

Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri

Ali ÜNAL*

Özet

Örgütsel öğrenme mekanizması, örgütün öğrenmesini sağlayan kurumsallaşmış yapısal ve işlemsel düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın amacı, örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda ne düzeyde kullanıldığını ve bu mekanizmaların kullanımının yerleşim yerlerine ve okul düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Çalışma genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Konya'da görev yapan 488 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Schechter (2008), tarafından geliştirilen Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları ölçeği Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinliklere okullarda yeterince yer verilmemektedir. İlköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamaları, ortaöğretim okullarına göre ve büyükşehir merkezindeki okullarda ilçe merkezindeki okullara göre daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: *Örgütsel öğrenme mekanizmaları, okul, örgütsel öğrenme.*

The Opinions Of Teachers About Use Of Organizational Learning Mechanisms in Schools

Abstract

Organizational learning mechanism is defined as the institutionalized structural and procedural arrangements that make the organization learn. The aim of the study is to discover at which level the organizational learning mechanisms are used in schools and to see if the use of these mechanisms differs according to the localities and school levels. The study was carried out according to the general screening model. The study sample includes 488 teachers working in Konya. The Organizational Learning Mechanisms scale developed by Schechter (2008) was used as a measurement instrument. According to the findings, activities to receive and distribute information are not used in schools sufficiently. Information analysis practices in primary schools are used more than the secondary schools and used more in the schools in the metropolitan center than the schools in the county center.

Key Words: *Organizational learning mechanisms, school, organizational learning.*

*Yrd.Doç.Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, KONYA.
E-posta: aliunal@konya.edu.tr

Giriş

Sosyal, politik ve ekonomik çevre, günümüzde hızlı bir şekilde değişmekte, okullar hızla değişen dinamik bir çevre ve eğitim politikaları ile karşı karşıya kalmaktadır. Okullar bu hızlı değişim ile başedebilmek, gelişebilmek için daha yaratıcı ve yenilikçi olmaya (ChanLin vd., 2006), yeni bilgiler edinmeye (Levitt ve March, 1988) ve anlayışlarını geliştirmeye (Korkmaz, 2006) ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyacı karşılamanın yolu olarak da öğrenen örgüt paradigmasının okullarda başarılı bir şekilde uygulanması gösterilmektedir (Fullan, 1995; 2001; Korkmaz, 2006; Silins ve Mulford, 2002). Bu araştırma ile okulların öğrenmeyi sağlamak için gerekli mekanizmaları oluşturup oluşturmadıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğrenen Organizasyon olarak okullar

Senge'ye (1998) göre öğrenen organizasyon, 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 organizasyonlardır. Marquardt'a göre ise (1999), bilgiyi toplama, depolama ve transfer etme kapasitesi güçlü; böylece ortak başarı için sürekli olarak kendini dönüştüren bir organizasyondur. Öğrenen organizasyon olarak okullar ise, çevreden bilgi toplama, analiz etme ve dağıtma süreçlerini çalıştıran, amaçlar geliştiren, işbirlikçi öğretme ve öğrenme çevresi oluşturan; yeniliği ve risk almayı cesaretlendiren; çalışmalarını düzenli olarak gözden geçiren, iyi çalışmalarını takdir eden ve pekiştiren, mesleki gelişim için fırsatlar sağlayan örgütlerdir (Silins, Zarins ve Mulford, 2002).

Senge vd. (2000) okulların öğrenebileceği fikrinin, yeni ortaya çıktığını, okulların öğrenebileceğinin açık olduğunu ileri sürmektedirler. Onlara göre, öğrenen okullarda aileler, öğretmenler, eğitimciler, iş adamları, yöneticiler, sendikacılar, öğrenciler ve yetişkinler birbirlerinden öğrenebilirler. Okullardaki öğrenme etkinlikleri öncelikle öğretmenlere odaklanır, çünkü öğretmenler okullarda hizmeti yürüten en önemli unsurlardır. İkinci odak, yönetim ve karar verme süreçleridir. Okul yöneticileri

inceleme ve düşünme sürecine girip norm ve uygulamaları irdelerlerse, öğretmenler de öğrenmenin gerçekten güvenilir ve gerekli olduğunu algılayıp, cesaretlenirler (Everson, 1995).

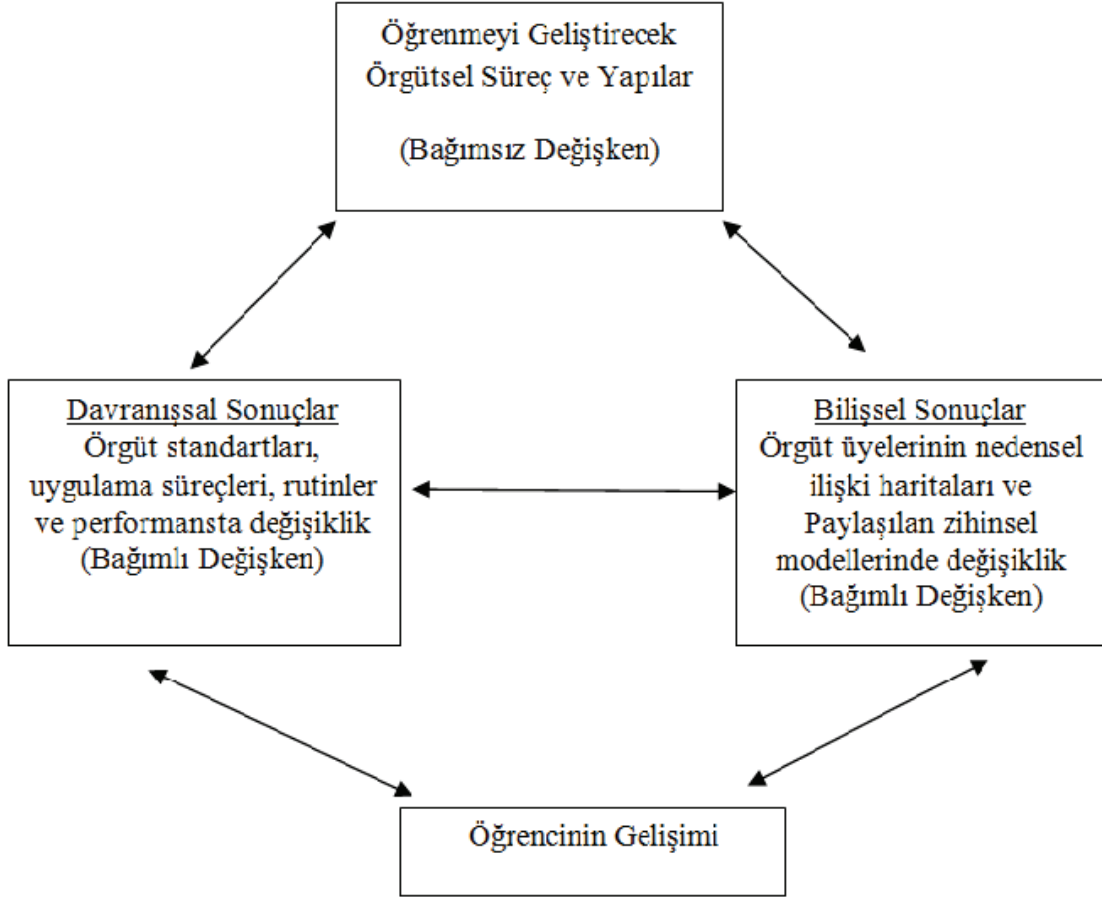
Örgütsel öğrenme

Benzer ve ilgili kavramlar olan örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon, birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Öğrenen organizasyon bir örgüt biçimini ifade ederken, örgütsel öğrenme hala devam eden bir süreci ifade etmektedir. (Örtenblad, 2001). Örgütsel öğrenme, örgütlerin eylemlerini iyileştirme süreciyle ilgilidir. Yeni bir şey öğrenmeden bir örgütün gelişmesi mümkün değildir (Garvin, 1999). Garvin'e göre, öğrenmenin olmadığı durumlarda örgütler, eski uygulamaları tekrar ederler. Bu durumda, hem yeniliğin meydana gelme olasılığı azalır, hem de öğrenme tesadüfen oluşur ve kısa ömürlü olur.

Schechter (2008), örgütsel öğrenme kavramının tanımına ilişkin olarak bir karmaşa olduğunu ileri sürerek, karmaşayı ortadan kaldırmak için okullardaki örgütsel öğrenmeye ilişkin kavramsal bir çerçeve geliştirmiştir (Şekil 1). O'na göre okullardaki örgütsel öğrenme iki kısımda incelenebilir. Birincisi bağımsız değişken olan; örgüt tarafından öğrenmeyi sağlamak için kullanılan etkinlik, yapı ve stratejiler; kısaca öğrenmenin oluşması için uygulanan öğrenme süreçleri ve yapılan etkinliklerdir. İkincisi, bağımlı değişken olan öğrenme süreçlerinin sonuçları olarak; (a) çalışanların amaçlar, istedik davranışlar, tarihi olaylar, örtük varsayımlar, zihinsel haritalar ve stratejilerle ilgili paylaşılan bilişsel modellerindeki ve (b) örgütün standart uygulama süreçleri, alışkanlıkları ve performansı gibi davranışsal sonuçlarındaki değişimdir.

Kaynak: Schechter, C. (2008), "Organizational learning mechanisms: its meaning, measure, and implications for school improvement", Educational Administration Quarterly, Vol. 44 No. 2, pp. 155-86.

Silins, Mulford, ve Zarins'in (2002) çalışmasına göre, örgütsel öğrenme okullarda çalışanların birbirleri ile açık ve destekleyici biçimde iletişim kurmaları ve çalışmalarını geliştirmek



Şekil 1 Örgütsel öğrenmenin kuramsal yapısı

için aktif biçimde bilgiyi aramaları ile sağlanır. Bu okullarda liderler, yapı ve destek sistemleri sağlar; girişim ve deneyimleri ödüllendirir. Öğretmenler okul politikalarının belirlenmesi, yapılan uygulamaların gözden geçirilmesi, veliler ve toplumla bilgi paylaşımı gibi okul uygulamalarında bütün yönleriyle aktif katılımcıdır. Örgütsel öğrenme, yapısal ve kültürel olmak üzere iki ayrı boyutta incelenebilir. Yapısal tarafını öğrenme mekanizmaları, kültürel boyutunu öğrenme kültürü oluşturur (Popper ve Lipshitz, 1998, 2000; Schechter, 2008).

Örgütsel öğrenme mekanizmaları

Örgütsel öğrenme mekanizmaları, örgütün ve üyelerinin performansları ile ilgili bilginin sistematik olarak toplanması, analiz edilmesi, depolanması, dağıtılması ve kullanılmasını sağlayan kurumsallaşmış yapısal ve işlemsel düzenlemelerdir (Popper ve Lipshitz, 1998; 2000). Örgütsel öğrenme mekanizması kişisel deneyimler ve bilginin paylaşılıp, çalışanlar tarafından analiz edildiği, yayılarak bütün

organizasyonun ürünü olduğu, standart uygulama ve süreçleri değiştiren somut ortamlardır (Lipshitz ve Popper, 2000). Örgüt içi ve dışı bilginin toplanmasına yönelik biçimsel düzenlemelerin yapılması, bilgilerin sonuçları ve süreçlere olan yansımalarını analiz etmek için biçimsel yapıların belirlenmesi, örgütün ve çalışanlarının ortaya koyduğu performansa yönelik bilgilerin belgelenip saklanması ve performansa yönelik bilgilerin dağılımı için toplantılar ve yayınlar gibi biçimsel süreçleri ifade eder (Somech ve Drach- Zahavy, 2004).

Örgütsel öğrenme mekanizması toplantı ve eğitim gibi sosyal örgütsel düzenlemelerden raporlar ve öneri kutuları gibi fiziksel nesnelere kadar çeşitlilik gösterir. Örgütsel öğrenme mekanizması, kişisel öğrenmenin örgütsel bilgiye transferine ya da değişimine yol açacak bilgi takasını ve yeni bilginin edinimini sağlamaya yardım etmek için bir araç ya da ortam sağlar. Bu açıdan, örgütsel öğrenme mekanizması bir örgütün nasıl öğrenebileceğini somut olarak açıklamaya yardım eder (Lipshitz ve Popper, 2000).

Schechter (2008) ve Schechter ve Qadach (2011), daha önceki çalışmalara dayanarak aşağıda sırayla verilmiş olan, dinamik ve düngüsel olarak çalışan beş örgütsel öğrenme süreci tanımlamışlardır.

a.Bilginin kazanılması: Bu, örgütün deneyimleri,örgütsel öz değerlendirme, eylem araştırmasından oluşan deneyimsel öğrenme; örgütün, dış anlaşmalarla diğer örgütlerin stratejileri ve teknolojilerinden öğrenme girişiminde bulunmasını kapsayan başkasının deneyimlerinden öğrenme; örgütün sahip olmadığı bilgilere sahip yeni kişileri işe alması ve çevreyi taramasını kapsayan başkalarından öğrenmeden oluşur.

b.Bilginin dağıtımı: Bilginin paylaşımı süreçlerinde oluşur. Bir örgütün mektuplar, notlar, informal görüşmeler ve raporlar yoluyla bilgiyi bölümleri ve üyeleri arasında paylaşması sonucu öğrenmesi ve yeni bilgi üretmesi süreçlerini ifade eder. İlave olarak, telefon, faks, yüz yüze toplantılar ve bildiriler gibi geleneksel araçlar; elektronik mektup, bilgisayarlı konferans sistemleri, elektronik toplantı sistemleri ve iş akış sistemleri gibi bilgisayar tabanlı iletişim sistemleri bilgiyi dağıtır.

c.Bilginin yorumlanması: Dağıtılan bilgiye anlam veren sosyal bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte bilgi yorumlanarak deneyimlerin anlamı belirlenir. Bu etkinlikler, farklı yorumların paylaşılmasını ve gelişimini sağlar. Görüş ve tutumların aktarımı, bireylerin sahip olduğu örtük bilgiyi örgütsel bilgiye dönüştürmelerine, örgütün hem içindeki hem de dışındaki verinin doğrulanmasına, sınıflandırılmasına ve süzülerek ayrılmasına yardım edebilir. Sonuç olarak bilgiyi örgüt uygulamalarına dâhil edip etmemeye örgüt üyeleri karar verir.

d.Örgütsel hafıza: Örgütsel deneyim araç ve süreçlerinin gelecekte kullanmak üzere örgütün hafızasına işlenenmesidir. Bunlar örgütün kültürel özellikleri ve değerlerini temsil eden hikayeler gibi örgütteki zihinsel ürünler ve kaynak odası, kıyafet, mobilyo, işlem süreçleri ve yazılı politikalar gibi yapısal-teknojik ürünlerdir.

e.Bilgiyi örgütün kullanımı için hafızadan geri çağırma: Örgüt üyelerinin, işlenmiş bilgiyi

karar ve eylemlerine rehberlik etmesi için kullanmasıdır. Yani geçmişte işlenmiş olan bilgi, günümüzdeki karar alma süreçlerini etkilemede kullanılır. Örneğin, toplantılarda önceki toplantıların özet raporlarından veya değerlendirme raporlarından yararlanılır.

Öğretmenler, karşılaştıkları problemleri nasıl çözeceklerini genellikle diğer öğretmenlerle tartışmalarına rağmen (Fullan, 2001), izole edilmiş olarak çalışan öğretmenler de vardır. Bu öğretmenlerin diğerleriyle etkileşimde bulunması için okullarda diyalog ve tartışmayı sağlayan işbirlikçi yapı ve süreçlere -öğrenme mekanizmalarına- ihtiyaç vardır (Silins ve Mulford, 2002). Bu nedenle okullar, öğretmenler için sürekli olarak ortak düşünme ve bilgiyi paylaşmayı sağlayacak yapı -öğrenme mekanizmaları- ve süreçleri kurmak zorundadırlar (Kruse, 2003; Silins ve Mulford, 2002).

Öğrenme Kültürü

Örgütsel öğrenme mekanizması, kişisel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye geçişte örgütlerin öğrenme kapasitesine katkıda bulunur (Lipshitz, Popper, ve Friedman, 2002). Ancak örgütsel öğrenme mekanizmasının sadece varlığı, yararlı öğrenmenin olacağını garanti etmez. Çünkü örgütlerde öğrenme, çalışanlar yolu ile olmasına rağmen, örgütsel öğrenme çalışanların bilgisinin toplamı değildir (Lipshitz ve Popper, 2000). Örgütlerin bireylerin kişisel öğrenme süreçlerine benzeyen bir yolla bilgiyi elde etmelerine, yorumlamalarına olanak veren kültürel bir yönü vardır (Lipshitz vd., 1996). Örgütsel öğrenmenin kültürel yönü,örgütsel öğrenmeyi etkileyen özellikler, anlamlar ve duygular ile paylaşılan değerler ve inançlardan oluşur. Popper ve Lipshitz'e (1998;2000) göre üretken bir örgütsel öğrenme kültürü sürekli öğrenme, geçerli bilgi, şeffaflık, soruna odaklanma ve sorumluluk olmak üzere beş değer hiyerarşik biçimde birleşiminden meydana gelir.

Sürekli öğrenme, örgütsel öğrenme kültürü hiyerarşisinin en tepesinde bulunur ve diğer dört değer etkileşimi sonucu oluşur (Popper ve Lipshitz, 1998;2000). Birisinin karmaşıklığa ve güçlülere rağmen tamamen anlayıncaya kadar araştırma süresince sebat etmesini, önyargısız ve şüpheli bir biçimde işbirliği yaparak var olan durumu sorgulamaya

istekliliğini ifade eder (Schechter ve Feldman, 2010).

Geçerli bilgi, eksiksiz, bozulmamış ve doğrulanabilir bilgidir. Örgüt çalışanları, dışarıdan gelen verinin bilgiye dönüşmesi aşamasında yönetimin baskısını hissettiklerinde kendilerini ya da başkalarını savunmak için bireysel kayıplara uğramamak adına, yaptıkları hataları gizleme eğilimi gösterirler. Yapılan hataların gizlenmesi, örtbas edilmesi ya da gerçeğin saptırılması geçerli bilgiye ulaşılmasını önler (Popper ve Lipshitz, 1998; 2000). Bu nedenle geçerli bilgi, çalışanın bilgiyi çarpıtmak ya da gizlemekten kaçınarak tam dönüt alma ve vermeye istekli olmasını ifade eder (Schechter ve Feldman, 2010).

Şeffaflık, kişinin düşündüklerini, hissettiklerini, eylemlerini(örneğin hatalarını)söyleyebilmesi, kendisini başkalarının incelemesine açık hale getirmesidir (Schechter ve Feldman, 2010). Örgütte hataların yapılmasının doğal karşılanması, yapılan hataların tartışılması ve çalışanların eleştiri yapma konusunda kendilerini özgür hissetmeleri örgüt içi şeffaflığın sağlanması için önemlidir (Popper ve Lipshitz, 1998; 2000).

Soruna odaklanma, bilgi kaynağı veya alıcısının sosyal sınıfı gibi ilgisiz özellikleri dikkate almaksızın bilginin esas özellikleri açısından değerlendirilmesidir (Popper ve Lipshitz, 1998; 2000). Sorun odaklı kültürde, görüş ve düşünceler statü, politik güç, alıcı ya da bilgi kaynağının hiyerarşik konumu gibi hususlardan etkilenmeden sadece görüş ve düşünceler tartışılıp değerlendirilir (Schechter ve Feldman, 2010).

Sorumluluk, çalışanın kendi eylemlerinden, eylemlerinin sonuçlarından ve eylemlerinin sonuçlarından öğrenmekten sorumlu olmasını ifade eder. Çalışanların hata yaptıklarında sorumluluğu üstlenmeleri, hatanın neden kaynaklandığını araştırmaları ve bundan bir ders çıkarmaları beklenir (Popper ve Lipshitz, 1998; 2000). Çalışan, dersi sadece kendi eylemlerinden değil, diğerlerinin eylem ve sonuçlarından da öğrenmek ve alınan dersleri uygulamak için kendini sorumlu varsaymalıdır (Schechter ve Feldman, 2010).

Araştırmanın amacı, örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda ne düzeyde kullanıldığını ve bu mekanizmaların kullanımının yerleşim yerlerine ve okul düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Evren-Örneklem

Çalışma genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında Konya'daki 15149 ilköğretim ve 6227 ortaöğretim öğretmeni olmak üzere toplamda 21376 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada tabakalamalı örnekleme yöntemi kullanılarak okullar buldukları yerleşim yerlerine göre tabakalara ayrılmıştır. İkinci aşamada basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 23 ilköğretim, 14 ortaöğretim okulu seçilmiştir. Seçilen okullardan ölçek doldurmaya gönüllü olan 488 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 325'i ilköğretim, 163'ü ortaöğretim okulunda; 76'sı kasabada, 102'si ilçe merkezinde ve 310'u il merkezindeki okullarda görev yapmaktadır.

Ölçme Aracı

Çalışmada Schechter (2008), tarafından geliştirilen Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları ölçeği (ÖÖM), Schechter'in 25 Mayıs 2009 tarihinde "schechc@mail.biu.ac.il" adresli elektronik posta yoluyla verdiği izinle Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Schechter'in geliştirdiği ölçek, bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma ve yayma, bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma olarak dört boyutludur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, ölçek ilk önce İngiliz dili uzmanları tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ancak, "program, değerlendirmeye dayalı dönütler dikkate alınarak değiştirilir" örneğinde olduğu gibi, özellikle program geliştirme içerikli maddelerin, eğitim sisteminin yapısı gereği Türkiye'deki okullarda kullanılamayacağı tespiti yapılmıştır. Bu nedenle uyarlamada, her bir madde için birebir çeviriden vazgeçilmiştir. Örneğin, "Program, değerlendirmeye dayalı dönütler dikkate alınarak değiştirilir"

maddesi, "Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinlikler, öğretmenlerin öğretim yılı sonu değerlendirmelerine göre her yıl yeniden düzenlenir" şeklinde ifade edilmiştir. Türkçe olarak yazılan maddeler 4 İngilizce öğretmeni ve 5 eğitim yönetimi ve denetimi uzmanına sorulmuş, dönütler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin dil geçerliğinin olduğuna karar verilmiştir. Sonrasında ise, maddeler orijinalinde olduğu gibi "hiç yok (1)" ve "büyük ölçüde var (5)" aralığında 5'li Likert tipi ölçek haline getirmiştir. Tutum ölçekleri yönü negatiften pozitive doğru değişen bir noktayı içerdiğinden dolayı (Anderson, 1991), örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımına ilişkin algıların nötr noktası, 3 olarak hesaplanmıştır.

ÖÖM'ün Türkçe formunun yapı geçerliğini sağlamak ve özgün formunda açıklanan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını sınamak için sırasıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler, örnekleme belirtilen veriler üzerinde değil, ÖÖM'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için özel olarak toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için toplanan veriler, 2009-2010 öğretim yılında Konya'da görev yapan 384 öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmenlerin 223'ü ilköğretim, 161'i ortaöğretim okullarında; 56'sı kasabada, 95'i ilçe merkezinde ve 233'ü il merkezindeki okullarda görev yapmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA). Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda KMO değerinin .96 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için "mükemmel derecede yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tavşancıl, 2006). Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2_{(351)} = 6,36$; $p < .01$). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal yapıdan geldiği kabul edilmiştir.

ÖÖM'ün faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da basit yapıya ve anlamlı faktörlere ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verdiği ve daha iyi yorum yapabilmek için faktör varyanslarının maksimum olmasını

sağladığı için (Çokluk vd., 2010) dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 27 madde için özdeğeri 1'in üzerinde 4 boyut olduğu gözlenmiştir. Belirlenen boyutlardan birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %20,75'ini, ikincisi % 16,27'sini, üçüncüsü % 14,11'ini ve dördüncüsü %10,11'ini açıklamaktadır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 61,19'dur. Maddelerin faktör yük değeri en az 0,399, en yüksek 0,773'tür (Tablo 1). Birinci alt boyuttaki 16-27. Maddeler "bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma", ikinci alt boyuttaki 8-15. Maddeler "bilgiyi alma ve yayma", üçüncü alt boyuttaki 1-4. Maddeler " bilgiyi arama" ve dördüncü alt boyutu oluşturan 5-7. maddeler "bilgiyi analiz etme" boyutunu oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları ölçeğinin Türkçe formunun da orijinali gibi dört boyutlu yapısının olduğunu ve hiçbir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığını ortaya koymuştur. Ölçeği oluşturan maddelerin bazıları, orijinal ölçekte yer aldığından farklı boyutlarda yer almıştır. Bu durum, Türkiye'deki okulların yapı ve işleyiş farkından kaynaklanmaktadır şeklinde değerlendirilmiştir.

ÖÖM'ü oluşturan maddelerin tamamının ortak faktör varyansı en düşük 0,47'dir (Tablo 1). Çok faktörlü desenlerde, hesaplanması gereken ortak faktör varyansı, ölçeği oluşturan tüm maddeler için .20'den büyüktür. Bu nedenle maddelerin homojen olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2010). Ayrıca, ölçekte yer alan tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .51 ile .78 arasında değişmektedir (Tablo 1). Değerlerin tamamı .30'dan daha yüksek olduğu için maddelerin benzer davranışları örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27 lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklara ilişkin t-testi sonuçları, ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğunu ($p < .01$), maddelerin ayırt edici özelliğinin olduğunu göstermiştir (Tablo 1). Buna göre, ölçekteki maddelerin geçerliliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin öğretmenlerin örgütsel öğrenme

Tablo 1. ÖÖM'ün Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansı, Madde-Toplam Korelasyon ve t Değerleri

Madde	1	2	3	4	Ortak Faktör Varyansı (h ²)	Madde-Toplam Korelasyon	t*
16	,721				0,72	,65**	-2,00721
17	,700				0,63	,62**	-1,82212
18	,685				0,71	,63**	-1,97837
19	,669				0,68	,63**	-1,59856
20	,636				0,62	,64**	-2,28365
21	,587				0,69	,70**	-2,03606
22	,583				0,54	,63**	-1,83173
23	,575				0,65	,72**	-1,97356
24	,564				0,63	,64**	-1,76923
25	,534				0,63	,67**	-1,95433
26	,485				0,59	,67**	-1,9183
27	,470				0,58	,67**	-2,04808
8		,726			0,63	,61**	-1,89423
9		,698			0,64	,68**	-1,83173
10		,681			0,58	,60**	-1,77644
11		,608			0,54	,51**	-1,72356
12		,558			0,47	,59**	-1,63702
13		,555			0,69	,78**	-2,01923
14		,503			0,47	,55**	-1,51202
15		,498			0,55	,70**	-2,14904
2			,773		0,68	,68**	-2,02163
3			,721		0,72	,76**	-2,21635
1			,520		0,57	,72**	-1,76923
4			,399		0,47	,71**	-2,05288
5				,718	0,66	,69**	-1,78125
6				,685	0,67	,73**	-1,81250
7				,568	0,51	,52**	-1,37500

**p<.01, *n1=n2=104

mekanizmalarını olduğu ya da olmadığı yönünden ayırt ettiğini ve yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA). AFA ile belirlenen faktör yapısının ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla, AFA sonuçları temel alınarak ölçeğin dört boyutlu yapıya ait modeli DFA ile test edilmiştir. DFA ile hesaplanan Ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur, ($\chi^2=756.39$, $df=306$, $\chi^2/df=2.47$,

$p<.01$). Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine bölümünde ortaya çıkan oranın üçün altında olması, mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005; Akt. Çokluk vd., 2010). Aynı analiz ile hesaplanan bazı uyum indeksleri şöyledir: RMSA=.062, RMR = 0.062, SRMR = 0.045, GFI= 0.87, AGFI = 0.84. Model veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek çıkması, RMR ya da standartlaştırılmış RMR ile RMSEA değerlerinin ise .05'den küçük küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin 0.85'ten,

AGFI değerinin 0.80'den yüksek olması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). AFA ile belirlenen dört boyutlu yapıya ait modelin ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri, AFA sonuçlarıyla örtüşmektedir.

ÖÖM'ün alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon

Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki vardır. Buna dayalı olarak, ölçeğin benzer yapıları ölçtüğü söylenebilir. ÖÖM'ün ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek için Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Ölçeği (Aslan ve Sünbül, 2006) ile korelasyonu hesaplanmıştır (Tablo 2). Sonuçlara göre, öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlilikleri ile ÖÖM'ün bütün boyutları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Tablo 2. ÖÖM'ün Alt Boyutları ve Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Ölçeği Arasındaki Korelasyon Sonuçları

ÖÖM boyutları	Bilgiyi Arama	Bilgiyi Analiz Etme	Bilgiyi Alma Yayma	Bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma	Öğretmenlerin Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Ölçeği
Bilgiyi Arama	1.00				
Bilgiyi Analiz Etme	,622**	1.00			
Bilgiyi Alma Yayma	,665**	,565**	1.00		
Bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma	,751**	,625**	,769**	1.00	
Ölçüt	,422**	,420**	,465**	,504**	1.00

**p<.01

Ölçeğin güvenilirliği. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma boyutu için .84, bilgiyi alma ve yayma boyutu için .87, bilgiyi arama boyutu için .82 ve bilgiyi analiz etme boyutu için .67'dir.

Bulgular

Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyi

Örgütsel öğrenme mekanizmaları okullarda %67,8 düzeyinde kullanılmaktadır. Aritmetik

Tablo 3. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyine ilişkin aritmetik ortamlar

	N	\bar{X}	S	Yüzde
Bilgiyi arama	488	3,67	,90	73,4
Bilgiyi analiz etme	488	3,55	,82	71
Bilgiyi alma ve yayma	488	2,83	,88	56,6
Bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma	488	3,51	,89	70,2
Toplam	488	3,39	,76	67,8

ortalamalara göre, örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyi, bilgiyi alma ve yayma boyutu dışında, nötr nokta olan 3'ün üzerindedir (Tablo 3). Bilgiyi alma ve yayma boyutunda ise aritmetik ortalama, nötr noktasının altındadır.

Okul türüne göre okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyleri

Okul türüne göre, okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

Tablo 4. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyinin okul türü değişkenine göre t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Bilgiyi arama	İlköğretim	325	3,6284	,91916	486	-1,391	,165
	Ortaöğretim	163	3,7492	,87640			
Bilgiyi analiz etme	İlköğretim	325	3,6187	,82055	486	2,703	,007
	Ortaöğretim	163	3,4059	,81933			
Bilgiyi alma ve yayma	İlköğretim	325	2,8509	,89045	486	,730	,466
	Ortaöğretim	163	2,7891	,86372			
Bilgiyi saklama hatırlama kullanma	İlköğretim	325	3,5118	,86796	486	-,056	,955
	Ortaöğretim	163	3,5166	,95643			

amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo.1'de verilmiştir. t testi sonuçlarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımına ilişkin olarak sadece bilgiyi analiz etme boyutundaki uygulamalarda anlamlı farklılık vardır [$t_{(2-485)}=8,566$, $p<.01$]. İlköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamaları, ortaöğretim okullarındaki uygulamalara göre daha yüksektir.

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyleri

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre, okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları (Tablo 5), okulun bulunduğu yerleşim yerleri bakımından bilgiyi analiz etme alt boyutunda anlamlı fark olduğunu

Tablo 5. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyinin okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre F testi sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	Fark*
Bilgiyi arama	Gruplar Arası	2,312	2	1,156	1,411	,245	-
	Gruplar İçi	397,433	485	,819			
	Toplam	399,745	487				
Bilgiyi analiz etme	Gruplar Arası	11,321	2	5,660	8,566	,000	2-3
	Gruplar İçi	320,495	485	,661			
	Toplam	331,816	487				
Bilgiyi alma ve yayma	Gruplar Arası	4,620	2	2,310	2,999	,051	-
	Gruplar İçi	373,547	485	,770			
	Toplam	378,168	487				
Bilgiyi saklama hatırlama kullanma	Gruplar Arası	1,311	2	,655	,813	,444	-
	Gruplar İçi	390,970	485	,806			
	Toplam	392,281	487				

*1-Kasaba, 2-İlçe, 3-Büyükşehir

[$F_{(2-485)}=8,566$, $p<.01$], diğer boyutlarda fark olmadığını göstermektedir. Bilgiyi analiz etme boyutundaki farklılık, Scheffe testi sonuçlarına göre, ilçe merkezindeki okullarla ($\bar{X}=3.26$) büyükşehir merkezindeki okullar ($\bar{X}=3,65$) arasındadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyi toplamda, en üst düzeyde olmasa da orta noktanın üzerindedir. Bu bulgudan örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullardaki kullanımının kullanılmamasından fazla ancak eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının, örgütsel öğrenmenin yapısal tarafı olduğu (Popper ve Lipshitz, 1998; 2000) dikkate alındığında, okullarda örgütsel öğrenmeyi sağlayacak uygulamaların belli oranda yapılmasıyla birlikte, okullarda bilgi takasını ve yeni bilginin edinimini sağlamak için gerekli araç ya da ortamların tam olarak hazırlanmadığı, öğrenmeyi sağlayacak yapıda eksikliklerin olduğu söylenebilir. Eldeki bulgu Can'ın (2011) bulguları ile de uyumludur.

Örgütsel öğrenmenin çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasını sağladığı, (Somech ve Drach-Zahavy, 2004), örgüte bağlılığı artırdığı (Akpınar, 2007; Avcı, 2008; Çırpan, 1999; Schechter, 2008), işi bırakma eğilimini ve örgütsel sapma davranışını azalttığı (Avcı, 2008) okulların performansını yükselttiği (Can, 2011; Fullan, 1995; Giles ve Hargreaves, 2006; Korkmaz, 2006; Silins vd., 2002) hususları dikkate alındığında; örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımındaki her eksiklik okul performansında sorun olarak karşımıza çıkacaktır. Okulların tam performans sergilemesi için okullar bütün üyelerinin öğrenmesini devam ettirmeyi kolaylaştıracak yapıları, süreçleri ve uygulamaları geliştirmek zorundadır (Silins ve Mulford, 2002). Bu uygulamalar kendiliğinden gelişmeyeceği için örgütsel öğrenme mekanizmalarını geliştirebilecek okul yöneticilerinin seçilmesi ve eğitilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için öğretmenlere ortak tartışma ortamları sağlamak, müdürün rolünde değişiklik gerektirir. Müdürler, hem devam eden okul uygulamalarının içine öğrenme zaman ve ortamlarını yerleştirmek hem de

verimli enformasyon süreci için gerekli bir öğrenme kültürü sağlamada anahtar bir oyuncudur (Schechter, 2008). Fullan'a göre (2001), öğrenen organizasyon olma ihtiyacı arttıkça, öğretmenlerin örgütsel öğrenmeyi kavramdan eyleme dönüştürme konusundaki kafa karışıklıkları artmaktadır. Kafa karışıklığını gidermenin bir yolu eğitimidir (Silins vd., 2002). Okul yöneticilerinin kafa karışıklığını gidermede örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin kullanılması da yararlı olabilir. Schechter'e göre (2008), gerekli analiz yapılmadan bilgi toplamak, aşırı bilgi yükü yaratarak öğretmenlerin belirsizlik duygusunu artırabilir. Belirsizlik duygusunu önlemek için, okullar öğrenme mekanizmaları ölçeğini kullanarak kendi öğrenme döngülerini değerlendirebilir, gelişim için gerekli olan boyutlar hakkında bilgi sahibi olabilirler.

Can'a (2011) göre, mesleğe azalan ilgi ve isteksizlik, kalabalık sınıflar, bürokrasi, yetersiz öğretim teknolojileri, öğrenen okulun gelişmesinin önünde engel oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, öğretmen seçimi ve atanmasında öğretmenlik mesleğine ilgi duyan kişilerin atanması, dersliklerdeki öğrenci sayısının azaltılması, bürokrasinin azaltılması, öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi gibi girişimlerde bulunması öğrenen okul uygulamasının önündeki engelleri kaldırabilir.

Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyine ilişkin aritmetik ortamlara boyutlar bazında bakıldığında örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılma düzeyinin bilgiyi alma ve yayma boyutu dışında, üst düzeyde olmasa da nötr nokta olan 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinliklere okullarda yeterince yer verilmediği anlamına gelmekte olup, Memduhoğlu ve Kuşçı'nın (2012) bulgusunu desteklemektedir. Bilgiyi alma ve yayma boyutu, öğretmenlere bilgi sağlanması ve elde edilen bilginin okul paydaşları ile paylaşılması sürecini ölçmektedir (Schechter, 2008). Buna göre, okulda öğretmenlerin öğrenmesinin kurumsal olarak ele alınmadığı, öğretmenin bireysel olarak öğrenmesinin tesadüflere bırakıldığı, bir şekilde öğrenen ya da bilen bir öğretmenin sahip olduğu bilginin kendisinde saklı kaldığı, bilginin diğer paydaşlarla paylaşılmadığı için diğer çalışanlara ve dolayısı

ile okul performansına katkı sağlamadığı söylenebilir. Bu durum, okullarda yapılan güzel uygulamaların geliştirilemeyeceği, güzel uygulamaların o uygulamayı yapan kişilerle sınırlı kalacağı, uygulamayı yapan kişi okuldan ayrıldığında sahip olduğu bilgi ve deneyimi de beraberinde götürüleceği için uygulamaların asla kurumsallaşamayacağı, varsa başarıların kısa süreli olacağı anlamına gelir.

Ders programlarının değişmesi veya kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen Türk eğitim sisteminin yapısının yeniden düzenlenmesi gibi eğitim sistemiyle ilgili köklü değişiklikler yapılarak, uygulamaların değiştiği dönemde, yeniliklerin başarılı olmasının şartı, bilginin edinilmesi ve yayılmasından geçmektedir. Oysa elde edilen bulgu, okullarda bilginin edinilmesi ve yayılması ile ilgili sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Öyleyse okullarda bu süreçlerin geliştirilmesi gereklidir. Bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinliklerin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri ölçekte yer alan maddelerde bulmak mümkündür. Okullarda ölçekte yer alan uygulamalar yapılırsa, okullar kendi özgün uygulamalarını da geliştirebilirler. Örneğin öz değerlendirme uygulamaları, toplantılar, elektronik postalar, bilgisayarlı konferans sistemleri bu amaçla rahatlıkla kullanılabilirler.

Elde edilen bulgulara göre, örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması açısından ilköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamaları, ortaöğretim okullarındaki uygulamalara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer boyutlarda anlamlı farklılık yoktur. Bu bulgu, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kişisel deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşarak birlikte anlamlandırarak, kişisel olan

örtük bilgiyi örgütsel bilgiye dönüştürme ve yeni bilgiyi okul uygulamalarına dahil edip etmemeye karar verme konusunda ilköğretim okullarının ortaöğretim okullarından daha iyi olduğu anlamına gelmektedir. Bu farklılık, ilköğretim okulu müdürlerinin ortaöğretim okulu müdürlerine göre daha yüksek düzeyde öğretim liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinden (Ünal ve Çelik, yayında) kaynaklanabilir.

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımı açısından sadece bilgiyi analiz etme uygulamaları boyutunda farklılık olduğu; bilgiyi analiz etme uygulamalarının büyükşehir merkezindeki okullarda ilçe merkezindeki okullara göre daha fazla yapıldığının algılandığı tespit edilmiştir. Memduhoğlu ve Kuşçu (2012) tarafından meslekte geçirilen sürenin öğrenen örgüt algısını olumlu yönde etkilediği, Korkmaz (2006) tarafından kaynakların elde edilebilirliğinin örgütsel öğrenmeyi etkilediği bulguları elde edilmiştir. Şehir merkezinde ilçe ve kasabalara göre daha kıdemli öğretmenlerin çalıştığı ve okullardaki kaynakların daha fazla olduğu göz önüne alındığında büyükşehir merkezindeki okullardaki uygulamaların daha olumlu algılanması söz konusu olabilir.

Schechter (2008) örgütsel öğrenme mekanizması ile öğretmen kıdemi, okuldaki öğretmen sayısı, yöneticinin kıdemi, öğretmenlerin eğitim seviyesinin ilişkili olabileceğini ifade ederek aralarındaki ilişkinin incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Schechter'in önerileri dikkate alınarak farklı araştırmaların yapılması, okulların öğrenen okul olmasına ve etkili okul olmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, A. T. (2007). Örgütsel öğrenme ile örgüte bağlılık arasındaki ilişki: Türkiye otomotiv lastik üretimi sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi:İstanbul.
- Anderson, L. W. (1991). Tutumların ölçülmesi (N.Çıkrıkçı, Çev.). *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 24 (1), 241-250. (Original çalışma 1998'de yayınlanmıştır).
- Aslan, C., & Sünbül, A. M. (2006). Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 25-36.
- Avcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, iş tutumları ve örgütsel sapma arasındaki ilişkinin analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi:İzmir.
- Can, N. (2011). Developing activities of learning organizations in primary schools . *African Journal of Business Management*, 5 (15), 6256-6260.
- ChanLin, L., Hong, J., Horng, J., Chang, S., & Chu, H. (2006). Factors influencing technology integration in teaching- a Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Teaching International* , 43 (1), 57-68.
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Çıpan, H. (1999). Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: Bir alan araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Everson, S. T. (1995). Developing organizational learning in schools . İçinde S. C. Wilber (Ed.), *What's noteworthy on learners, learning & schooling* (53-56). Aurora, CO: Mcrel. Erişim:14.02.2012. www.mcrel.org/products/noteworthy/susane.html
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice* , 34 (4), 230-235.
- Garvin, D. A. (1999). Öğrenen bir örgüt yaratmak . *Bilgi Yönetimi, İçinde Gündüz Bulut (Çev.)*, (s. 50-81). İstanbul: MESS, Yayını, No:293.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124-156.
- Kars-Ünlüoğlu, S., & Easterby-Smith, M. (12-14 April 2011). Exploring learning mechanisms: underlying processes for organisational renewal. *OLKC 2011'de sunulan bildiri*. Erişim:13.03.2012, <http://www2.hull.ac.uk/hubs/pdf/ID%20161%20Kars%20Unluoglu%20S,%20Easterby-Smith%20M.pdf> .
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- Kruse, S. D. (2003). Remembering as an organizational memory. *Journal of Educational Administration* , 41 (4), 332-347.
- Levitt, B., & March, j. G. (1998). Organizational learning". *Annual Review of Sociology* , 14, 319-340.
- Lipshitz, R., & Popper, M. (2000). Organizational learning in a hospital. *Journal of Applied Behavioral Science* , 36 (3), 345-361.
- Lipshitz, R., Popper, M., & Friedman, V. A. (2002). Multi-facet model of organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 38 (1), 78-98.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 391-410.
- Marquardt, M. J. (1999). *Action Learning in Action*. Palo Alto, CA: Black-Davies Publishing.
- Memduhoğlu, H. B., & Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, 11 (3), 748-761.

- Örtenblad, A. (2002). A typology of the Idea of learning organization. *Management Learning*, 33 (2), 213-230.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A cultural and structural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34 (2), 161-179.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. *Journal of Management Learning*, 31 (2), 181-196.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 155-186.
- Schechter, C., & Feldman, N. (2010). Exploring organizational learning mechanisms in special education. *Journal of Educational Administration*, 48 (4), 490-516.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: the contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48 (1), 116-153.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. *Planning and Changing*, 35 (3/4), 154-168.
- Senge, P. (1998). *Beşinci Disiplin* (6.b.) Çev: Ayşegül İldeniz-Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- Silins, H., Zarins, S., & 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.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 281-298.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3. b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.

Summary

Introduction

Nowadays social, political and economic environment is changing rapidly; schools are faced with a rapidly changing dynamic environment and education policies. In order to cope with this change, learning organization paradigm needs to be implemented successfully in schools. In the absence of learning situations, organizations repeat old practices. In this case, not only the possibility of innovation occurrence decreases but also learning occurs coincidentally and becomes short-lived. Organizational learning in schools is examined in two ways, including structural and cultural. Learning mechanisms form structural side and culture of learning forms cultural dimension. Organizational learning mechanisms are institutionalized structural and procedural arrangements

which provide systematic collection, analysis, storage, distribution and use of information related to the performance of the organization and its members. The cultural aspects of organizational learning consist of characteristics that affect organizational learning; values and beliefs shared with meanings and emotions. The purpose of this study is to determine whether the uses of these mechanisms differentiate or not according to residential areas and school levels; and the level of organizational learning mechanisms used in schools.

Methodology

Work was carried out according to general screening model. The sample of the study consisted of 448 teachers who worked in 2010-

2011 academic year in Konya. In the study, the Turkish version of Organizational Learning Mechanisms Scale developed by Schechter was used. The reliability and validity studies of the Turkish version Organizational Learning Mechanisms Scale were carried out using the data obtained from a separate sample of 384 people.

Findings

Organizational learning mechanisms are used 68% ratio in schools. Activities to receive and disseminate information in schools are inadequate. Applications of information analysis executed in primary schools are significantly higher than applications carried out in secondary schools. Applications of information analysis carried out in schools of metropolitan centers are higher than applications executed in schools of town centers.

Discussion

The findings of the research indicate deficiencies in the use of organizational learning mechanisms in schools. For each deficiency in the use of organizational learning mechanisms will appear as a problem in school performance, schools must develop structures, processes and practices to facilitate continuation of the learning of all members in order to demonstrate full performance. It is necessary to select and train school principals who will be able to develop organizational learning mechanisms because these practices will not develop spontaneously. School administrators can assess learning cycles in their own schools and can have knowledge about dimensions necessary for development by using the scale of learning mechanisms. For organizational learning mechanism may be related to the seniority of teacher, the number of teachers at the school, the seniority of principal and the teachers' education level, searching relations, performing different researches, between these factors may be useful for development of schools.