3,5097	4,0569	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	3,8936	,98321	,14342	3,6049	4,1823	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,8235	,95101	,23065	3,3346	4,3125	2,00	5,00
	Total	175	3,8286	1,03629	,07834	3,6740	3,9832	1,00	5,00
ö13	1-8 yıl	51	3,9216	,77054	,10790	3,7049	4,1383	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	4,0333	,90135	,11636	3,8005	4,2662	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	4,0426	,88361	,12889	3,7831	4,3020	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,5294	,87447	,21209	3,0798	3,9790	2,00	5,00

Total	175	3,9543	,86315	,06525	3,8255	4,0831	1,00	5,00
ö15 1-8 yıl	51	3,6667	,99331	,13909	3,3873	3,9460	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,8000	,98806	,12756	3,5448	4,0552	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,9362	,98696	,14396	3,6464	4,2260	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,3529	,86177	,20901	2,9099	3,7960	2,00	5,00
Total	175	3,7543	,98388	,07437	3,6075	3,9011	1,00	5,00
ö16 1-8 yıl	51	4,2157	,87895	,12308	3,9685	4,4629	1,00	5,00
9-16 yıl	60	4,2333	,83090	,10727	4,0187	4,4480	1,00	5,00
17-24 yıl	47	4,4255	,77304	,11276	4,1986	4,6525	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	4,2941	,58787	,14258	3,9919	4,5964	3,00	5,00
Total	175	4,2857	,80841	,06111	4,1651	4,4063	1,00	5,00
ö17 1-8 yıl	51	4,2157	,67272	,09420	4,0265	4,4049	3,00	5,00
9-16 yıl	60	4,2333	,76727	,09905	4,0351	4,4315	1,00	5,00
17-24 yıl	47	4,3830	,76764	,11197	4,1576	4,6084	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	4,0588	,42875	,10399	3,8384	4,2793	3,00	5,00
Total	175	4,2514	,71494	,05404	4,1448	4,3581	1,00	5,00
ö20 1-8 yıl	51	3,8824	,73884	,10346	3,6746	4,0902	2,00	5,00
9-16 yıl	60	3,7833	,84556	,10916	3,5649	4,0018	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,9362	,89453	,13048	3,6735	4,1988	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,4706	,62426	,15141	3,1496	3,7916	2,00	4,00

Total	175	3,8229	,81477	,06159	3,7013	3,9444	1,00	5,00
ö24 1-8 yıl	51	3,5882	1,02326	,14328	3,3004	3,8760	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,6833	,89237	,11520	3,4528	3,9139	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,6596	,91549	,13354	3,3908	3,9284	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,6471	,70189	,17023	3,2862	4,0079	2,00	5,00
Total	175	3,6457	,91612	,06925	3,5090	3,7824	1,00	5,00
ö25 1-8 yıl	51	3,0784	1,12859	,15803	2,7610	3,3959	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,3500	1,03866	,13409	3,0817	3,6183	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,3617	1,11171	,16216	3,0353	3,6881	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,4706	1,00733	,24431	2,9527	3,9885	2,00	5,00
Total	175	3,2857	1,08202	,08179	3,1243	3,4471	1,00	5,00
ö26 1-8 yıl	51	3,5098	1,15538	,16179	3,1848	3,8348	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,5667	,94540	,12205	3,3224	3,8109	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,5106	,97518	,14224	3,2243	3,7970	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,3529	,78591	,19061	2,9489	3,7570	2,00	4,00
Total	175	3,5143	,99918	,07553	3,3652	3,6634	1,00	5,00
ö27 1-8 yıl	51	3,0392	1,13068	,15833	2,7212	3,3572	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,3333	,89569	,11563	3,1020	3,5647	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,1915	,96995	,14148	2,9067	3,4763	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,1176	1,05370	,25556	2,5759	3,6594	2,00	5,00

Total	175	3,1886	1,00223	,07576	3,0390	3,3381	1,00	5,00
ö28 1-8 yıl	51	3,5294	1,04600	,14647	3,2352	3,8236	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,4333	,94540	,12205	3,1891	3,6776	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,4894	,97518	,14224	3,2030	3,7757	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,5294	,87447	,21209	3,0798	3,9790	2,00	5,00
Total	175	3,4857	,96999	,07332	3,3410	3,6304	1,00	5,00
ö29 1-8 yıl	51	3,2941	1,10080	,15414	2,9845	3,6037	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,2333	,96316	,12434	2,9845	3,4821	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,0213	1,13232	,16517	2,6888	3,3537	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,2941	1,04670	,25386	2,7560	3,8323	2,00	5,00
Total	175	3,2000	1,05591	,07982	3,0425	3,3575	1,00	5,00
ö30 1-8 yıl	51	3,4118	,98339	,13770	3,1352	3,6883	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,5167	,81286	,10494	3,3067	3,7266	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,5106	,90583	,13213	3,2447	3,7766	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,1176	,85749	,20797	2,6768	3,5585	2,00	4,00
Total	175	3,4457	,89454	,06762	3,3123	3,5792	1,00	5,00
ö33 1-8 yıl	51	3,6667	1,17757	,16489	3,3355	3,9979	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,4667	,92913	,11995	3,2266	3,7067	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,5319	1,01833	,14854	3,2329	3,8309	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,3529	,78591	,19061	2,9489	3,7570	2,00	4,00

Total	175	3,5314	1,01590	,07679	3,3799	3,6830	1,00	5,00
ö34 1-8 yıl	51	3,6078	1,11496	,15613	3,2943	3,9214	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,4500	,94645	,12219	3,2055	3,6945	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,4468	,95117	,13874	3,1675	3,7261	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,0588	,82694	,20056	2,6337	3,4840	2,00	4,00
Total	175	3,4571	,99258	,07503	3,3091	3,6052	1,00	5,00
ö35 1-8 yıl	51	3,4510	1,15436	,16164	3,1263	3,7756	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,3167	,92958	,12001	3,0765	3,5568	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,3404	1,08901	,15885	3,0207	3,6602	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,2353	1,03256	,25043	2,7044	3,7662	2,00	5,00
Total	175	3,3543	1,04506	,07900	3,1984	3,5102	1,00	5,00
ö36 1-8 yıl	51	3,4118	1,08030	,15127	3,1079	3,7156	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,3167	,91117	,11763	3,0813	3,5520	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,2979	1,01970	,14874	2,9985	3,5973	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,4706	,79982	,19398	3,0594	3,8818	2,00	5,00
Total	175	3,3543	,97684	,07384	3,2085	3,5000	1,00	5,00
ö37 1-8 yıl	51	3,6667	,95219	,13333	3,3989	3,9345	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,3500	,86013	,11104	3,1278	3,5722	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,2340	1,06756	,15572	2,9206	3,5475	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,2941	1,04670	,25386	2,7560	3,8323	1,00	5,00

Total	175	3,4057	,97141	,07343	3,2608	3,5506	1,00	5,00
ö38 1-8 yıl	51	3,4510	1,00625	,14090	3,1680	3,7340	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,4167	,94406	,12188	3,1728	3,6605	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,5319	1,01833	,14854	3,2329	3,8309	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,2941	,98518	,23894	2,7876	3,8007	2,00	4,00
Total	175	3,4457	,98037	,07411	3,2994	3,5920	1,00	5,00
ö39 1-8 yıl	51	3,5490	1,04525	,14636	3,2550	3,8430	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,4000	,97772	,12622	3,1474	3,6526	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,3617	1,13109	,16499	3,0296	3,6938	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,2353	,83137	,20164	2,8078	3,6627	2,00	4,00
Total	175	3,4171	1,02427	,07743	3,2643	3,5700	1,00	5,00
ö40 1-8 yıl	51	3,6471	,97619	,13669	3,3725	3,9216	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,3333	,93277	,12042	3,0924	3,5743	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,4894	1,06061	,15471	3,1780	3,8008	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,4118	,79521	,19287	3,0029	3,8206	2,00	5,00
Total	175	3,4743	,96976	,07331	3,3296	3,6190	1,00	5,00
ö41 1-8 yıl	51	3,7255	1,11496	,15613	3,4119	4,0391	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,5833	,97931	,12643	3,3304	3,8363	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,6809	,98038	,14300	3,3930	3,9687	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,8235	,80896	,19620	3,4076	4,2395	2,00	5,00

Total	175	3,6743	1,00125	,07569	3,5249	3,8237	1,00	5,00
ö42 1-8 yıl	51	3,5686	1,22074	,17094	3,2253	3,9120	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,6000	,96023	,12396	3,3519	3,8481	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,5532	,95117	,13874	3,2739	3,8325	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,7647	,56230	,13638	3,4756	4,0538	2,00	4,00
Total	175	3,5943	1,00629	,07607	3,4442	3,7444	1,00	5,00
ö43 1-8 yıl	51	3,5882	1,15198	,16131	3,2642	3,9122	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,7833	,71525	,09234	3,5986	3,9681	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,8511	,99954	,14580	3,5576	4,1445	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,7059	,98518	,23894	3,1993	4,2124	2,00	5,00
Total	175	3,7371	,95865	,07247	3,5941	3,8802	1,00	5,00
ö44 1-8 yıl	51	3,8627	1,02019	,14285	3,5758	4,1497	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,7833	,88474	,11422	3,5548	4,0119	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,5957	,99257	,14478	3,3043	3,8872	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,5882	,93934	,22782	3,1053	4,0712	2,00	5,00
Total	175	3,7371	,95865	,07247	3,5941	3,8802	1,00	5,00
k1 1-8 yıl	51	3,5882	1,18620	,16610	3,2546	3,9219	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,1333	1,21386	,15671	2,8198	3,4469	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,0426	1,14127	,16647	2,7075	3,3776	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	2,7647	,90342	,21911	2,3002	3,2292	1,00	4,00

	Total	175	3,2057	1,18077	,08926	3,0295	3,3819	1,00	5,00
k2	1-8 yıl	51	3,5294	1,15504	,16174	3,2046	3,8543	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,2833	1,12131	,14476	2,9937	3,5730	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	2,9787	1,13232	,16517	2,6463	3,3112	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,1765	,95101	,23065	2,6875	3,6654	2,00	5,00
	Total	175	3,2629	1,12931	,08537	3,0944	3,4313	1,00	5,00
k3	1-8 yıl	51	3,4510	1,11917	,15672	3,1362	3,7658	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,1333	1,09648	,14155	2,8501	3,4166	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	2,9362	1,20514	,17579	2,5823	3,2900	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,1765	1,01460	,24608	2,6548	3,6981	1,00	5,00
	Total	175	3,1771	1,13337	,08567	3,0080	3,3462	1,00	5,00
k4	1-8 yıl	51	3,4314	1,06311	,14886	3,1324	3,7304	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,2000	1,03825	,13404	2,9318	3,4682	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	2,9574	1,12206	,16367	2,6280	3,2869	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,4118	,79521	,19287	3,0029	3,8206	2,00	5,00
	Total	175	3,2229	1,05675	,07988	3,0652	3,3805	1,00	5,00
k5	1-8 yıl	51	3,4706	1,08357	,15173	3,1658	3,7753	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,2667	1,14783	,14818	2,9702	3,5632	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	3,0000	1,12288	,16379	2,6703	3,3297	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,4118	,71229	,17276	3,0455	3,7780	2,00	4,00

	Total	175	3,2686	1,09434	,08272	3,1053	3,4318	1,00	5,00
k6	1-8 yıl	51	3,4706	1,22234	,17116	3,1268	3,8144	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,9500	5,24461	,67708	2,5952	5,3048	1,00	43,00
	17-24 yıl	47	2,8085	1,20935	,17640	2,4534	3,1636	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,1176	,99262	,24075	2,6073	3,6280	2,00	5,00
	Total	175	3,4229	3,23123	,24426	2,9408	3,9049	1,00	43,00
k7	1-8 yıl	51	3,0784	1,11073	,15553	2,7660	3,3908	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,0333	1,07304	,13853	2,7561	3,3105	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	2,7660	1,20168	,17528	2,4131	3,1188	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,1765	1,23669	,29994	2,5406	3,8123	1,00	5,00
	Total	175	2,9886	1,13456	,08576	2,8193	3,1578	1,00	5,00
k8	1-8 yıl	51	3,1961	1,13172	,15847	2,8778	3,5144	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,2333	1,09493	,14135	2,9505	3,5162	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	2,9149	1,08005	,15754	2,5978	3,2320	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,0588	,82694	,20056	2,6337	3,4840	2,00	4,00
	Total	175	3,1200	1,07874	,08155	2,9591	3,2809	1,00	5,00
k9	1-8 yıl	51	3,2941	1,23764	,17330	2,9460	3,6422	1,00	5,00
	9-16 yıl	60	3,0500	1,12634	,14541	2,7590	3,3410	1,00	5,00
	17-24 yıl	47	2,8723	1,31243	,19144	2,4870	3,2577	1,00	5,00
	25 ve üstü yıl	17	3,2941	,98518	,23894	2,7876	3,8007	1,00	5,00

Total	175	3,0971	1,20189	,09085	2,9178	3,2765	1,00	5,00
k11 1-8 yıl	51	3,5294	1,17223	,16414	3,1997	3,8591	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,4833	1,11221	,14359	3,1960	3,7706	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,0000	1,16096	,16934	2,6591	3,3409	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,6471	,49259	,11947	3,3938	3,9003	3,00	4,00
Total	175	3,3829	1,11764	,08449	3,2161	3,5496	1,00	5,00
k12 1-8 yıl	51	3,2549	1,26243	,17678	2,8998	3,6100	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,2000	1,11690	,14419	2,9115	3,4885	1,00	5,00
17-24 yıl	47	2,9149	1,17639	,17159	2,5695	3,2603	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,7059	,91956	,22303	3,2331	4,1787	2,00	5,00
Total	175	3,1886	1,17144	,08855	3,0138	3,3633	1,00	5,00
k13 1-8 yıl	51	3,2353	1,14172	,15987	2,9142	3,5564	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,0500	,98161	,12673	2,7964	3,3036	1,00	5,00
17-24 yıl	47	2,7872	1,17836	,17188	2,4413	3,1332	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,1765	1,01460	,24608	2,6548	3,6981	2,00	5,00
Total	175	3,0457	1,09238	,08258	2,8827	3,2087	1,00	5,00
k14 1-8 yıl	51	3,3922	1,13276	,15862	3,0736	3,7107	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,2000	1,08612	,14022	2,9194	3,4806	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,0213	1,17009	,17067	2,6777	3,3648	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,4706	,71743	,17400	3,1017	3,8395	2,00	4,00

Total	175	3,2343	1,09700	,08293	3,0706	3,3980	1,00	5,00
k16 1-8 yıl	51	3,3529	1,07375	,15036	3,0509	3,6549	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,1500	1,13234	,14619	2,8575	3,4425	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,1489	1,14168	,16653	2,8137	3,4841	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,1765	,95101	,23065	2,6875	3,6654	2,00	5,00
Total	175	3,2114	1,09643	,08288	3,0478	3,3750	1,00	5,00
k18 1-8 yıl	51	3,7059	1,15402	,16160	3,3813	4,0305	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,4833	1,11221	,14359	3,1960	3,7706	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,1915	1,24479	,18157	2,8260	3,5570	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,5294	,79982	,19398	3,1182	3,9406	2,00	5,00
Total	175	3,4743	1,14378	,08646	3,3036	3,6449	1,00	5,00
k19 1-8 yıl	51	3,1373	1,11390	,15598	2,8240	3,4505	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,1500	1,07080	,13824	2,8734	3,4266	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,0213	1,15136	,16794	2,6832	3,3593	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,1765	1,07444	,26059	2,6240	3,7289	1,00	5,00
Total	175	3,1143	1,09784	,08299	2,9505	3,2781	1,00	5,00
k20 1-8 yıl	51	3,3922	1,02134	,14302	3,1049	3,6794	1,00	5,00
9-16 yıl	60	3,3333	1,05230	,13585	3,0615	3,6052	1,00	5,00
17-24 yıl	47	3,1064	1,18384	,17268	2,7588	3,4540	1,00	5,00
25 ve üstü yıl	17	3,4118	,87026	,21107	2,9643	3,8592	2,00	5,00

Total	175	3,2971	1,06282	,08034	3,1386	3,4557	1,00	5,00
-------	-----	--------	---------	--------	--------	--------	------	------

EK 8. KIDEMDEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN MADDELERE GÖRE ANOVA VERİ DAĞILIMI

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ö2	Between Groups	,064	3	,021	,026	,994
	Within Groups	140,085	171	,819		
	Total	140,149	174			
ö3	Between Groups	2,544	3	,848	,807	,492
	Within Groups	179,776	171	1,051		
	Total	182,320	174			
ö5	Between Groups	,656	3	,219	,179	,911
	Within Groups	209,264	171	1,224		
	Total	209,920	174			
ö6	Between Groups	1,223	3	,408	,521	,668
	Within Groups	133,726	171	,782		
	Total	134,949	174			
ö7	Between Groups	2,324	3	,775	,664	,575
	Within Groups	199,470	171	1,166		
	Total	201,794	174			
ö10	Between Groups	,323	3	,108	,099	,961
	Within Groups	186,534	171	1,091		
	Total	186,857	174			

ö13	Between Groups	3,864	3	1,288	1,751	,158
	Within Groups	125,770	171	,735		
	Total	129,634	174			
ö15	Between Groups	4,810	3	1,603	1,676	,174
	Within Groups	163,624	171	,957		
	Total	168,434	174			
ö16	Between Groups	1,335	3	,445	,677	,567
	Within Groups	112,380	171	,657		
	Total	113,714	174			
ö17	Between Groups	1,529	3	,510	,997	,396
	Within Groups	87,408	171	,511		
	Total	88,937	174			
ö20	Between Groups	2,987	3	,996	1,513	,213
	Within Groups	112,521	171	,658		
	Total	115,509	174			
ö24	Between Groups	,262	3	,087	,103	,958
	Within Groups	145,772	171	,852		
	Total	146,034	174			
ö25	Between Groups	3,292	3	1,097	,936	,425
	Within Groups	200,423	171	1,172		
	Total	203,714	174			
ö26	Between Groups	,609	3	,203	,200	,896

	Within Groups	173,105	171	1,012		
	Total	173,714	174			
ö27	Between Groups	2,481	3	,827	,821	,484
	Within Groups	172,296	171	1,008		
	Total	174,777	174			
ö28	Between Groups	,295	3	,098	,103	,958
	Within Groups	163,419	171	,956		
	Total	163,714	174			
ö29	Between Groups	2,170	3	,723	,645	,587
	Within Groups	191,830	171	1,122		
	Total	194,000	174			
ö30	Between Groups	2,389	3	,796	,995	,397
	Within Groups	136,846	171	,800		
	Total	139,234	174			
ö33	Between Groups	1,726	3	,575	,553	,647
	Within Groups	177,851	171	1,040		
	Total	179,577	174			
ö34	Between Groups	3,864	3	1,288	1,314	,271
	Within Groups	167,565	171	,980		
	Total	171,429	174			
ö35	Between Groups	,811	3	,270	,244	,865
	Within Groups	189,223	171	1,107		

	Total	190,034	174			
ö36	Between Groups	,633	3	,211	,218	,884
	Within Groups	165,401	171	,967		
	Total	166,034	174			
ö37	Between Groups	5,256	3	1,752	1,885	,134
	Within Groups	158,938	171	,929		
	Total	164,194	174			
ö38	Between Groups	,792	3	,264	,271	,846
	Within Groups	166,442	171	,973		
	Total	167,234	174			
ö39	Between Groups	1,611	3	,537	,508	,678
	Within Groups	180,937	171	1,058		
	Total	182,549	174			
ö40	Between Groups	2,792	3	,931	,989	,399
	Within Groups	160,843	171	,941		
	Total	163,634	174			
ö41	Between Groups	1,011	3	,337	,332	,802
	Within Groups	173,424	171	1,014		
	Total	174,434	174			
ö42	Between Groups	,609	3	,203	,198	,898
	Within Groups	175,586	171	1,027		
	Total	176,194	174			

ö43	Between Groups	1,885	3	,628	,680	,565
	Within Groups	158,023	171	,924		
	Total	159,909	174			
ö44	Between Groups	2,249	3	,750	,813	,488
	Within Groups	157,659	171	,922		
	Total	159,909	174			
k1	Between Groups	12,334	3	4,111	3,053	,030
	Within Groups	230,260	171	1,347		
	Total	242,594	174			
k2	Between Groups	7,570	3	2,523	2,013	,114
	Within Groups	214,339	171	1,253		
	Total	221,909	174			
k3	Between Groups	6,669	3	2,223	1,753	,158
	Within Groups	216,840	171	1,268		
	Total	223,509	174			
k4	Between Groups	6,166	3	2,055	1,868	,137
	Within Groups	188,142	171	1,100		
	Total	194,309	174			
k5	Between Groups	5,820	3	1,940	1,638	,182
	Within Groups	202,557	171	1,185		
	Total	208,377	174			
k6	Between Groups	36,111	3	12,037	1,156	,328

	Within Groups	1780,597	171	10,413		
	Total	1816,709	174			
k7	Between Groups	3,461	3	1,154	,895	,445
	Within Groups	220,516	171	1,290		
	Total	223,977	174			
k8	Between Groups	3,107	3	1,036	,888	,448
	Within Groups	199,373	171	1,166		
	Total	202,480	174			
k9	Between Groups	5,147	3	1,716	1,192	,315
	Within Groups	246,202	171	1,440		
	Total	251,349	174			
k11	Between Groups	9,777	3	3,259	2,685	,048
	Within Groups	207,572	171	1,214		
	Total	217,349	174			
k12	Between Groups	8,302	3	2,767	2,053	,108
	Within Groups	230,475	171	1,348		
	Total	238,777	174			
k13	Between Groups	5,265	3	1,755	1,483	,221
	Within Groups	202,369	171	1,183		
	Total	207,634	174			
k14	Between Groups	4,423	3	1,474	1,230	,300
	Within Groups	204,971	171	1,199		

	Total	209,394	174			
k16	Between Groups	1,452	3	,484	,398	,754
	Within Groups	207,725	171	1,215		
	Total	209,177	174			
k18	Between Groups	6,551	3	2,184	1,689	,171
	Within Groups	221,083	171	1,293		
	Total	227,634	174			
k19	Between Groups	,576	3	,192	,157	,925
	Within Groups	209,139	171	1,223		
	Total	209,714	174			
k20	Between Groups	2,473	3	,824	,726	,538
	Within Groups	194,076	171	1,135		
	Total	196,549	174			

**EK 9. ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN
MADDELERE GÖRE TANIMSAL VERİ DAĞILIMI**

Descriptives

						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Min.	Max.
ö2	önlisans(yükseko kul)	5	3,6000	,89443	,40000	2,4894	4,7106	2,00	4,00
	lisans	130	4,1308	,88386	,07752	3,9774	4,2841	1,00	5,00
	lisansüstü	40	4,0750	,94428	,14930	3,7730	4,3770	1,00	5,00
	Total	175	4,1029	,89747	,06784	3,9690	4,2368	1,00	5,00
ö3	önlisans(yükseko kul)	5	2,4000	1,14018	,50990	,9843	3,8157	1,00	4,00
	lisans	130	3,6462	,97933	,08589	3,4762	3,8161	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,7750	1,07387	,16979	3,4316	4,1184	1,00	5,00
	Total	175	3,6400	1,02363	,07738	3,4873	3,7927	1,00	5,00
ö5	önlisans(yükseko kul)	5	3,4000	,89443	,40000	2,2894	4,5106	2,00	4,00
	lisans	130	3,7615	1,10533	,09694	3,5697	3,9533	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,8000	1,11401	,17614	3,4437	4,1563	1,00	5,00
	Total	175	3,7600	1,09838	,08303	3,5961	3,9239	1,00	5,00
ö6	önlisans(yükseko kul)	5	3,8000	,44721	,20000	3,2447	4,3553	3,00	4,00
	lisans	130	4,0000	,88921	,07799	3,8457	4,1543	1,00	5,00

	lisansüstü	40	4,1000	,90014	,14233	3,8121	4,3879	1,00	5,00
	Total	175	4,0171	,88066	,06657	3,8858	4,1485	1,00	5,00
ö7	önlisans(yükseko kul)	5	3,8000	,44721	,20000	3,2447	4,3553	3,00	4,00
	lisans	130	3,6231	1,07303	,09411	3,4369	3,8093	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,5250	1,15442	,18253	3,1558	3,8942	1,00	5,00
	Total	175	3,6057	1,07691	,08141	3,4450	3,7664	1,00	5,00
ö10	önlisans(yükseko kul)	5	4,2000	,44721	,20000	3,6447	4,7553	4,00	5,00
	lisans	130	3,8538	1,03513	,09079	3,6742	4,0335	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,7000	1,09075	,17246	3,3512	4,0488	1,00	5,00
	Total	175	3,8286	1,03629	,07834	3,6740	3,9832	1,00	5,00
ö13	önlisans(yükseko kul)	5	4,2000	,44721	,20000	3,6447	4,7553	4,00	5,00
	lisans	130	3,9769	,86683	,07603	3,8265	4,1273	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,8500	,89299	,14119	3,5644	4,1356	1,00	5,00
	Total	175	3,9543	,86315	,06525	3,8255	4,0831	1,00	5,00
ö15	önlisans(yükseko kul)	5	4,0000	,70711	,31623	3,1220	4,8780	3,00	5,00
	lisans	130	3,8000	,97567	,08557	3,6307	3,9693	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,5750	1,03497	,16364	3,2440	3,9060	1,00	5,00
	Total	175	3,7543	,98388	,07437	3,6075	3,9011	1,00	5,00
ö16	önlisans(yükseko kul)	5	4,4000	,54772	,24495	3,7199	5,0801	4,00	5,00

	lisans	130	4,3769	,79011	,06930	4,2398	4,5140	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,9750	,83166	,13150	3,7090	4,2410	1,00	5,00
	Total	175	4,2857	,80841	,06111	4,1651	4,4063	1,00	5,00
ö17	önlisans(yükseko kul)	5	4,0000	,70711	,31623	3,1220	4,8780	3,00	5,00
	lisans	130	4,2923	,69824	,06124	4,1711	4,4135	1,00	5,00
	lisansüstü	40	4,1500	,76962	,12169	3,9039	4,3961	1,00	5,00
	Total	175	4,2514	,71494	,05404	4,1448	4,3581	1,00	5,00
ö20	önlisans(yükseko kul)	5	4,0000	,70711	,31623	3,1220	4,8780	3,00	5,00
	lisans	130	3,9077	,76195	,06683	3,7755	4,0399	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,5250	,93336	,14758	3,2265	3,8235	1,00	5,00
	Total	175	3,8229	,81477	,06159	3,7013	3,9444	1,00	5,00
ö24	önlisans(yükseko kul)	5	3,2000	,83666	,37417	2,1611	4,2389	2,00	4,00
	lisans	130	3,7077	,83940	,07362	3,5620	3,8534	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,5000	1,13228	,17903	3,1379	3,8621	1,00	5,00
	Total	175	3,6457	,91612	,06925	3,5090	3,7824	1,00	5,00
ö25	önlisans(yükseko kul)	5	3,4000	,89443	,40000	2,2894	4,5106	2,00	4,00
	lisans	130	3,3538	1,05552	,09258	3,1707	3,5370	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,0500	1,17561	,18588	2,6740	3,4260	1,00	5,00
	Total	175	3,2857	1,08202	,08179	3,1243	3,4471	1,00	5,00

ö26	önlisans(yükseko kul)	5	3,8000	,44721	,20000	3,2447	4,3553	3,00	4,00
	lisans	130	3,5000	1,00580	,08821	3,3255	3,6745	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,5250	1,03744	,16403	3,1932	3,8568	1,00	5,00
	Total	175	3,5143	,99918	,07553	3,3652	3,6634	1,00	5,00
ö27	önlisans(yükseko kul)	5	2,8000	,44721	,20000	2,2447	3,3553	2,00	3,00
	lisans	130	3,2692	,96278	,08444	3,1022	3,4363	1,00	5,00
	lisansüstü	40	2,9750	1,14326	,18077	2,6094	3,3406	1,00	5,00
	Total	175	3,1886	1,00223	,07576	3,0390	3,3381	1,00	5,00
ö28	önlisans(yükseko kul)	5	2,8000	,83666	,37417	1,7611	3,8389	2,00	4,00
	lisans	130	3,5769	,94717	,08307	3,4126	3,7413	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2750	1,01242	,16008	2,9512	3,5988	1,00	5,00
	Total	175	3,4857	,96999	,07332	3,3410	3,6304	1,00	5,00
ö29	önlisans(yükseko kul)	5	3,0000	1,00000	,44721	1,7583	4,2417	2,00	4,00
	lisans	130	3,2308	1,03083	,09041	3,0519	3,4096	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,1250	1,15886	,18323	2,7544	3,4956	1,00	5,00
	Total	175	3,2000	1,05591	,07982	3,0425	3,3575	1,00	5,00
ö30	önlisans(yükseko kul)	5	3,6000	,54772	,24495	2,9199	4,2801	3,00	4,00
	lisans	130	3,4385	,90651	,07951	3,2812	3,5958	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,4500	,90441	,14300	3,1608	3,7392	1,00	5,00

Total	175	3,4457	,89454	,06762	3,3123	3,5792	1,00	5,00
ö33 önlisans(yükseko kul)	5	4,0000	,00000	,00000	4,0000	4,0000	4,00	4,00
lisans	130	3,5462	1,00473	,08812	3,3718	3,7205	1,00	5,00
lisansüstü	40	3,4250	1,10680	,17500	3,0710	3,7790	1,00	5,00
Total	175	3,5314	1,01590	,07679	3,3799	3,6830	1,00	5,00
ö34 önlisans(yükseko kul)	5	3,8000	,44721	,20000	3,2447	4,3553	3,00	4,00
lisans	130	3,4615	,97372	,08540	3,2926	3,6305	1,00	5,00
lisansüstü	40	3,4000	1,10477	,17468	3,0467	3,7533	1,00	5,00
Total	175	3,4571	,99258	,07503	3,3091	3,6052	1,00	5,00
ö35 önlisans(yükseko kul)	5	3,8000	,44721	,20000	3,2447	4,3553	3,00	4,00
lisans	130	3,3923	,99219	,08702	3,2201	3,5645	1,00	5,00
lisansüstü	40	3,1750	1,23802	,19575	2,7791	3,5709	1,00	5,00
Total	175	3,3543	1,04506	,07900	3,1984	3,5102	1,00	5,00
ö36 önlisans(yükseko kul)	5	3,8000	,44721	,20000	3,2447	4,3553	3,00	4,00
lisans	130	3,3769	,95044	,08336	3,2120	3,5419	1,00	5,00
lisansüstü	40	3,2250	1,09749	,17353	2,8740	3,5760	1,00	5,00
Total	175	3,3543	,97684	,07384	3,2085	3,5000	1,00	5,00
ö37 önlisans(yükseko kul)	5	3,2000	,83666	,37417	2,1611	4,2389	2,00	4,00
lisans	130	3,4154	,97872	,08584	3,2455	3,5852	1,00	5,00

	lisansüstü	40	3,4000	,98189	,15525	3,0860	3,7140	1,00	5,00
	Total	175	3,4057	,97141	,07343	3,2608	3,5506	1,00	5,00
ö38	önlisans(yükseko kul)	5	3,2000	,83666	,37417	2,1611	4,2389	2,00	4,00
	lisans	130	3,4692	,97399	,08542	3,3002	3,6382	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,4000	1,03280	,16330	3,0697	3,7303	1,00	5,00
	Total	175	3,4457	,98037	,07411	3,2994	3,5920	1,00	5,00
ö39	önlisans(yükseko kul)	5	3,2000	,83666	,37417	2,1611	4,2389	2,00	4,00
	lisans	130	3,4385	,99615	,08737	3,2656	3,6113	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,3750	1,14774	,18147	3,0079	3,7421	1,00	5,00
	Total	175	3,4171	1,02427	,07743	3,2643	3,5700	1,00	5,00
ö40	önlisans(yükseko kul)	5	3,6000	,54772	,24495	2,9199	4,2801	3,00	4,00
	lisans	130	3,4769	,97421	,08544	3,3079	3,6460	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,4500	1,01147	,15993	3,1265	3,7735	1,00	5,00
	Total	175	3,4743	,96976	,07331	3,3296	3,6190	1,00	5,00
ö41	önlisans(yükseko kul)	5	4,0000	,00000	,00000	4,0000	4,0000	4,00	4,00
	lisans	130	3,6692	,97558	,08556	3,4999	3,8385	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,6500	1,14466	,18099	3,2839	4,0161	1,00	5,00
	Total	175	3,6743	1,00125	,07569	3,5249	3,8237	1,00	5,00
ö42	önlisans(yükseko kul)	5	3,6000	,54772	,24495	2,9199	4,2801	3,00	4,00

	lisans	130	3,5769	,98725	,08659	3,4056	3,7482	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,6500	1,12204	,17741	3,2912	4,0088	1,00	5,00
	Total	175	3,5943	1,00629	,07607	3,4442	3,7444	1,00	5,00
ö43	önlisans(yükseko kul)	5	3,8000	,44721	,20000	3,2447	4,3553	3,00	4,00
	lisans	130	3,8154	,91316	,08009	3,6569	3,9738	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,4750	1,10911	,17537	3,1203	3,8297	1,00	5,00
	Total	175	3,7371	,95865	,07247	3,5941	3,8802	1,00	5,00
ö44	önlisans(yükseko kul)	5	3,0000	,70711	,31623	2,1220	3,8780	2,00	4,00
	lisans	130	3,7846	,93165	,08171	3,6229	3,9463	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,6750	1,04728	,16559	3,3401	4,0099	1,00	5,00
	Total	175	3,7371	,95865	,07247	3,5941	3,8802	1,00	5,00
k1	önlisans(yükseko kul)	5	3,6000	,89443	,40000	2,4894	4,7106	2,00	4,00
	lisans	130	3,1923	1,15535	,10133	2,9918	3,3928	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2000	1,30482	,20631	2,7827	3,6173	1,00	5,00
	Total	175	3,2057	1,18077	,08926	3,0295	3,3819	1,00	5,00
k2	önlisans(yükseko kul)	5	3,4000	,89443	,40000	2,2894	4,5106	2,00	4,00
	lisans	130	3,2615	1,08230	,09492	3,0737	3,4493	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2500	1,31559	,20801	2,8293	3,6707	1,00	5,00
	Total	175	3,2629	1,12931	,08537	3,0944	3,4313	1,00	5,00

k3	önlisans(yükseko kul)	5	3,0000	1,00000	,44721	1,7583	4,2417	2,00	4,00
	lisans	130	3,1923	1,07902	,09464	3,0051	3,3795	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,1500	1,33109	,21046	2,7243	3,5757	1,00	5,00
	Total	175	3,1771	1,13337	,08567	3,0080	3,3462	1,00	5,00
k4	önlisans(yükseko kul)	5	3,4000	,89443	,40000	2,2894	4,5106	2,00	4,00
	lisans	130	3,2000	1,03729	,09098	3,0200	3,3800	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2750	1,15442	,18253	2,9058	3,6442	1,00	5,00
	Total	175	3,2229	1,05675	,07988	3,0652	3,3805	1,00	5,00
k5	önlisans(yükseko kul)	5	3,6000	,89443	,40000	2,4894	4,7106	2,00	4,00
	lisans	130	3,2538	1,08772	,09540	3,0651	3,4426	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2750	1,15442	,18253	2,9058	3,6442	1,00	5,00
	Total	175	3,2686	1,09434	,08272	3,1053	3,4318	1,00	5,00
k6	önlisans(yükseko kul)	5	3,0000	1,00000	,44721	1,7583	4,2417	2,00	4,00
	lisans	130	3,4692	3,67938	,32270	2,8308	4,1077	1,00	43,00
	lisansüstü	40	3,3250	1,28876	,20377	2,9128	3,7372	1,00	5,00
	Total	175	3,4229	3,23123	,24426	2,9408	3,9049	1,00	43,00
k7	önlisans(yükseko kul)	5	2,8000	,83666	,37417	1,7611	3,8389	2,00	4,00
	lisans	130	3,0000	1,10671	,09706	2,8080	3,1920	1,00	5,00
	lisansüstü	40	2,9750	1,27073	,20092	2,5686	3,3814	1,00	5,00

	Total	175	2,9886	1,13456	,08576	2,8193	3,1578	1,00	5,00
k8	önlisans(yükseko kul)	5	3,0000	1,00000	,44721	1,7583	4,2417	2,00	4,00
	lisans	130	3,1538	1,04519	,09167	2,9725	3,3352	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,0250	1,20868	,19111	2,6384	3,4116	1,00	5,00
	Total	175	3,1200	1,07874	,08155	2,9591	3,2809	1,00	5,00
k9	önlisans(yükseko kul)	5	3,2000	,83666	,37417	2,1611	4,2389	2,00	4,00
	lisans	130	3,0769	1,17213	,10280	2,8735	3,2803	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,1500	1,35021	,21349	2,7182	3,5818	1,00	5,00
	Total	175	3,0971	1,20189	,09085	2,9178	3,2765	1,00	5,00
k11	önlisans(yükseko kul)	5	2,8000	,83666	,37417	1,7611	3,8389	2,00	4,00
	lisans	130	3,4000	1,08977	,09558	3,2109	3,5891	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,4000	1,23621	,19546	3,0046	3,7954	1,00	5,00
	Total	175	3,3829	1,11764	,08449	3,2161	3,5496	1,00	5,00
k12	önlisans(yükseko kul)	5	2,8000	,44721	,20000	2,2447	3,3553	2,00	3,00
	lisans	130	3,1769	1,15782	,10155	2,9760	3,3778	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2750	1,28078	,20251	2,8654	3,6846	1,00	5,00
	Total	175	3,1886	1,17144	,08855	3,0138	3,3633	1,00	5,00
k13	önlisans(yükseko kul)	5	2,8000	,83666	,37417	1,7611	3,8389	2,00	4,00
	lisans	130	3,0231	1,08881	,09550	2,8341	3,2120	1,00	5,00

	lisansüstü	40	3,1500	1,14466	,18099	2,7839	3,5161	1,00	5,00
	Total	175	3,0457	1,09238	,08258	2,8827	3,2087	1,00	5,00
k14	önlisans(yükseko kul)	5	3,2000	,83666	,37417	2,1611	4,2389	2,00	4,00
	lisans	130	3,1692	1,07932	,09466	2,9819	3,3565	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,4500	1,17561	,18588	3,0740	3,8260	1,00	5,00
	Total	175	3,2343	1,09700	,08293	3,0706	3,3980	1,00	5,00
k16	önlisans(yükseko kul)	5	2,8000	,83666	,37417	1,7611	3,8389	2,00	4,00
	lisans	130	3,2154	1,03418	,09070	3,0359	3,3948	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2500	1,31559	,20801	2,8293	3,6707	1,00	5,00
	Total	175	3,2114	1,09643	,08288	3,0478	3,3750	1,00	5,00
k18	önlisans(yükseko kul)	5	3,4000	,89443	,40000	2,2894	4,5106	2,00	4,00
	lisans	130	3,4231	1,12660	,09881	3,2276	3,6186	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,6500	1,23101	,19464	3,2563	4,0437	1,00	5,00
	Total	175	3,4743	1,14378	,08646	3,3036	3,6449	1,00	5,00
k19	önlisans(yükseko kul)	5	2,6000	,54772	,24495	1,9199	3,2801	2,00	3,00
	lisans	130	3,1077	1,09436	,09598	2,9178	3,2976	1,00	5,00
	lisansüstü	40	3,2000	1,15913	,18328	2,8293	3,5707	1,00	5,00
	Total	175	3,1143	1,09784	,08299	2,9505	3,2781	1,00	5,00
k20	önlisans(yükseko kul)	5	3,4000	,89443	,40000	2,2894	4,5106	2,00	4,00

lisans	130	3,2385	1,03282	,09058	3,0592	3,4177	1,00	5,00
lisansüstü	40	3,4750	1,17642	,18601	3,0988	3,8512	1,00	5,00
Total	175	3,2971	1,06282	,08034	3,1386	3,4557	1,00	5,00

**EK 10. ÖĞRENİM DURUMUDEĞİŞKENİNE İLİŞKİN BULGULARIN
MADDELERE GÖRE ANOVA VERİ DAĞILIMI**

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ö2	Between Groups	1,397	2	,698	,866	,423
	Within Groups	138,752	172	,807		
	Total	140,149	174			
ö3	Between Groups	8,422	2	4,211	4,165	,017
	Within Groups	173,898	172	1,011		
	Total	182,320	174			
ö5	Between Groups	,712	2	,356	,293	,747
	Within Groups	209,208	172	1,216		
	Total	209,920	174			
ö6	Between Groups	,549	2	,274	,351	,704
	Within Groups	134,400	172	,781		
	Total	134,949	174			
ö7	Between Groups	,489	2	,244	,209	,812
	Within Groups	201,306	172	1,170		
	Total	201,794	174			
ö10	Between Groups	1,434	2	,717	,665	,516
	Within Groups	185,423	172	1,078		
	Total	186,857	174			

ö13	Between Groups	,804	2	,402	,536	,586
	Within Groups	128,831	172	,749		
	Total	129,634	174			
ö15	Between Groups	1,859	2	,930	,960	,385
	Within Groups	166,575	172	,968		
	Total	168,434	174			
ö16	Between Groups	5,009	2	2,504	3,962	,021
	Within Groups	108,706	172	,632		
	Total	113,714	174			
ö17	Between Groups	,945	2	,472	,923	,399
	Within Groups	87,992	172	,512		
	Total	88,937	174			
ö20	Between Groups	4,641	2	2,321	3,600	,029
	Within Groups	110,867	172	,645		
	Total	115,509	174			
ö24	Between Groups	2,342	2	1,171	1,402	,249
	Within Groups	143,692	172	,835		
	Total	146,034	174			
ö25	Between Groups	2,891	2	1,446	1,238	,292
	Within Groups	200,823	172	1,168		
	Total	203,714	174			
ö26	Between Groups	,439	2	,220	,218	,804

	Within Groups	173,275	172	1,007		
	Total	173,714	174			
ö27	Between Groups	3,425	2	1,713	1,719	,182
	Within Groups	171,352	172	,996		
	Total	174,777	174			
ö28	Between Groups	5,209	2	2,604	2,826	,062
	Within Groups	158,506	172	,922		
	Total	163,714	174			
ö29	Between Groups	,548	2	,274	,244	,784
	Within Groups	193,452	172	1,125		
	Total	194,000	174			
ö30	Between Groups	,127	2	,063	,078	,925
	Within Groups	139,108	172	,809		
	Total	139,234	174			
ö33	Between Groups	1,579	2	,790	,763	,468
	Within Groups	177,998	172	1,035		
	Total	179,577	174			
ö34	Between Groups	,721	2	,360	,363	,696
	Within Groups	170,708	172	,992		
	Total	171,429	174			
ö35	Between Groups	2,467	2	1,233	1,131	,325
	Within Groups	187,567	172	1,091		

	Total	190,034	174			
ö36	Between Groups	1,729	2	,864	,905	,407
	Within Groups	164,306	172	,955		
	Total	166,034	174			
ö37	Between Groups	,225	2	,113	,118	,889
	Within Groups	163,969	172	,953		
	Total	164,194	174			
ö38	Between Groups	,457	2	,229	,236	,790
	Within Groups	166,777	172	,970		
	Total	167,234	174			
ö39	Between Groups	,366	2	,183	,173	,842
	Within Groups	182,183	172	1,059		
	Total	182,549	174			
ö40	Between Groups	,104	2	,052	,054	,947
	Within Groups	163,531	172	,951		
	Total	163,634	174			
ö41	Between Groups	,557	2	,279	,276	,759
	Within Groups	173,877	172	1,011		
	Total	174,434	174			
ö42	Between Groups	,164	2	,082	,080	,923
	Within Groups	176,031	172	1,023		
	Total	176,194	174			

ö43	Between Groups	3,564	2	1,782	1,961	,144
	Within Groups	156,344	172	,909		
	Total	159,909	174			
ö44	Between Groups	3,164	2	1,582	1,736	,179
	Within Groups	156,744	172	,911		
	Total	159,909	174			
k1	Between Groups	,802	2	,401	,285	,752
	Within Groups	241,792	172	1,406		
	Total	242,594	174			
k2	Between Groups	,101	2	,050	,039	,962
	Within Groups	221,808	172	1,290		
	Total	221,909	174			
k3	Between Groups	,216	2	,108	,083	,920
	Within Groups	223,292	172	1,298		
	Total	223,509	174			
k4	Between Groups	,334	2	,167	,148	,863
	Within Groups	193,975	172	1,128		
	Total	194,309	174			
k5	Between Groups	,579	2	,290	,240	,787
	Within Groups	207,798	172	1,208		
	Total	208,377	174			
k6	Between Groups	1,557	2	,778	,074	,929

	Within Groups	1815,152	172	10,553		
	Total	1816,709	174			
k7	Between Groups	,202	2	,101	,078	,925
	Within Groups	223,775	172	1,301		
	Total	223,977	174			
k8	Between Groups	,582	2	,291	,248	,781
	Within Groups	201,898	172	1,174		
	Total	202,480	174			
k9	Between Groups	,218	2	,109	,075	,928
	Within Groups	251,131	172	1,460		
	Total	251,349	174			
k11	Between Groups	1,749	2	,874	,697	,499
	Within Groups	215,600	172	1,253		
	Total	217,349	174			
k12	Between Groups	1,071	2	,536	,388	,679
	Within Groups	237,706	172	1,382		
	Total	238,777	174			
k13	Between Groups	,804	2	,402	,334	,716
	Within Groups	206,831	172	1,203		
	Total	207,634	174			
k14	Between Groups	2,417	2	1,209	1,004	,368
	Within Groups	206,977	172	1,203		

	Total	209,394	174			
k16	Between Groups	,908	2	,454	,375	,688
	Within Groups	208,269	172	1,211		
	Total	209,177	174			
k18	Between Groups	1,604	2	,802	,610	,544
	Within Groups	226,031	172	1,314		
	Total	227,634	174			
k19	Between Groups	1,622	2	,811	,670	,513
	Within Groups	208,092	172	1,210		
	Total	209,714	174			
k20	Between Groups	1,766	2	,883	,780	,460
	Within Groups	194,783	172	1,132		
	Total	196,549	174			

**EK 11. ÖĞRENEN OKUL VE KOÇLUK BECERİLERİ ÖLÇEKLERİNİN
MADDELERİ ARASINDA YAPILAN CROSSTABS TABLOSU**

öğrenen * koçluk Crosstabulation

öğre nen	koçluk																			
	1, 00	1, 06	1, 35	1, 41	1, 71	1, 76	1, 82	1, 88	1, 94	2, 00	2, 06	2, 12	2, 24	2, 29	2, 35	2, 41	2, 47	2, 53	2, 65	2, 71
1,00	1 10 0, 0 %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %	0 ,0 % %
2,27	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
2,33	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 10 0, 0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
2,40	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
2,53	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 10 0, 0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %

	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	33 ,3 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	33 ,3 %
3,20	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 33 ,3 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,23	1 25 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 25 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 25 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,27	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,30	0 ,0 %	1 16 ,7 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,33	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 16 ,7 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,37	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,40	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	20 ,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %
3,43	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,47	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,33 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,50	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,53	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,16 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,16 %	1 ,16 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,57	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,25 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,60	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,14 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,14 %	2 ,28 %	0 ,0 %	0 ,0 %
3,63	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	0 ,0 %	1 ,0 %

	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	33 %,3 %
3,67	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	1 %,33 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %
3,70	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	1 %,12 %,5 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	1 %,12 %,5 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %
3,73	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %
3,77	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %
3,80	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	1 %,20 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	1 %,20 %,0 %	0 %,0 %
3,83	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	1 %,50 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %	0 %,0 %
3,87	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %
4,17	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,20	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 50 %	0 %	0 %	0 %
4,23	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,27	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,30	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,33	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 50 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,37	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %	,0 %
4,43	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,50	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,60	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,70	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4,87	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Total	3 1, 7 %	1 ,6 %	1 ,6 %	1 ,6 %	1 ,6 %	3 1, 7 %	2 1, 1 %	3 1, 1 %	1 ,6 %	5 2, 9 %	4 2, 3 %	1 ,6 %	4 2, 3 %	2 1, 1 %	3 2, 7 %	4 2, 3 %	1 ,6 %	2 1, 1 %	3 2, 7 %	3 1, 7 %	3 1, 7 %	3 1, 7 %