

Öğrenen okul ölçeği: Geliştirme ve doğrulama çalışması

Yavuz Kâmil Şevik¹  Semiha Şahin² 



Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal
e-ISSN: 2822-4221

Araştırma Makalesi
Research Article

Öz: Günümüzün hızla değişen ve dinamik ortamında varlığını sürdürebilmek için mücadele eden örgütler, bu zorlukların üstesinden gelebilecek stratejiler geliştirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, öğrenen örgüt kavramı yalnızca adaptasyon sürecine rehberlik etmekle kalmamakta, aynı zamanda örgütlerin gelecekteki yönelimlerini belirlemede de kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi bu zorunlu ihtiyaca yanıt verebilmek adına öğrenen örgüt anlayışını benimsemeye öncelik vermektedir. Bir okulun öğrenen bir örgüte dönüşmesinin en önemli önkoşullarından biri, kilit paydaşlar olan öğretmenlerin bu anlayışı içselleştirmesi ve uygulamaya koymasındır. Bu nedenle, bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak öğrenen okul olmayı ölçen güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, ilgili literatür detaylı bir şekilde incelenmiş ve 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için Lawshe tekniği kullanılmış ve uzman görüşlerine dayalı düzenlemeler sonucunda ölçek, 55 maddeye indirilmiştir. Ölçeğin yapısını belirlemek için 314 katılımcıdan elde edilen verilerle açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, bu süreçte 11 madde ölçekten çıkarılmış ve nihayetinde 5 faktör ve 44 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin doğruluğunu test etmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, 312 katılımcıdan toplanan yeni bir veri setiyle yapılmış ve elde edilen uyum iyiliği indekslerinin referans değerlere göre kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu saptanmıştır. Son olarak, ölçeğin güvenirliği, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile değerlendirilmiş ve ölçeğin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlarla birlikte ölçek geliştirme süreci başarıyla tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgüt, öğrenen okul, ölçek geliştirme, algı ölçeği.

Learning school Sscale: Development and validation study

Abstract: Organizations striving to survive in today's rapidly changing and dynamic environment are actively seeking strategies to overcome these challenges. In this context, the concept of the learning organization not only provides a roadmap for adaptation but also plays a crucial role in shaping the future trajectories of such organizations. Like other organizations, educational institutions prioritize adopting the learning organization approach to address this essential need. One of the key prerequisites for transforming a school into a learning organization is for teachers, who are the primary stakeholders, to internalize and implement this understanding. Therefore, the main objective of this study is to develop a reliable and valid scale that measures learning schools based on teachers' perceptions. To achieve this objective, a comprehensive review of the relevant literature was conducted, leading to the creation of an item pool consisting of 56 items. To ensure the content validity of the scale, adjustments were made based on the results of a study employing the Lawshe technique, reducing the scale to 55 items. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted using data collected from 314 participants, resulting in the removal of 11 items and the establishment of a structure comprising 5 factors and 44 items. To confirm the accuracy of the developed scale, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. This analysis was carried out using a new dataset collected from 312 participants, and the goodness-of-fit indices obtained were found to be within acceptable ranges according to reference criteria. Finally, the reliability of the scale was assessed using the Cronbach's alpha internal consistency coefficient, which demonstrated adequate internal consistency. Thus, the scale development process was successfully completed.

Keywords: Learning organization, learning school, scale development, perception scale.



Okul Yöneticileri Derneği

¹ Sorumlu Yazar: Milli Savunma Üniversitesi, yksevrik@icloud.com, ORCID: 0000-0002-6264-9361

² Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, semiha.sahin@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1135-0327

Giriş

Küresel rekabet, kaynak erişimindeki zorluklar, hızlı teknolojik değişim ve ekonomik/sosyal belirsizlikler, örgütleri sürekli yenilenmeye zorlamaktadır. Bu değişimle başa çıkabilme kapasitesi, sürekli öğrenmeye ve bilginin uygulanmasına dayanır (Dekouloua & Trivellasb, 2015). Öğrenen örgüt kavramı, bu bağlamda kritik bir öneme sahiptir. Kavram üzerine evrensel bir tanımdan ziyade, farklı disiplinlerden beslenen çeşitli açıklamalar bulunmaktadır. Argyris ve Schön (1978), hataların tespiti ve belgelenmesine odaklanarak kavramın netleşmesine öncülük etmiştir. Ancak kavram, Peter Senge'nin "The Fifth Discipline" (1990) eseriyle yaygın tanınırlık kazanmıştır. Senge' e (2010) göre öğrenen örgüt, çalışanların istekleri doğrultusunda etkileme gücüne sahip olduğu, sürekli öğrenme ve kişisel gelişim ortamı yaratan bir yapıdır.

Öğrenme süreci, Tseng and McLean (2008) tarafından sürekli ve yaygın öğrenme, etkili iletişim, eleştirel düşünce, kolektif zihniyet, bilgi yaratma/paylaşma, ortak hedefler ve açık iletişim kanalları içeren hiyerarşik bir yapı olarak tanımlanır. Bu süreç, öğrenmeyi temel hedef olarak benimseyen liderlerle iş birliğini gerektirir. Goh (1998), öğrenen örgütlerin temel bileşenlerini; açık hedefler, paylaşılan liderlik, yenilikçi kültür, bilgi alışveriş platformları ve iş birliği olarak sıralar. Bu unsurların etkinliği için iyi yapılandırılmış kurumsal çerçeve ve yetkin işgücü şarttır (Yang vd., 2004). Öğrenen örgüt, tüm üyelerin katılımıyla kolektif bir zihniyet değişimi, iş birliği, karşılıklı öğrenme, deneyimsel bilgi paylaşımı, ortak hedefler ve etkili liderlik ilkeleriyle desteklenir (Tsang, 1997). Öğrenmeyi kolaylaştıran, bilginin uygulanmasını ve sonuçlarını kabul eden, öğrenmeye adanmış liderlikle desteklenen iletişim süreçlerini sürdüren bir kültür, başarıyı getirir (Garvin vd., 2008). Temelde, öğrenen örgütün özü, şeffaf iletişimle üretilen bilgiden yararlanmak ve bunu üretken amaçlar için kullanmaktır. Bu yolculuk, bilginin edinilmesi, paylaşılması, güçlendirilmesi ve somut çıktılara dönüştürülmesini içerir (Yeo, 2005).

Öğrenen örgütlerin geleneksel örgütlerden farkı

Senge (2010) tarafından tanımlandığı üzere öğrenen örgütler, iş birliğine dayalı öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve karmaşık sorunların yaratıcı çözümü için bilginin kullanımını vurgular. Geleneksel örgütler ise çalışanların davranış ve düşünce süreçlerini sıkı kontrol etmeye odaklanır. Öğrenen örgütler, zorlukları etkin ele almak için esnek ve değişim odaklı bir yaklaşım benimsemelidir. Öğrenme süreci, bireylerin yaşamının her yönünü etkileyen kapsamlı bir süreç olup metodik yönetilmelidir. Örgüt ve çalışanları arasında sürekli bir bilgi ve yaratıcılık alışverişi vardır.

Öğrenen örgütlerde inovasyon ve dönüşüm, çalışanların inisiyatifi ve katılımıyla yönlendirilir. Bu, çalışanlarda kendini keşfetmeyi, memnuniyeti ve süreçlere dair farkındalığı artırır. Geleneksel örgütlerde bilgi üst yönetimde yoğunlaşırken, öğrenen örgütlerde tüm çalışanlarla paylaşılır. Sonuç olarak, yetkilendirilmiş ve kendi kendini yöneten çalışanlar ortaya çıkar. Bu bireyler, güçlü özgüven ve net amaç duygusuyla bilgi varlıklarını etkin yönetir (Morgan, 1998). Özetle, öğrenen örgütler bilgi sahipliğinin tüm seviyelere dağıldığı bir kültürü teşvik eder.

Öğrenen örgütlerin özellikleri

Öğrenen örgütler, bilgi ve deneyimlerini kullanarak sürekli değişen çevreye uyum sağlayan yapılar olarak görülebilirler. Bireysel katkılardan ziyade iş birliğine dayalı çabaları vurgulamaya eğilimli oldukları düşünülür. Doğan (2002) tarafından özetlenen ilkeler bu örgütlere rehberlik eder: öğrenme, örgütsel çerçevede önemli bir meseledir hem bireysel hem de kolektif bir girişimdir. Bireysel öğrenme temel olsa da iş arkadaşlarıyla etkileşimler bilgi edinimini kolaylaştırır. Etkili iletişim ve iş birliği, bilginin serbest akışında kritiktir.

Öğrenen bir örgütün yapısı, bilgiyi etkin edinme ve yayma kapasitesine dayanır. Geleneksel yapılar dinamik çevresel koşullarda yetersiz kalır; değişim adaptasyonu veya yok olmayı gerektirir. Örgütler, işlenmiş bilgiyi yönetim uygulamalarına, kurumsal yapılandırmalara ve ürün/hizmetlere entegre ederek değişen koşullara uyum sağlayan bilgi yaratma, işleme ve paylaşma merkezleri olarak görülür. Özgen ve Murat'ın (1996) vurguladığı gibi, öğrenen örgütler süregelen değişimleri izleyerek ve benimseyerek misyon ve vizyonlarını gerçekleştirmede stratejik avantaja sahiptir. Kolektif sonuçlar için iş birliği vurgulanır ve sinerji teşvik edilir. Öğrenme, faaliyetlerin temel unsurudur. Bilgi alışverişini teşvik etmede etkileşimlerin önemi kabul edilir. Çeviklikleri, bilgi edinme ve paylaşma ustalıklarına dayanır. Katı geleneksel modeller bu sebeple zamanın gerekliliklerine cevap veremez bir hale bürünürken öğrenen örgüt yaklaşımını benimseyen yapılar sürekli bir yenilenme içerisinde ilerlerler.

Senge' in öğrenen örgüt modeli

"Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması" adlı çalışmasında Senge (2010), öğrenen bir örgütün birbiriyle bağlantılı beş disiplinden oluştuğunu ileri sürmektedir: Kişisel Ustalık, Paylaşılan Vizyon, Zihinsel Modeller, Takım Halinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi. Senge'e göre bu disiplinlerin her biri diğerlerinin başarısında önemli bir rol oynar ve öğrenen bir örgüt kurmak için beş disiplinin de

uygulanması gerektiğini vurgular. Gerçek anlamda öğrenebilen ve nihai amaçlarını yerine getirme kabiliyetlerini sürekli olarak geliştirebilen örgütler için bu beş disiplini eyleme geçirmek zorunludur. Kişisel Uсталık, Ortak Vizyon, Zihinsel Modeller, Takım Halinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesini benimseyip uygulayan örgütler, hedeflerine ulaşma yolunda gelişip evrimleşmelerini sağlayan bir öğrenme kültürünü teşvik edebilirler.

Kişisel ustalık

Kişisel ustalık, bireysel gelişim ve büyümeye odaklanır ve örgütsel öğrenmenin temelini oluşturur. Örgütler, ancak üyelerinin bireysel olarak öğrenme çabalarıyla öğrenip gelişebilir (Senge, 2010). Senge, Kişisel Uсталığın iki temel ön koşulu olduğunu belirtir: bireylerin kişisel bir vizyon oluşturmaları ve mevcut gerçekliği önyargısız kavraması. Mevcut koşulları gözlemlemek, bir vizyonu beslemek kadar önemlidir (Senge, 2000). Eğitim liderleri, tüm paydaşların vizyonlarını ifade edebilecekleri platformlar oluşturmaları ve kişisel gelişimi teşvik ederek örnek olmalıdır (Appelbaum & Goransson, 1997). Liderler kendi vizyonlarını net kavramalı, etkili iletmeli ve çeşitliliği desteklemelidir (Senge vd., 2000).

Takım halinde öğrenme

Paylaşılan vizyon ve kişisel ustalığa dayanan Takım Halinde Öğrenme, bir takımın arzuladığı sonuçları elde etme kapasitesini geliştirme sürecidir (Senge, 2010). Senge, Takım Halinde Öğrenin örgütsel öğrenmeyi yansıttığını belirtir. Bireysel öğrenme örgüte doğrudan fayda sağlamayabilirken, Takım Halinde Öğrenme örgütsel öğrenmeye doğrudan katkıda bulunur. Bu, geleneksel ekip kurma becerilerinden fazlasını gerektirir; kişisel ustalıkla başlar ve ekip diğer ekip üyeleriyle uyum içerisinde çalışmayla devam eder. Uyumlu bir ekip, bireysel enerjileri hizalayan, sinerjiyi ve işbirlikçi süreci teşvik eden ortak bir yön duygusu geliştirir (Senge, 2010).

Çağdaş eğitim uygulamaları bu disipline yeterince öncelik vermemektedir; öğrenme bireysel bir çaba olarak görülmekte ve öğretmenler iş birliği için zaman ve fırsat kısıtlamalarıyla karşılaşmaktadır (Isaacson & Bamburg, 1992). Deneyimli eğitimcilerden alınan iş birliği ve mentorluk kritik öğrenme anlarıdır (Conzemius & Conzemius, 1996). Eğitim örgütlerinin yenilikçi kapasitesi, Takım Halinde Öğrenme süreciyle yakından ilişkilidir (Marks & Louis, 1999). En etkili öğrenme, öğretmenlerin ve diğer paydaşların ortaklaşa çözümler geliştirdiği ortamlarda gerçekleşir (Boyer, 1995). Yöneticiler, öğretmenleri işbirlikçi uygulamalar konusunda eğitmeli ve onlara zaman ayırmalıdır. Toplantılar ve hazırlık dönemleri gibi düzenlemelerle okul odaklı bir iş birliği yaratılabilir (Beeby & Booth, 2000). Bu platformlar, diyalog becerilerini geliştirmeye hizmet edebilir (Senge vd., 2000). Bireyler birlikte düşünmeyi öğrenir ve sonuçta ortaya çıkan eylemler bireyi aşarak grubun sahiplendiği olgular olurlar.

Paylaşılan vizyon

Senge'e (2014) göre paylaşılan vizyon, öğrenen örgütün temel bir özelliğidir; örgütün arzuladığı geleceğin kolektif bir imgesini temsil eder ve çabalarına yön verir. "Ne yaratmak istiyoruz?" sorusunu kapsar. Paylaşılan vizyonun temelini birlik ve beraberlik duygusu oluştururken ve faaliyetler uyum içerisinde yürütülür. Paylaşılan vizyon olmadan, öğrenen örgüt önemli bir unsurdan yoksun kalır; vizyon, öğrenme sürecine rehberlik eder. Anlamlı öğrenme, bireylerin bir hedef doğrultusunda sarfettikleri gayretin derin bir düşünsel ve eylemsel süreç sonucu ortaya bir anlam çıkarmasıyla oluşur. (Senge, 2010).

Kolektif vizyon, üyelerin bireysel vizyonlarından doğar. Bu nedenle Senge, bireylerin güçlü kişisel vizyon geliştirmesinin önemini vurgular. Kişisel vizyonlar olmadan, bireyler dış vizyonlara yalnızca uyabilirler; oysa kişisel vizyonlarını koruyanlar ortak bir amaca ulaşma çabalarını sinerji haline getirebilir (Senge, 2010). Örgütlerin, paylaşılan vizyonu kolaylaştırmak için kişisel vizyonların gelişimini beslediği düşünülür. Sonuç olarak, paylaşılan vizyonun, kolektif yön ve amaç sağlayarak, bireysel istekleri örgütün hedefleriyle uyumlu hale getirerek ve ortak bir geleceğe bağlılık yaratarak öğrenen örgütün şekillenmesinde kritik rol oynadığı söylenebilir.

Zihinsel modeller

Senge' e (2010) göre zihinsel modeller, bireylerin dünyayı kavrayışını ve davranışlarını etkileyen kökleşmiş varsayımlar, genellemeler ve imgelerdir. Bu bilinçaltı varsayımları genellikle hafife alınır ve bireylerin anlayışlarını kısıtlayabilir (Isaacson & Bamburg, 1992). Bireyler bir şekilde içselleştirmiş oldukları bu kalıpların ve bunların davranışları üzerindeki etkilerinin farkında olmayabilirler (Senge, 2010). Birçok yenilikçi kavram, köklü zihinsel modellerle çatıştığı için hayata geçirilemez, bu da değişim kapasitesini kısıtlar ve öğrenmeyi engeller. Zihinsel modellerdeki farklılıklar nedeniyle, aynı olayı gözlemleyen iki kişi farklı yorumlayabilir. Birbirlerinin zihinsel modellerini anlamayan bireyler sonuçsuz tartışmalara girebilir.

Örgütsel karar alma, ancak bireyler zihinsel modellerini açıkça ifade edebildiğinde ilerleyebilir ve öğrenme gerçekleşebilir (Senge, 2010). Örgütsel öğrenme için bireylerin zihinsel modellerini ifade etme,

eleştiriye sunma, karşılaştırma ve farklılıkları ele almak için tartışmalara katılma becerisine sahip olmaları gerekir. Değerleri, inançları ve varsayımları anlamak, eylemler hakkında fikir verir ve anlaşmazlıkların neden ilerlemeyi engellediğini açıklar (Preskill ve Torres, 2001). Senge (2014), Zihinsel Modeller disiplini uzmanlaşmanın yansıma ve sorgulama becerileri gerektirdiğini belirtir. Yansıma, zihinsel modelleri bilinçli seviyeye yükseltmek ve değerlendirmek için temel bir beceridir. Yansıma, deneyimleri anlamlandırmak için davranışları şekillendiren unsurlar üzerinde dikkatlice düşünmeyi içerir (Preskill ve Torres, 2001). Bu, düşünce sürecini yavaşlatmayı ve zihinsel modellerin nasıl inşa edildiğini anlamayı gerektirir (Senge, 2010), böylece bireyler dünya görüşlerini yeniden şekillendirebilir (Canning, 1991). Bu, örgütteki bireylerin günlük işlerinden zaman ayırarak başkalarının zihinsel modellerini ortaya çıkarmalarını ve dinlemelerini, böylece işbirlikçi bir çalışma ortamını teşvik etmelerini gerektirir (Wyckoff, 1998).

Sistem düşüncesi

Beşinci disiplin olan Sistem Düşüncesi, tüm disiplinlerde önemli bir rol oynar. Parçaları gözlemlemekten tüm sistemi kavramaya, bireyleri pasif varlıklardan aktif katkıda bulunanlara ve mevcut koşullara yanıt vermekten geleceği aktif tasarlamaya geçişi gerektirir. Bir sistem, bileşenleri zaman içinde birbirini etkileyen ve ortak bir hedefe çabalayan birleşik bir varlıktır. Sistem Düşüncesinin temel amacı, bireylerin örgütün kapsamlı modelini ve kararlarının etki alanını kavramalarını sağlamaktır. Bütünü algılama yeteneği, diğer dört disiplinin sinerjik işleyişini kolaylaştırır (Senge, 2010, 2014; Senge vd., 2000).

Noer (1997), Sistem Düşüncesinin örgütsel ortamlardaki yaygın düşünme biçimlerinden daha karmaşık olduğunu belirtir. Örgütler genellikle sorunları parçalara ayırma, bağımsız analiz etme ve hızlı çözümler arama eğilimindedir. Ancak bu yaklaşım, neden-sonuç arasındaki karmaşık bağlantıları gözden kaçırır (Senge, 2010). Modern örgütlerin karmaşıklığı göz önüne alındığında, Sistem Düşüncesini benimsemeleri ve dar görüşlü "tünel vizyonundan" uzaklaşmaları zorunludur; bu vizyon, kör tepkisel tepkilere veya felç edici kararsızlığa yol açabilir (Senge, 2010; Watkins ve Marsick, 1993). Darling-Hammond (1994), eğitim sisteminin bir bölümündeki değişikliklerin diğer alanlarda basamaklı etkileri tetiklediğini vurgular. Örneğin, müfredattaki bir değişiklik, öğretim metodolojilerinde ve personel geliştirmede bazı değişiklikleri gerektirir. Costa ve Kallick (1995), sistemin tüm yönleri yeni bakış açısıyla uyumlu hale getirilmedikçe paradigma değişiminin gerçekleşmeyeceğini vurgular.

Eğitim örgütlerinin günümüzün karmaşık ve hızla değişen koşullarına uyum sağlayarak varlıklarını etkin bir biçimde sürdürebilmeleri, büyük ölçüde "öğrenen örgüt" niteliklerine haiz olmalarına bağlıdır. Okulların öğrenen birer örgüte dönüşüm sürecinde, bu dönüşümün temel aktörleri olan öğretmenlerin "öğrenen okul" kavramına yönelik algıları ve bu prensipleri içselleştirme düzeyleri merkezi bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, alanyazında öğrenen okulun çeşitli boyutlarını ve öğretmen algılarını değerlendirmeye yönelik çabalar bulunmakla birlikte, özellikle Senge'in (1990, 2010) kuramsal çerçevesine dayanan, Türkiye'deki eğitim sistemi ve öğretmenlerinin özgün bağlamını dikkate alarak geliştirilmiş, psikometrik özellikleri titizlikle incelenmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu araştırmayla geliştirilmek istenen "Öğrenen Okul Ölçeği", tam da bu ihtiyaca cevap vermeyi amaçlamaktadır. Ölçek, okulların öğrenen bir örgüt olma yolculuğunda öğretmen algılarını Senge' in beş disiplini (Kişisel Ustalık, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi) temelinde ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmek suretiyle, mevcut durumu tespit etme, gelişim alanlarını belirleme ve bu yönde yapılacak iyileştirme çalışmalarına rehberlik etme potansiyeli taşımaktadır. Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin algılarını temel alarak Öğrenen Okul ortamı değerlendirmesi yapmayı amaçlayan bir ölçeğin geliştirilmesi okulların öğretmen gözünden ne denli öğrenen bir örgüt olabildiğini ortaya koymada yararlı bir araç görevi görecektir. Böylelikle, hem akademik araştırmalar için sağlam bir veri toplama aracı sunulması hem de uygulamada okul yöneticileri ve politika yapımcılar için okulların öğrenme kapasitelerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmelerine olanak tanıyacak bir enstrüman sağlanarak alandaki önemli bir boşluğun doldurulması ve eğitimde kalitenin artırılması çabalarına katkı sunulması hedeflenmektedir.

Literatürde öğrenen okul kavramına yönelik ölçek geliştirme çalışmaları sınırlı sayıda olup, mevcut çalışmaların önemli bir kısmı kuramsal kapsam, örneklem çeşitliliği ve ölçme kapsamı bakımından bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Türkiye'de bu alanda gerçekleştirilen başlıca ölçek geliştirme çalışmaları arasında Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014), Subaş ve Çetin (2014), Doğan (2009), Genç (2007), Yıldız (2014) ve Bilir (2013) tarafından geliştirilen öğrenen okul ölçekleri ile Sarı (2007), Polat ve Erkan (2007), Tiltay (2009), Çetin ve Baydar (2021) ile Macit ve Kırac (2022) tarafından geliştirilen ve eğitim bağlamında kullanılan öğrenen örgüt ölçekleri yer almaktadır.

Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, her birinin alana özgün katkılar sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bazı ölçeklerde öğrenen organizasyonun temel kuramsal çerçevesini oluşturan Senge' in (1990) beş disiplini (kişisel ustalık, zihinsel modeller, takım hâlinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi) eksik temsil edilmekte veya yalnızca belirli boyutlara odaklanılmaktadır. Ayrıca bazı

çalışmalarda ölçek geliştirme sürecinde kullanılan psikometrik analizlerin (örneğin geçerlik türleri, örneklem bağımsızlığı, model test prosedürleri) yeterince ayrıntılı raporlanmadığı ve kavramsal temellendirmenin sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu nedenlerle geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği, Senge’ in (1990) öğrenen organizasyon kuramını temel alarak yapılandırılmış, beş disiplinin tümünü içeren boyutlara sahip olacak biçimde tasarlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci, çağdaş ölçek geliştirme standartları (DeVellis, 2016; Tabachnick & Fidell, 2019) doğrultusunda, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle yapı geçerliği test edilmiş, iç tutarlılığı yüksek düzeyde sağlanmış ve kavramsal olarak bütünlük arz edecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda geliştirilen ölçek, öğrenen okul kavramının daha derinlemesine ve teorik açıdan bütüncül olarak değerlendirilmesine katkı sunmayı; eğitim kurumlarında bu yapının mevcut durumunu anlamaya ve gelişim stratejilerini belirlemeye yönelik nitelikli bir ölçeğe aracı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, bir ölçeğin geliştirilmesine yönelik bir araştırmadır. Takip eden bölüm, “Öğrenen Okul Ölçeği”nin (ÖÖÖ) oluşturulmasında yer alan prosedürlerin kapsamlı bir açıklamasını sunmakta ve araştırma çalışmasında yer alan katılımcıların demografik özelliklerinin derinlemesine bir analizini sunmaktadır.

Çalışma grubu

Çalışma kapsamında, Öğrenen Okul ortamına ilişkin öğretmen algılarını ölçmek için bir araç oluşturmak amacıyla, resmi okullarda çalışan toplam 314 öğretmen açıcı faktör analizi (AFA) aşamasında araştırmaya dahil edilirken, doğrulayıcı faktör analizine (DFA) 312 öğretmen katılmış ve sonuçta toplam 626 öğretmen araştırma sürecinin tamamına dahil edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri seti, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birbirinden bağımsız örneklemelerle gerçekleştirilmesi ilkesine uygun olarak iki ayrı öğretmen grubundan toplanmıştır. AFA sürecinde, kamu eğitim kurumlarında görev yapan 314 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. DFA sürecinde ise aynı araştırma aracı, farklı okullarda görev yapan 312 öğretmene uygulanmıştır. Her iki grup, araştırma kapsamında yer alan toplam 626 katılımcı içerisinde değerlendirilmiş ve çalışmanın demografik özelliklerine ilişkin genel tablo bu toplam üzerinden sunulmuştur. Ancak analiz sürecinde AFA ve DFA uygulamaları ayrı örneklemeler üzerinden gerçekleştirilmiş, veri setlerinin birbirinden bağımsız olması sağlanmıştır. Bu yaklaşım, ölçek geliştirme literatüründe önerilen yapı geçerliğini sınamaya yönelik temel ilkelerle (DeVellis, 2016; Kline, 2016) ve bilimsel etik standartlarla uyumludur.

Tablo 1

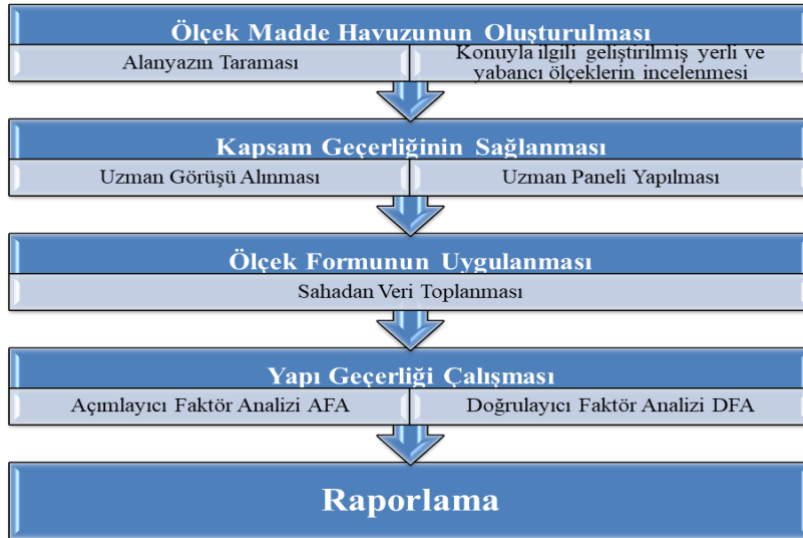
Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	414	66.1
	Erkek	212	33.9
	Toplam	626	100
Yaş	20-30	132	21.1
	31-40	257	41.1
	41-50	172	27.5
	51-60	60	9.6
	61 ve üzeri	5	0.8
	Toplam	626	100
Medeni Durum	Bekar	191	30.5
	Evlü	435	69.5
	Toplam	626	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	5	0.8
	Lisans	434	69.3
	Yüksek Lisans	166	26.5
	Doktora	21	3.4
	Toplam	626	100
Meslekteki Hizmet Yılı	1-5 yıl	121	19.3
	6-15 yıl	250	39.9
	16-25 yıl	174	27.8
	26-35 yıl	78	12.5
	36 yıl ve üzeri	3	0.5
	Toplam	626	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	136	21.7
	Branş Öğretmeni	490	78.3
	Toplam	626	100
Okul Kademesi	İlkokul	168	26.8
	Ortaokul	219	35
	Lise	239	38.2
	Toplam	626	100
Okuldaki Çalışma Yılı	1-5 yıl	396	63.3
	6-15	202	32.3
	16-25	21	3.4
	26 ve üzeri	7	1.1
	Toplam	626	100

Çalışma grubunun bileşimi, cinsiyet dağılımı açısından %66,1'i (n=414) kadın ve %33,9'u (n=212) erkek temsil edecek şekilde tanımlanmıştır. Yaş demografik dağılımına bakıldığında, %21,1'inin (n=132) 20-30 yaş grubunda, %41,1'inin (n=257) 31-40 yaş aralığında, %27,5'inin (n=172) 41-50 yaş aralığında, %9,6'sının (n=60) 51-60 yaş kategorisinde ve en az olarak %0,8'inin (n=5) 61 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. Medeni durum değişkeni incelendiğinde, bulgular %30,5'inin (n=191) bekar, %69,5'lik (n=435) çoğunluğunun ise evli olduğunu göstermiştir. Eğitim durumu açısından veriler, %0,8'inin (n=5) ön lisans, %69,3'ünün (n=434) lisans, %26,5'inin (n=166) yüksek lisans derecesine sahip olduğunu ve %3,4'ünün (n=21) doktora programlarını başarıyla tamamladığını göstermektedir. Meslekteki hizmet yıllarının analizi, %19,3'ünün (n=121) 1 ila 5 yıl arasında, %39,9'unun (n=250) 6 ila 15 yıl arasında, %27,8'inin (n=174) 16 ila 25 yıl arasında, %12,5'inin (n=78) 26 ila 35 yıl arasında ve yalnızca %0,5'inin (n=3) 36 yıl veya daha uzun süredir bu alanda hizmet verdiğini ortaya koymuştur. Branş değişkenine göre dağılım incelendiğinde, %21,7'sinin (n=136) sınıf öğretmeni ve %78,3'lük (n=490) çoğunluğunun branş öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir. Okul kademesi verilerine göre, %26,8'inin (n=168) ilkökulda, %35'inin (n=219) ortaokulda ve %38,2'sinin (n=239) lisede görev yaptığını ortaya koymuştur. Son olarak, aynı okulda çalışma yılı değişkeni incelendiğinde, %63,3'ünün (n=396) 1 ila 5 yıl arasında, %32,3'ünün (n=202) 6 ila 15 yıl arasında, %3,4'ünün (n=21) 16 ila 25 yıl arasında ve yalnızca %1,1'inin (n=7) 26 yıl veya daha fazla eğitim örgütü ortamında çalıştığı görülmüştür.

Ölçek geliştirme süreci

Araştırmada, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin “öğrenen okul” kavramına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla “Öğrenen Okul Ölçeği” oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında, bilimsel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan ve araştırmacılar tarafından onaylanan ilerleme aşamaları belirlenerek ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili prosedürler üzerinde bir analiz yapılmıştır (DeVellis, 2016; Worthington & Whittaker, 2006; Furr, 2022; Tavşancıl, 2022; Netemeyer, Bearden, & Sharma, 2003). Bu kapsamda ölçek geliştirme süreciyle alakalı adımlar incelenmiş olup literatürde en yaygın şekilde kullanılan ve araştırmacılar tarafından kabul gören ilerleme basamakları belirlenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan aşamalar aşağıda, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçek geliştirme süreci basamakları

Şekil 1’de ölçek geliştirme süreci, alanyazında yaygın olarak kabul gören temel basamaklara göre özetlenmiştir. Bu süreç; ölçek madde havuzunun oluşturulması, kapsam geçerliğinin sağlanması, formun uygulanması, yapı geçerliğinin test edilmesi ve raporlamayı içermektedir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde her bir aşama ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu bölümde ise yalnızca genel sürece ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulmaktadır.

Ölçek madde havuzunun oluşturulması

Ölçekte kullanılması düşünülen ve ölçülmek istenen yapıyı belli bir sistematik içerisinde boyutlarıyla birlikte ortaya koyan maddelere temel ve dayanak teşkil etmesi bakımından madde havuzu oluşturulurken bugüne kadar yayımlanmış makale, tez ve ölçekler incelenmiştir. “Öğrenen Örgüt” olgusunun bir alt dalı sayılabilecek “öğrenen okul” konusunun iyi ve açık bir şekilde ortaya konulması

için literatürde oluşturulan modeller incelenmiş ardından Senge'in "Öğrenen Örgüt" modelinde karar kılınmıştır. Bu modelin temel alınmasında; modelin temel bir model olması sebebiyle diğer bütün modeller tarafından çıkış noktası olarak alınması, yapıyı oldukça kolay ve anlaşılabilir şekilde destekleyen ve açıklayan alt boyutlara ayrılması, araştırmanın esas konusu olan "Öğrenen Okul" olgusu ile ilgili kendi modelini uyarlayan ve uygulanabilmesi için yol haritası çizen bir kitap yayımlanmış olması, Senge'in sadece bir model ortaya koymaktan çok bunun günlük hayatta kullanılabilir olmasıyla ilgili çalışmaları olması etkili olmuştur. Böylece geliştirilen ölçeğin uygulamaya dönük tarafının ortaya çıkartılarak yapıyı ölçebilecek maddelerin yazılmasının sağlanması planlanmıştır. Öncelikle konu ile ilgili modelin geliştiricisi olan Senge'e ait üç adet kitap (Senge, 2010, 2014; Senge vd., 2000) incelenerek maddelerin yazımında kullanılacak notlar kategorize edilerek yazılmıştır. Son olarak "öğrenen örgüt" ve "öğrenen okul" konusu ile ilgili olarak geliştirilmiş ölçekler taranmış ve ölçeklerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek geliştirilmekte olan ölçeğe temel oluşturmaları sağlanmıştır (Macit & Kırac, 2022; Çetin & Baydar, 2021; Tiltay, 2009; Uğurlu, Doğan, & Yiğit, 2014; Subaş & Çetin, 2014; Marsick & Watkins, 2003; Yang, Watkins, & Marsick, 2004; Kools & Stoll, 2016)

Oluşturulan ve kategorize edilen bilgilerden toplamda 5 alt boyut altında 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan madde havuzu temelli ölçek formunun gönderilerek uzman görüşü alınması amacıyla ihtiyaç duyulan uzmanların belirlenmesi sürecinde daha önce "öğrenen örgüt" ve "öğrenen okul" konusunda tez veya makale yayımlamış araştırmacılar belirlenerek bir liste oluşturulmuştur. Toplamda 188 araştırmacıya çevrimiçi olarak gönderilen ölçek formu ile ilgili 18 araştırmacıdan geri dönüt alınmıştır.

Kapsam geçerliğinin sağlanması

Literatür temel alınarak oluşturulan ölçek formunda bulunan madde havuzuyla ilgili olarak kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla daha önce "öğrenen örgüt" ve "öğrenen okul" konularında makale veya tez yayımlamış araştırmacılar belirlenerek düzenlenen ölçek formu e-posta aracılığıyla kendilerine gönderilmiş ve havuzda bulunan maddelerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Lawshe (1975)'e göre düzenlenen süreç kapsamında, görüşlerine başvuru alan araştırmacılar sistematik olarak standart bir değerlendirme alabilme amacıyla ölçek formu düzenlemeye tabi tutulmuş olup her bir madde ile ilgili olarak araştırmacılara "Kabul", "Revize" ve "Red" şıklarından bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmacıların madde ile ilgili yorum veya yeni bir düzenleme yapabilecekleri alan her bir maddenin altında oluşturulmuştur. Toplamda 188 araştırmacıya gönderilen 56 maddeden oluşan ölçek formu için 18 araştırmacıdan geri dönüt alınmıştır.

İlk olarak Lawshe (1975) tarafından geliştirilen daha sonra başka araştırmacılar (Ayre & Scally, 2014) tarafından güncellenen kapsam geçerliği değerlendirme süreci kapsamında 18 araştırmacının yapmış olduğu değerlendirmeler nicel olarak önerilen hesaplama yöntemine göre hesaplanmıştır. Bu hesaplama yöntemine göre; her bir madde için "Kabul" +1 puan, "Revize" ve "Red" -1 puan olarak değerlendirilen maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) oluşturulmuştur. Literatürden alınan ve uzman sayısına göre belirlenen KGO (kritik) verisiyle karşılaştırılan her bir madde için hesaplanan KGO değeri karşılaştırılarak maddenin kabul edilebilir olduğuna veya atılması gerektiğine karar verilmiştir. Uzman sayısına göre hesaplanan KGO (kritik) değerler ile ilgili hesaplamalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Uzman Sayısına Göre KGO (Kritik) Değerleri

Uzman Sayısı	KGO (Kritik) Değeri	Uzman Sayısı	KGO (Kritik) Değeri
5	1.000	23	.391
6	1.000	24	.417
7	1.000	25	.440
8	.750	26	.385
9	.778	27	.407
10	.800	28	.357
11	.636	29	.379
12	.667	30	.333
13	.538	31	.355
14	.571	32	.375
15	.600	33	.333
16	.500	34	.353
17	.529	35	.314
18	.444	36	.333
19	.474	37	.297
20	.500	38	.316
21	.429	39	.333
22	.455	40	.300

Toplamda 18 araştırmacının geri dönüt verdiği çalışmalar için kullanılması gereken KGO (Kritik) değerinin .444 olduğu Tablo 2'den görülmektedir. Tablo 2'den elde edilen KGO (Kritik) değeriyle karşılaştırılarak maddelerin kabul veya çıkarılma durumlarının belirlenmesine olanak verecek olan KGO değerleri ve her bir alt boyut bunun yanında ölçeğin tümü için kapsam geçerliğine kanıt olacak Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) tüm maddeler için ayrı ayrı hesaplanan KGO değerlerinin toplanarak, madde sayısına bölünmesiyle bulunmaktadır. Araştırmada, uzman görüşleri ile elde edilen görüşler doğrultusunda her bir madde için hesaplanan KGO değerleri ile ölçeğin bütününe yönelik KGO (kritik) ve KGİ değeri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, toplam 18 uzmanın maddelere ilişkin görüşleri üzerinden KGO değerleri elde edilmiş, sıfırdan büyük değere sahip maddelerin KGO değerlerinin istatistiksel olarak anlamlılığına, başka bir ifadeyle, ölçekte kalıp kalmayacağına KGO (kritik) değeri ile karşılaştırarak karar verilmiştir. Tablo 3'ten de anlaşılabileceği gibi, çalışmaya katılan 18 uzman için KGO (kritik) değeri .444 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ölçekte yer alan 56 maddeden 5'nin (7, 9, 12, 24, 40 ve 39 maddeler) KGO değerinin KGO (kritik) değerinden küçük ($<.444$) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, KGO (kritik) değerinin altında bir değere sahip olan ilgili 5 madde geliştirilen ölçekten çıkarılmış, dolayısıyla ölçekte 51 madde kalmıştır. Ölçeğe ait KGİ değeri, ölçekten ilgili 5 maddeyi çıkardıktan sonra hesaplanmış ve .666 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının KGİ değerleri Kişisel Uсталık .639, Zihinsel Modeller .687, Paylaşılan Vizyon .646, Takım Halinde Öğrenme .687 ve Sistem Düşüncesi .666 olarak hesaplanmış ve hepsinin KGO (Kritik) değeri olan .444'ten yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lawshe'ye (1975) göre, KGİ ile KGO (kritik) değerleri karşılaştırıldığında, KGİ değeri KGO (kritik) değerinden küçük ise ölçekte kalan maddeler kapsam geçerliğine sahip değildir. Başka bir ifade ile, elde edilen KGİ değerinin KGO (kritik) değerinden büyük olması [$KGİ > KGO$ (kritik)] ölçekte kalan maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (Ateş Çobanoğlu, 2013; Batdı, 2013; Lawshe 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu bağlamda incelendiğinde, çalışmada elde edilen KGİ değeri (.666) KGO (kritik) değerinden (.444) büyük olduğundan 51 maddelik ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada kapsam geçerliğini derinleştirmek için, uzman görüşü aşamasından sonra uzman paneli oluşturulması kararlaştırılmıştır. Araştırmada kapsam geçerliğini derinleştirmek amacıyla kurulan uzman paneli, uzmanların uygunluğu göz önünde bulundurularak Eğitim Bilimleri Bölümü, Yönetim Bilimleri ve Psikoloji ABD ve Türk Dili ve Edebiyatı ABD alanlarında öğretim görevlisi olarak görev yapan 6 uzman ile gerçekleştirilmiştir. Uzmanlara, araştırma süreci ve panelde tartışılacak hususlar ile ilgili önceden bilgi verilerek konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Ayrıca, uzman paneli oturumu başladığında, öncelikle araştırmacı tarafından araştırma konusu kısaca tanıtılmış, madde havuzu oluşturma sürecinden bahsedilmiş ve oluşturulan maddeler ile uzman görüşü aşaması detaylıca anlatılmıştır. Bu bağlamda, uzman panelinde tartışılan hususlar şunlardır:

- 1- 51 maddelik ölçek formunda bulunan maddelerin ait oldukları boyutu temsil edip etmediği,
- 2- Maddelerin ölçmek istenilen yapıyı ölçmeye yeterli olup olmadığı,
- 3- Maddelerin anlam ve dil bilimsel açıdan anlaşılır ve uygun olmasının değerlendirilmesi,
- 4- Uzman görüşü ile toplanan veri sonrası önerilen maddelerin ve değişikliklerin uygunluğu tartışılmıştır.

Yapılan uzman paneli öncesinde öğretim görevlilerine “öğrenen örgüt”, “öğrenen okul”, ölçek geliştirme süreçleri ve Lawshe ölçek geliştirme süreciyle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Akabinde, KGO (Kritik) değerinin altında kalarak atılan maddeleri ve maddelerle ilgili “Kabul”, “Revize” ve “Red” istatistikleriyle revize taleplerini bütün olarak ihtiva eden form uzmanlara dağıtılarak panelin genel akışı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uzman panelinde yapılan değerlendirmeler neticesinde 4 maddenin (7, 9, 12 ve 40) ölçeğe eklenmesine karar verilmiştir. Ayrıca uzman görüşü aşamasında yapılması önerilen 29 adet değişikliğin uygunluğuna karar verilmiştir. Eklenen maddelerle birlikte 33 değişiklik yapılarak 55 maddelik ölçek formunun kapsam geçerliği sağladığı onaylanmıştır.

Tablo 3

Uzman Görüşlerine Göre Hesaplanan KGO (Kritik) ve KGİ Değerleri

Madde	Kalmalı	Revize Edilmeli	Çıkarılmalı	Madde KGO	
1	14	3	1	.556	
2	15	2	1	.667	
3	15	3	0	.667	
4	15	3	0	.667	
5	15	3	0	.667	
6	15	3	0	.667	Kişisel Ustalık
7	10	5	3	.111*	
8	15	3	0	.667	
9	11	4	3	.222*	
10	14	3	1	.556	
11	15	3	0	.667	
12	12	4	2	.333*	
13	13	5	0	.444	
14	15	3	0	.667	
15	15	2	1	.667	
16	15	2	1	.667	
17	16	1	1	.778	Zihinsel Modeller
18	16	2	0	.778	
19	16	1	1	.778	
20	18	0	0	1.000	
21	13	4	1	.444	
22	15	2	1	.667	
23	17	1	0	.889	
24	10	5	3	.111*	Paylaşılan Vizyon
25	17	1	0	.889	
26	13	4	1	.444	
27	13	2	3	.444	
28	14	3	1	.556	
29	16	2	0	.778	
30	15	1	2	.667	Paylaşılan Vizyon
31	13	3	2	.444	
32	14	4	0	.556	
33	14	2	2	.556	
34	17	1	0	.889	
35	18	0	0	1.000	
36	14	3	1	.556	
37	15	3	0	.667	
38	13	3	2	.444	
39	16	2	0	.778	
40	10	6	2	.111*	Takım Halinde Öğrenme
41	14	4	0	.556	
42	15	3	0	.667	
43	15	3	0	.667	
44	14	2	2	.556	
45	18	0	0	1.000	
46	15	3	0	.667	
47	13	4	1	.444	
48	15	3	0	.667	
49	18	0	0	1.000	
50	14	4	0	.556	
51	16	2	0	.778	
52	13	4	1	.444	Sistem Düşüncesi
53	17	1	0	.889	
54	15	2	1	.667	
55	15	1	2	.667	
56	14	4	0	.556	

Toplam Uzman Sayısı	18
Kapsam Geçerlik Oranı (KGO Kritik)	.444
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)	.666
Kişisel Ustalık KGİ	.639
Zihinsel Modeller KGİ	.687
Paylaşılan Vizyon KGİ	.646
Takım Halinde Öğrenme KGİ	.687
Sistem Düşüncesi KGİ	.666

* Kapsam Geçerlik Oranı (KGO Kritik) değerinin altında kalan maddeler (<.444)

Ortaya çıkan 55 maddelik form, aktif olarak eğitim örgütlerinde çalışan beş öğretmenle birlikte pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında oluşturulan kavramsal çerçeveye ilgili bilgilendirilen öğretmenler maddeleri anlaşılabilirlikleri ve öğrenen okul algılarıyla ilgili olarak değerlendirmişlerdir. Pilot uygulama neticesinde açılmalı faktör analizi için veri toplanmasına olanak verebilecek 55 maddelik Tablo 4'te sunulan deneme ölçek formu oluşmuştur. Katılımcıların tepkileri 5'li Likert tipinde ve (1) “hiç katılmıyorum”- (2) “katılmıyorum” - (3) “kararsızım” - (4) “kısmen katılıyorum” - (5) “tamamen katılıyorum” şeklinde ölçülmüştür.

Tablo 4

Kapsam Geçerliği Neticesinde Elde Edilen 55 Maddelik Ölçek

Madde No	Boyut	Öğrenen Okul Ölçeği
1	Kişisel Ustalık	Öğretmenler mesleki açıdan kendilerini geliştirirler
2		Öğretmenlerin takip ettikleri mesleki gelişim planları vardır
3		Öğretmenler kendini geliştirmeye çalışan meslektaşlarına destek olurlar
4		Öğretmenler mesleki açıdan bir önceki yıla göre daha iyi olmak için çaba sarfederler
5		Öğretmenler yaptıkları hataları birer öğrenme fırsatı olarak görürler
6		Öğretmenler mesleki açıdan kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini farkedebilirler
7		Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilen daha iyi bir eğitmen olmaya ilgili hedefleri vardır*
8		Öğretmenler mesleki açıdan kendilerini değerlendirebilecek olgunluğa sahiptirler
9		Öğretmenler hayallerindeki eğitmeni profiline ulaşmak için çaba gösterirler*
10		Öğretmenler mesleki yetkinliklerini artırmak için sorumluluk alırlar
11	Zihinsel Model	Öğretmenler kişisel değer yargılarının davranışlar üzerinde etkisi olduğunu farkındadırlar
12		Öğretmenler bir konuyu tartışırken önyargılarını bir tarafa bırakabilirler*
13		Öğretmenler meslektaşlarının fikirlerini dinlemeye açıktırlar
14		Öğretmenler yaşantıların davranışlar üzerinde etkili olduğunu bilirler
15		Öğretmenler meslektaşlarını daha iyi anlamak için onlara sorular sorarlar
16		Öğretmenler söylenenlerin herkes tarafından farklı şekilde anlaşılabilirliğini bilirler
17		Öğretmenler mesleki konularda diğer öğretmenler ile fikir alışverişinde bulunurlar
18		Öğretmenler mesleki konularla ilgili fikir ayrılıkları üzerine konuşabilirler
19		Öğretmenler kalıplaşmış düşüncelerine rağmen yeni fikirleri açıklarlar
20		Öğretmenler farklı düşünceleri bir zenginlik olarak görürler
21	Paylaşılabilir Vizyon	Öğretmenler olaylara ilişkin farklı düşünceleri anlayışla karşılarlar
22		Öğretmenler kalıplaşmış düşüncelere şüphe ile yaklaşır
23		Öğretmenler okulun vizyonunun belirlenmesi sürecinde aktif rol alırlar
24		Öğretmenler okulun vizyonunun belirlenmesinde tüm paydaşların katılımını desteklerler
25		Öğretmenler okulun vizyonunu gerçekleştirmek için kendilerini geliştirme ihtiyacı duyarlar
26		Öğretmenler, öğretmenler odasında okulun vizyonuyla ilgili konuşurlar
27		Öğretmenler okulun vizyonunu gerçekleştirmeye çalışırlar
28		Öğretmenler sınıf içi hedeflerini okulun vizyonuna göre belirlerler
29		Öğretmenler karar alma süreçlerinde okulun vizyonundan etkilenirler
30		Öğretmenler okulun vizyonu ile ilgili fikir alışverişinde bulunurlar
31	Takım Halinde Öğrenme	Öğretmenlerin eğitime dair heyecanları okulun vizyonundan beslenir
32		Öğretmenler okulun vizyonunu yol haritası olarak görürler
33		Öğretmenler okul vizyonundan bahsedilmesinden heyecan duyarlar
34		Öğretmenler farklılıklarına rağmen birlikte çalışabilirler
35		Öğretmenler farklı düşündükleri durumlarda bunu rahatlıkla meslektaşlarıyla paylaşabilirler
36		Öğretmenler birbirlerine danışırlar
37		Öğretmenler birbirleriyle yardımlaşır
38		Öğretmenler problemleri diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak daha kolay çözeceklerine inanırlar
39		Öğretmenler birlikte çalışırken görevleri görüş ayrılıklarına rağmen tamamlayabilirler
40		Öğretmenler fikirlerini açıkça tartışabilirler*
41	Sistem Düşüncesi	Öğretmenler birlikte çalışırken görüşlerinden dolayı yargılanmayacağını bilirler
42		Öğretmenler diğer meslektaşlarının mesleki görüşlerini öğrenmeye isteklidirler
43		Öğretmenler mesleki konularda birbirlerine danışmanlık yaparlar
44		Öğretmenler birbirlerinden yeni şeyler öğrenirler
45		Öğretmenler birlikte çalışırken birbirlerinin bilgisinden faydalanırlar
46		Öğretmenler eylemlerinin okulun tüm işleyişini etkilediğini bilirler
47		Öğretmenler bir karar alırken bunun diğer süreçlere etkisini hesaba katarlar
48		Öğretmenler büyük bir sistemin parçası olduklarını farkındadırlar
49		Öğretmenler okulla ilgili tüm süreçlerin birbiriyle ilişkili olduğunu bilirler
50		Öğretmenler eylemlerinin okulun uygulamalarıyla uyum içerisinde olmasına dikkat ederler
51	Sistem Düşüncesi	Öğretmenler sorunların kaynağının birden çok olabileceğini bilirler
52		Öğretmenler geçici çözümler yerine sorunların kaynağına odaklanırlar
53		Öğretmenler eylemlerinin öngörülenden başka sonuçlar doğurabileceği ihtimalinin bilincindedirler
54		Öğretmenler yaptıkları uygulamalarda okulun içerisinde bulunduğu çevreyi göz önünde bulundururlar
55		Öğretmenler okul ortamında karar alırken çok yönlü düşünürler

* Uzman paneli neticesinde ölçeğe eklenmesine karar verilen maddeler

Verilerin toplanması

Elde edilen deneme ölçeği formu, araştırma ile ilgili detayları içeren bir formun yanı sıra bireyleri çalışmaya katılmaya teşvik eden bir davet içeren çevrimiçi bir anket uygulama platformuna aktarılma sürecinden geçmiştir. Formda ayrıca katılımcıların çalışma durumlarına ilişkin sorular da yer almıştır. Uygun çalışma grubunun seçilmesini sağlamak amacıyla, katılımcıların ölçek formunu doldurmadan önce

akademik düzeyleri, çalışma alanları ve mevcut iş durumlarına ilişkin çevrimiçi demografik sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Daha sonra, elektronik ölçeğin bağlantı adresi, öğretmenlerle paylaşılarak gönüllü olan öğretmenlerden ölçek formunu doldurması istenmiştir. Veri toplama aşamasının tamamlanmasının ardından, toplam 314 öğretmen açımlayıcı faktör analizine, 312 öğretmen ise doğrulayıcı faktör analizine dahil olmuş ve böylece çalışmaya toplamda 626 öğretmen katılmıştır.

Verilerin analizi

Deneme ölçeği formu, 314 ve 312 kişiden oluşan iki farklı öğretmen grubundan çevrimiçi olarak toplanan veriler kullanılarak analiz edilmiş ve toplamda 626 katılımcıya ulaşılmıştır. Online platform nedeniyle eksik ya da hatalı veri içeren deneme ölçeği formunun bulunmaması, herhangi bir aksaklıkla karşılaşmadan veri analizine başlanmasına olanak sağlamıştır. Söz konusu geçerlilik ve güvenilirlik değerlendirmeleri SPSS ve AMOS paket yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının analizler için yeterli olmasını sağlamak amacıyla, Tavşancıl (2022) ve Balcı'nın (2018) önerdiği gibi, madde sayısının beş katı kadar katılımcı olması gerekli görülmüştür. Toplam katılımcı sayısının ($n=626$) bu gerekliliği karşıladığı tespit edilmiştir. Yeterli katılımcı sayısı göz önünde bulundurularak, 314 katılımcı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve 312 katılımcı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere toplam 626 öğretmen ile çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede, AFA için katılımcı dağılımı 314 (n_1) olarak belirlenirken, DFA 312 katılımcı (n_2) ile gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilerin AFA'ya uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmış, ardından verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Daha sonra, ölçeğin boyutlarını ve maddelerin bu boyutlarla uyumunu incelemek için oblimin döndürme tekniği kullanılarak AFA gerçekleştirilmiştir. Bunu takiben, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ($Cr\alpha$) belirlenerek hem alt boyutların hem de ölçeğin genel güvenilirliği hesaplanmıştır. Son olarak, AFA ile belirlenen ölçeğin teorik yapısının uygunluğu, DFA (veri-model uyumu) uygulanarak incelenerek ölçeğin kullanıma uygunluğu test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, “Öğrenen Okul Ölçeği” (ÖÖÖ)’nin geliştirme analizleri kapsamında ulaşılan güvenilirlik ve geçerlikle ilgili sonuçlar sunulmuştur.

Geçerliğe ilişkin bulgular

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. İlk olarak, mevcut verilerin AFA için uygunluğunu değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra, değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğunu ve korelasyon matrisinin birim matris olmadığını ortaya koymak, faktör analizi uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007; Büyüköztürk, 2014). Sharma'ya (1995) göre KMO katsayısının .50'nin altında olması kabul edilemez, .50 olması zayıf, .60 olması orta, .70 olması iyi, .80 olması çok iyi ve .90 olması mükemmel olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, KMO değerlendirmesinin ardından ölçeğin katsayısı .970 olarak belirlenmiş ve veri seti çok iyi olarak sınıflandırılmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 13526.693$, $p < .001$). Bu sonuç, değişkenler arasındaki korelasyonların faktör analizine uygun düzeyde anlamlı ilişkiler içerdiğini ve veri setinin faktör analizi için kullanılabilir olduğunu göstermektedir (DeVellis, 2016). Analiz sonuçlarına dayanarak, veri setinin AFA için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinin geçerli ve güvenilir sonuçlar üretebilmesi için, literatürde önerilen bazı istatistiksel ölçütler dikkate alınmıştır (DeVellis, 2016). Bu ölçütler, ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek ve değişken yapıyı anlamlı şekilde temsil eden sınırlı sayıda faktör ile ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Analiz kapsamında dikkate alınan kriterler şunlardır:

- 1- Özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007);
- 2- Faktör yük değerleri .40'ın üzerinde olan maddeler yorumlamaya dahil edilmiştir (Stevens, 2002);
- 3- Maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olması durumunda, bu çapraz yüklenmeler arasındaki farkın en az .10 olması şartı aranmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Bu yönergeler, AFA prosedürünün doğruluğunun ve güvenilirliğinin sağlanmasında ve dolayısıyla incelenen ölçeğin geçerliliğinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Maksimum olabilirlik yönteminin (maximum likelihood method) altında yatan temel kavram, gözlemlenen veri kümesi için parametrelerin, verinin gerçekleşme olasılığını maksimize edecek biçimde tahmin edilmesine dayanır. Ayrıca faktörlerin arasında bir ilişki olması gerekliliği teorik olarak

bekleniyorsa oblimin döndürme tekniğinin kullanılması yapının daha iyi ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır (Field, 2005). Belirlenen ölçütler çerçevesinde geliştirilen ölçeğin tahmin gücünün yüksek olması amaçlandığından ayrıca faktörleri arasında bir ilişki beklendiğinden maksimum olabilirlik metodu oblimin döndürme yöntemiyle birlikte uygulanmıştır.

Analiz sonucu elde edilen verilerin ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesi neticesinde yük verdiği faktöre kuramsal olarak uymayan madde olmadığı, yapı altında birden fazla faktörde anlamlı yük taşıyan maddelerin, faktör yükleri arasındaki fark .10'un altında olmadığından, analizde çapraz yüklenmiş maddeye rastlanmadığı ve faktör yükü .40'ın altında olan (6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 35, 40 ve 41'inci maddeler) 11 madde olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen maddeler sırayla ölçekten çıkarılarak her çıkarma işleminden sonra faktör yapısı yeniden değerlendirilmiştir. Başlangıçta 16., 17. ve 18. maddeler, teorik olarak öngörülen faktör yapısından farklı boyutlarda yer almış olsa da, gerçekleştirilen kuramsal değerlendirme sonucunda bu maddelerin bulundukları faktörlerle kavramsal uyum içerisinde oldukları görülmüştür. Bu nedenle, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sürecinde söz konusu maddeler yeni oluşan faktör yapısı çerçevesinde modellenerek analiz edilmiştir. Yapılan AFA neticesinde incelenen faktör yapısında toplam olarak 44 maddeden oluşan öz değeri 1'den büyük beş faktör olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan beş faktörlü yapının maddelerine ait faktör yük değerleri, dağılım ve ortak faktör varyansları ve faktörlere ait açıklanan varyanslar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ölçeğin Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Boyut	Madde No.	Faktörler					Ortak Faktör Varyansı
		1	2	3	4	5	
Kişisel Ustalık	Md.1	.868					.676
	Md.2	.728					.632
	Md.3	.536					.493
	Md.4	.778					.812
	Md.5	.534					.580
	Md.7	.605					.670
	Md.9	.593					.688
	Md.10	.569					.680
	Md.19		.621				.729
	Md.20		.697				.794
Zihinsel Modeller	Md.21		.674				.782
Paylaşılan Vizyon	Md.23			-.510			.527
	Md.24			-.416			.592
	Md.25			-.453			.739
	Md.26			-.701			.582
	Md.27			-.665			.764
	Md.28			-.748			.742
	Md.29			-.783			.666
	Md.30			-.779			.763
	Md.31			-.841			.709
	Md.32			-.910			.779
	Md.33			-.746			.734
Takım Halinde Öğrenme	Md.17				.512		.639
	Md.18				.451		.632
	Md.34				.593		.555
	Md.36				.838		.801
	Md.37				.925		.769
	Md.38				.600		.687
	Md.39				.682		.641
	Md.42				.535		.693
	Md.43				.631		.731
	Md.44				.644		.758
	Md.45				.688		.769
Sistem Düşüncesi	Md.16					.483	.398
	Md.46					.537	.620
	Md.47					.600	.709
	Md.48					.782	.662
	Md.49					.854	.779
Sistem Düşüncesi	Md.50					.632	.715
	Md.51					.790	.679
	Md.52					.522	.634
	Md.53					.772	.684
	Md.54					.626	.508
Özdeğer		2.848	23.849	1.948	1.013	1.810	
Açıklanan Varyans (%)		6.472	54.202	4.428	2.301	4.113	
Toplam Varyans (%)		67.920					

Ortaya çıkan 44 maddeli ve beş faktörlü yapıda faktörler sırasıyla “Kişisel Ustalık”, “Zihinsel Modeller”, “Paylaşılan Vizyon”, “Takım Halinde Öğrenme” ve “Sistem Düşüncesi” olarak adlandırılmıştır. Kişisel

Uсталık, 8 maddeden (Md.1, Md.2, Md.3, Md.4, Md.5, Md.7, Md.9, Md.10); Zihinsel Modeller, 3 maddeden (Md.19, Md.20, Md.21); Paylaşılan Vizyon, 11 maddeden (Md.23, Md.24, Md.25, Md.26, Md.27, Md.28, Md.29, Md.30, Md.31, Md.32, Md.33); Takım Halinde Öğrenme, 11 maddeden (Md.17, Md.18, Md.34, Md.36, Md.37, Md.38, Md.39, Md.42, Md.43, Md.44, Md.45) ve Sistem Düşüncesi, 11 maddeden (Md.16, Md.46, Md.47, Md.48, Md.49, Md.50, Md.51, Md.52, Md.53, Md.54, Md.55) oluşmaktadır. AFA sonucunda ortaya çıkan 5 boyut, öğretmenlerin öğrenen okul algılarına ilişkin toplam varyansın %67,92'sini açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre öğrenen okula ilişkin açıklanan toplam varyans sosyal bilimlere için yeterli seviye olan %60'tan daha yüksek (Tavşancıl, 2022) olduğu için uygun olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, madde yük değerlerinin .416 ile .925 arasında değiştikleri ve yeterli katkıyı sağladıkları görülmüştür. Ayrıca, açıklanan toplam varyansa yaptığı katkıyı gösteren maddelere ait ortak faktör varyanslarının .30'un altında olmaması gerekmektedir (Pallant, 2016). Madde ortak faktör varyansları incelendiğinde .398 ile .812 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ulaşılan toplam 5 faktör ve 44 maddeden oluşan yapının doğruluğuna kanıt sağlamak amacıyla başka bir çalışma grubu ($n=312$) üzerinde DFA yapılarak modelin uygunluğu sınanmıştır. Modelin uygunluğunun doğrulanması sürecinde CMIN/DF (Chi-Square/Degree of Freedom), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) değerleri kullanılmıştır. Ölçek geliştirme süreci ile ilgili literatür taranarak doğrulamalı faktör analizi neticesinde elde edilen değerlerin uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve iyi varsayılan değer aralıklarına ait bir tablo oluşturulmuştur (Simon vd. 2010; Hooper vd. 2008). Yapılan analiz neticesinde çalışmaya ait elde edilen değerler oluşturulan tablo kapsamında karşılaştırılarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

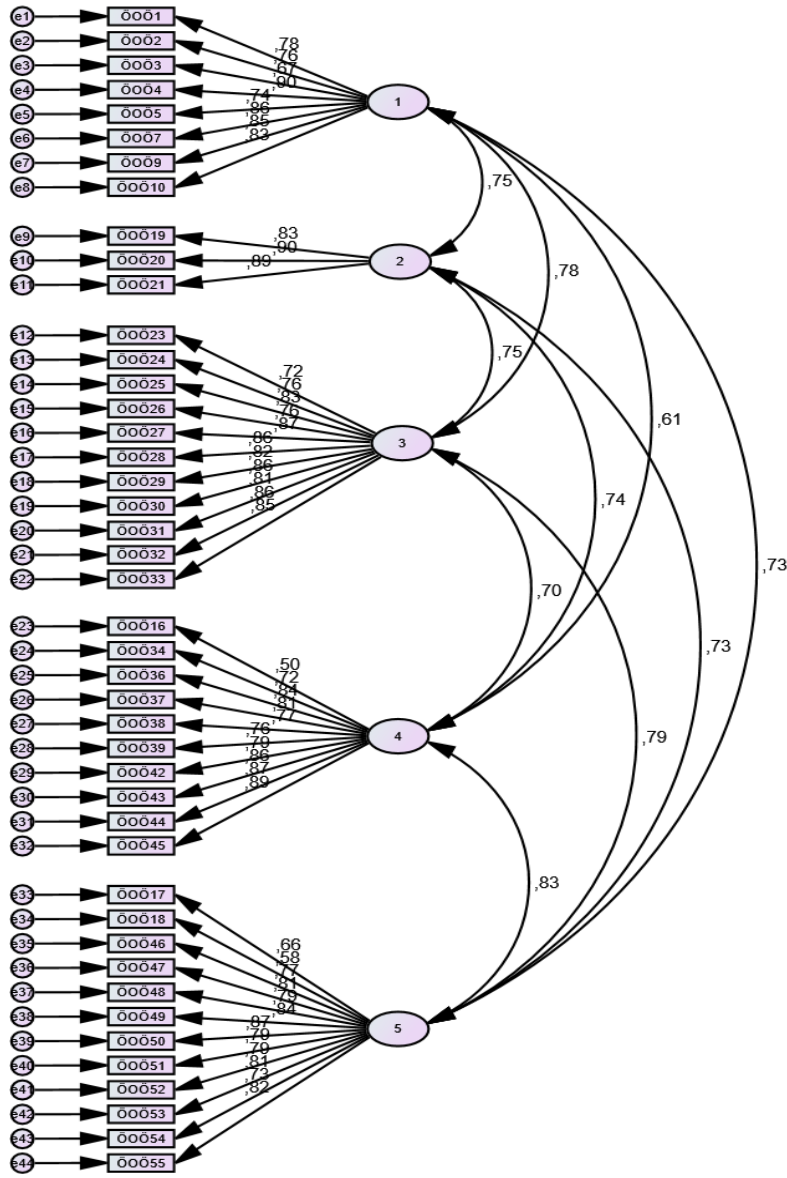
Uyum İyiliği İndeksleri, Referans Aralıkları ve Ölçeğe Ait Analiz Sonuçları

Uyum İyiliği İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri	İyi Uyum İyiliği Değeri	Ölçeğe Ait Analiz Değeri	Sonuç Değerlendirme
χ^2/df	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	$0 \leq \chi^2/df < 3$	2.724	İyi Uyum
RMSEA	$.05 < RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	.074	Kabul Edilebilir
RMR	$.05 < RMR \leq .08$	$.00 \leq RMR \leq .05$	.066	Kabul Edilebilir
CFI	$.85 \leq CFI < .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	.880	Kabul Edilebilir
NFI	$.80 \leq NFI < .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	.824	Kabul Edilebilir
IFI	$.80 \leq IFI < .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	.881	Kabul Edilebilir
TLI	$.80 \leq TLI < .95$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	.873	Kabul Edilebilir

Kaynak: Simon vd. 2010:239; Hooper vd. 2008

DFA sonuçları, uyum indekslerinin kabul edilen sınırlar içerisinde olması nedeniyle modelin ölçüm yapısına uygun olduğu değerlendirilmektedir. DFA sonucunda elde edilen verilerin ve uyum iyiliği indekslerine ait referans aralıklarının sunulduğu Tablo 6 incelendiğinde; CMIN/DF değerinin “iyi uyum iyiliği”, RMSEA değerinin “kabul edilebilir uyum iyiliği”, RMR değerinin “kabul edilebilir uyum iyiliği”, CFI değerinin “kabul edilebilir uyum iyiliği”, NFI değerinin “kabul edilebilir uyum iyiliği”, IFI değerinin “kabul edilebilir uyum iyiliği” ve TLI değerinin “kabul edilebilir uyum iyiliği” aralığında olduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda edinilen verilerin referans aralıklarına göre karşılaştırılması çerçevesinde, ölçeği oluşturan maddelerin öğrenen okul ortamına ilişkin öğretmenlere ait algının ölçülebildiğinin doğrulandığı ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığına karar verilmiştir.

Ayrıca, doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonuçlarında elde edilen CFI = .880 ve RMSEA = .074 değerleri, literatürde kabul edilebilir uyum düzeyi sınırları içerisinde yer almaktadır (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015). Modelin genel uyumunun yeterli düzeyde olduğu göz önünde bulundurularak, ek modifikasyonlara ihtiyaç duyulmamıştır. Buna ek olarak, modifikasyon indekslerine (MI) yönelik yapılan incelemede önerilen ölçüm hataları arasındaki korelasyonların içerik geçerliği açısından kuramsal bir temele dayandırılmadığı belirlenmiştir. Byrne (2016), yalnızca anlamlı kuramsal gerekçelerle desteklenebilen modifikasyonların modele dâhil edilmesini önermekte; aksi takdirde yapılan müdahalelerin modelin iç tutarlılığını zedeleyebileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada modifikasyon önerileri değerlendirilmiş, ancak hem istatistiksel katkısının sınırlı oluşu hem de kuramsal gerekçelendirmeye elverişli olmaması nedeniyle herhangi bir modifikasyon işlemi uygulanmamıştır.



1 Kişisel Ustalık, 2 Zihinsel Modeller, 3 Paylaşılan Vizyon, 4 Takım Halinde Öğrenme, 5 Sistem Düşüncesi

Şekil 2. Modele ilişkin faktör yüklerini gösteren yol diyagramı

Güvenirlğe ve madde analizine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenirlik analizinin yapılması amacıyla hem ölçeğin geneli hem de alt boyutların her biri için ayrı ayrı Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tek tek maddeleri (n=44) ile ilgili olarak; maddelerin ölçeğin amacına hizmet edip etmediğini belirlemeye yarayan madde toplam korelasyonu, madde bazında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına yaptıkları katkıyı değerlendirmek için madde çıkarıldığında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Bahsedilen analizlere ait değerler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde; ölçeğe ait Cronbach alfa değerlerinin Kişisel Ustalık 0.934; Zihinsel Modeller için 0.903; Paylaşılan Vizyon 0.957; Takım Halinde Öğrenme 0.949; Sistem Düşüncesi 0.946 ve ölçeğin geneli için 0.979 olarak hesaplandığı görülmektedir. Elde edilen değerler incelendiğinde ölçeğin ve alt boyutlarının yeterli düzeyde iç tutarlılığı sağladığı değerlendirilmektedir.

Tablo 7'de bulunan ölçeğin maddelerine ait madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde; maddelerin en düşük 0.563 en yüksek 0.820 değerini aldığı saptanmaktadır. Maddelere ait mevcut madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde, maddelerin her birinin ölçeğin amacına hizmet ettiğini gösteren yeterli değerin üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Madde Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonları, Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Katsayısı ve Cronbach Alfa Katsayısı

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında $Cr\alpha$	$Cr\alpha$
Kişisel Ustalık	Md.1	3.43	1.03	.605	.924	.934
	Md.2	3.31	1.08	.624	.926	
	Md.3	3.41	1.20	.603	.934	
	Md.4	3.49	1.15	.738	.916	
	Md.5	3.66	1.04	.675	.929	
	Md.7	3.80	1.02	.757	.921	
	Md.9	3.57	1.11	.718	.922	
	Md.10	3.50	1.06	.733	.923	
Zihinsel Modeller	Md.19	3.52	1.02	.725	.894	.903
	Md.20	3.59	1.02	.746	.840	
	Md.21	3.59	0.99	.746	.846	
Paylaşılan Vizyon	Md.23	3.42	1.15	.674	.956	.957
	Md.24	3.48	1.08	.741	.954	
	Md.25	3.39	1.06	.799	.952	
	Md.26	3.10	1.22	.676	.955	
	Md.27	3.34	1.12	.820	.951	
	Md.28	3.28	1.13	.748	.951	
	Md.29	3.41	1.10	.712	.952	
	Md.30	3.34	1.13	.787	.951	
	Md.31	3.38	1.19	.703	.953	
	Md.32	3.24	1.17	.749	.950	
	Md.33	3.08	1.24	.766	.951	
Takım Halinde Öğrenme	Md.17	3.87	0.95	.725	.946	.949
	Md.18	3.70	0.98	.654	.947	
	Md.34	3.95	0.94	.624	.947	
	Md.36	3.75	0.96	.709	.942	
	Md.37	3.89	0.92	.634	.944	
	Md.38	3.68	1.02	.665	.945	
	Md.39	3.90	0.92	.657	.945	
	Md.42	3.44	1.03	.722	.945	
	Md.43	3.58	1.03	.743	.942	
	Md.44	3.81	1.00	.752	.942	
	Md.45	3.82	0.96	.748	.941	
Sistem Düşüncesi	Md.16	3.84	0.91	.563	.949	.946
	Md.46	3.79	0.95	.709	.942	
	Md.47	3.70	0.97	.748	.940	
	Md.48	3.87	1.05	.711	.941	
	Md.49	3.91	0.95	.732	.938	
	Md.50	3.77	0.98	.798	.938	
	Md.51	4.09	0.90	.683	.941	
	Md.52	3.59	1.08	.741	.941	
	Md.53	3.84	1.00	.705	.939	
	Md.54	4.01	0.95	.637	.943	
	Md.55	3.82	1.00	.768	.940	
Toplam						.979

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Öğrenen Okul Ölçeği”, öğretmenlerin öğrenen okul kavramına ilişkin algılarını ölçmeye yönelik, psikometrik açıdan yeterli, kuramsal olarak temellendirilmiş ve uygulamaya dönük katkı sunan bir ölçme aracıdır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen beş faktörlü yapı —kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi— Senge’in (1990) öğrenen organizasyon modeline dayanan kuramsal çerçeveyle

yüksek düzeyde uyum göstermektedir. Bu durum, geliştirilen ölçeğin kavramsal temellere dayalı biçimde inşa edildiğini ve ölçtüğü yapının teori ile örtüşüğünü göstermektedir.

Doğrulamalı faktör analizi (DFA) bulguları, modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2/df = 2.72$; RMSEA = .074; CFI = .880). Hu ve Bentler (1999) ile Kline (2016) tarafından belirtilen sınırlar dikkate alındığında, bu değerler sosyal bilimlerde geliştirilen çok boyutlu yapılar için yeterli düzeyde uyum gösteren modeller arasında değerlendirilmektedir. Ayrıca, ölçeğin tüm alt boyutlarında elde edilen Cronbach alfa katsayılarının .90'ın üzerinde olması ($\alpha > .90$), iç tutarlılık düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ve her bir alt boyutun homojen bir yapıyı temsil ettiğini göstermektedir (DeVellis, 2016).

Modelin uyum düzeyinin “mükemmel” olmasa da literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde yer alması, modifikasyon indekslerine dayalı ek müdahaleleri zorunlu kılmamıştır. Yapılan teknik inceleme sonucunda önerilen modifikasyonların hem istatistiksel katkısının sınırlı olduğu hem de kuramsal olarak gerekçelendirilemediği belirlenmiştir. Byrne (2016), modifikasyonların yalnızca kuramsal olarak anlamlı olması durumunda uygulanması gerektiğini; aksi halde modelin yapısal bütünlüğünü zedeleyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle çalışmada herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmamış ve modelin mevcut haliyle analiz edilmesi tercih edilmiştir.

Bununla birlikte, araştırma bazı sınırlılıklar da içermektedir. Ölçek geliştirme süreci, yalnızca belirli bir bölgedeki öğretmen örneklemeyle sınırlandırılmış olup, elde edilen bulguların genellenebilirliği bu bağlamda sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, ölçeğin sadece öğretmen görüşlerine dayanması, öğrenen okul yapısının farklı paydaşlar (örneğin okul yöneticileri, müfettişler) tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak açısından eksiklik teşkil etmektedir. Bu nedenle, ilerleyen çalışmalarda ölçeğin farklı sosyo-kültürel bağlamlarda, farklı eğitim düzeylerinde ve çeşitli rollerle (ör. yönetici, denetçi, veli) test edilmesi önerilmektedir. Uluslararası düzeyde yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar ise öğrenen okul kavramının evrensel boyutları ile kültürel özgüllükleri arasındaki ilişkiyi daha bütüncül biçimde ortaya koyabilir.

Sonuç olarak, geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği, örgütsel öğrenme süreçlerini değerlendirmek üzere geliştirilen, teorik temeli sağlam, geçerlik ve güvenirlik açısından istatistiksel yeterliliği olan ve eğitim araştırmaları ile kurumsal değerlendirme süreçlerine katkı sunabilecek nitelikte bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Etik Onay

"Öğretimsel Liderlik, Öğrenen Örgüt ve Öğretmenlerin İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı doktora çalışması kapsamında geliştirilen "Öğrenen Okul Ölçeği"ne ait araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliğinin E-87347630-659-1156847 numaralı ve 07.10.2024 tarihli Etik Kurul Kararı ile uygun bulunmuş olup ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının MEB.TT.2024.003255 numaralı ve 23.10.2024 tarihli kararı ile uygulama izni almıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırma Doktora Tez süreci içerisinde yapıldığından öğrenci ve Danışman tarafından yürütülmüştür. Araştırma sürecinde yazarların eşit katkısı olmuş olup kavramsallaştırma, veri toplama, analiz ve yazma dahil araştırmacılar %50 oranında katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Bu araştırma kapsamında herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile doğrudan ya da dolaylı, finansal ya da kişisel hiçbir çıkar ilişkisinin bulunmadığını beyan ederiz. Araştırma sürecine hiçbir kişi ya da kurum maddi, akademik veya operasyonel katkı sağlamamıştır. Bu nedenle, çalışmamızla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı (AI Use Disclaimer Statement)

Bu araştırmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan yalnızca sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ desteği, metin içerisinde dilbilgisi ve yazım hatalarının kontrolü ile sınırlı olup, bilimsel içerik üretimi, veri analizi veya literatür taraması gibi araştırmanın temel akademik süreçlerine müdahil olunmamıştır. Tüm bilimsel değerlendirmeler, yorumlar ve sonuçlar yazar(lar)ın özgün katkısıyla oluşturulmuştur.

Kaynakça

Appelbaum, S. H. ve Goransson, L. (1997). Transformational and adaptive learning within the learning organization: A framework for research and application. *The Learning Organization*, 4(3), 115-128. <https://doi.org/10.1108/09696479710182803>

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Ateş Çobanoğlu, A. (2013). Eğitsel websitelerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–10.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Barth, R. S. (2005). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158–165.
- Beeby, M., ve Booth, C. (2000). Networks and inter-organizational learning: A critical review. *The Learning Organization*, 7(2), 75–88. <https://doi.org/10.1108/09696470010316260>
- Bilir, Y. (2013). *Okullarda öğrenme iklimi ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boyer, E. L. (1995). *The basic school: A community for learning*. Jossey-Bass.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (20. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canning, C. (1991). What teachers say about reflection. *Educational Leadership*, 48(6), 18–21.
- Conzemius, A., ve Conzemius, W. C. (1996). Transforming: Schools into Learning Organizations. *Adult Learning*, 7(4), 23–25. <https://doi.org/10.1177/104515959600700411>
- Costa, A. L., ve Kallick, B. (1995). *Assessment in the learning organization: Shifting the paradigm*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Çetin, M., & Baydar, F. (2021). Öğrenen örgüt ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54, 75–96. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.813670>
- Darling-Hammond, L. (1994). Standards for teachers. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, Illinois*.
- Dekoulou, P., ve Trivellas, P. (2015). Measuring the impact of learning organization on job satisfaction and individual performance in Greek advertising sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 175, 367–375. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1212>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Academiplus Yayıncılık.
- Doğan, S. (2009). *Öğrenen okul ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Furr, R. M. (2022). *Psychometrics: An introduction* (3rd ed.). Sage Publications.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., ve Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116.
- Genç, S. (2007). *Öğrenen okul algısı ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63(2), 15–22. https://www.researchgate.net/publication/284098152_Toward_a_learning_organization_The_strategic_building_blocks
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Isaacson, N., ve Bamburg, J. (1992). Can schools become learning organizations? *Educational Leadership*, 50(3), 42–44.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277273-en>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Macit, M., & Kırac, R. (2022). Öğrenen örgüt ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1603–1615. <https://doi.org/10.18092/ksusbd.1062020>
- Marks, H., ve Louis, K. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750. <https://doi.org/10.1177/00131619921968806>

- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (G. Bulut, Trans.). Z. Dicleli (Ed.). MESS Yayınları.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Sage Publications.
- Noer, D. M. (1997). Breaking free: A prescription for personal and organizational change. Jossey-Bass.
- Özgen, H., & Murat, B. (1996). Öğrenen organizasyonlar ve öğrenme. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 89–106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13727/165504>
- Polat, S., & Erkan, A. (2007). İşletmelerde öğrenen örgüt düzeyi ölçeğinin geliştirilmesi: Ampirik bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 263–279.
- Preskill, H., ve Torres, R. T. (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. SAGE.
- Sarı, Ö. (2007). *Öğrenen örgüt kültürü ölçeği geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Doubleday.
- Senge, P. M. (2000). Systems change in education. Reflections: *The SoL Journal*, 1(3), 52–60. <https://doi.org/10.1162/152417300570069>
- Senge, P. M. (2010). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. ed.). Currency.
- Senge, P. M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Currency.
- Senge, P. M., Lucas, T., Cambron-McCabe, N. H., Dutton, J., Kleiner, A., & Smith, B. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Turtleback Books.
- Sharma, S. (1995). *Applied multivariate techniques*. John Wiley & Sons.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations*, 13(3), 234–243. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00588>
- Steiner, L. (1998). Organizational dilemmas as barriers to learning. *The Learning Organization*, 5(4), 193–201. <https://doi.org/10.1108/09696479810228577>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Erlbaum.
- Subaş, A., & Çetin, M. (2014). Öğrenen okul ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 264–304.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2022). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tiltay, M. A. (2009). Öğrenen örgüt profili ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 45–59.
- Tsang, E. W. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73–89. <https://doi.org/10.1177/001872679705000104>
- Tseng, C. C., & McLean, G. N. (2008). *The relationship between organizational learning practices and the learning organization*. Online submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas (Panama City, FL, February 20–24, 2008). <https://eric.ed.gov/?id=ED501670>
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35–45.
- Watkins, K. E., ve Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Wycoff, S. L. (1998). *Schools as learning organizations: A study of instrument development* [Unpublished doctoral dissertation]. Wichita State University, Kansas, USA.
- Yang, B., Watkins, K. E., ve Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Yeo, R. K. (2005). Revisiting the roots of learning organization. *The Learning Organization*, 12(4), 368–382. <https://doi.org/10.1108/09696470510599145>
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251–264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldız, A. (2014). *Öğrenen okul özellikleri ölçeği geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek-1. Öğrenen okul algı ölçeği

ÖĞRENEN OKUL ALGI ÖLÇEĞİ					
Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılarındaki ölçeğe size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KİSMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Öğretmenler mesleki açıdan kendilerini geliştirirler					
2. Öğretmenlerin takip ettikleri mesleki gelişim planları vardır					
3. Öğretmenler kendini geliştirmeye çalışan meslektaşlarına destek olurlar					
4. Öğretmenler mesleki açıdan bir önceki yıla göre daha iyi olmak için çaba sarfederler					
5. Öğretmenler yaptıkları hataları birer öğrenme fırsatı olarak görürler					
6. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilen daha iyi bir eğitmeni olmayla ilgili hedefleri vardır					
7. Öğretmenler hayallerindeki eğitmeni profiline ulaşmak için çaba gösterirler					
8. Öğretmenler mesleki yetkinliklerini artırmak için sorumluluk alırlar					
9. Öğretmenler kalıplaşmış düşüncelerine rağmen yeni fikirlerle açılır					
10. Öğretmenler farklı düşünceleri bir zenginlik olarak görürler					
11. Öğretmenler olaylara ilişkin farklı düşünceleri anlayışla karşılarlar					
12. Öğretmenler okulun vizyonunun belirlenmesi sürecinde aktif rol alırlar					
13. Öğretmenler okulun vizyonunun belirlenmesinde tüm paydaşların katılımını desteklerler					
14. Öğretmenler okulun vizyonunu gerçekleştirmek için kendilerini geliştirme ihtiyacı duyarlar					
15. Öğretmenler, öğretmenler odasında okulun vizyonuyla ilgili konuşurlar					
16. Öğretmenler okulun vizyonunu gerçekleştirmeye çalışırlar					
17. Öğretmenler sınıf içi hedeflerini okulun vizyonuna göre belirlerler					
18. Öğretmenler karar alma süreçlerinde okulun vizyonundan etkilenirler					
19. Öğretmenler okulun vizyonu ile ilgili fikir alışverişinde bulunurlar					
20. Öğretmenlerin eğitime dair heyecanlı okulun vizyonundan beslenir					
21. Öğretmenler okulun vizyonunu yol haritası olarak görürler					
22. Öğretmenler okul vizyonundan bahsedilmesinden heyecan duyarlar					
23. Öğretmenler mesleki konularda diğer öğretmenler ile fikir alışverişinde bulunurlar					
24. Öğretmenler mesleki konularla ilgili fikir ayrılıkları üzerine konuşabilirler					
25. Öğretmenler farklılıklarına rağmen birlikte çalışabilirler					
26. Öğretmenler birbirlerine danışırlar					
27. Öğretmenler birbirleriyle yardımlaşır					
28. Öğretmenler problemleri diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak daha kolay çözeceklerine inanırlar					
29. Öğretmenler birlikte çalışırken görevleri görüş ayrılıklarına rağmen tamamlayabilirler					
30. Öğretmenler diğer meslektaşlarının mesleki görüşlerini öğrenmeye isteklidirler					
31. Öğretmenler mesleki konularda birbirlerine danışmanlık yaparlar					
32. Öğretmenler birbirlerinden yeni şeyler öğrenirler					
33. Öğretmenler birlikte çalışırken birbirlerinin bilgisinden faydalanırlar					
34. Öğretmenler söylenenlerin herkes tarafından farklı şekilde anlaşılabileceğini bilirler					
35. Öğretmenler eylemlerinin okulun tüm işleyişini etkilediğini bilirler					
36. Öğretmenler bir karar alırken bunun diğer süreçlere etkisini hesaba katarlar					
37. Öğretmenler büyük bir sistemin parçası olduklarının farkındadırlar					
38. Öğretmenler okulla ilgili tüm süreçlerin birbiriyle ilişkili olduğunu bilirler					
39. Öğretmenler eylemlerinin okulun uygulamalarıyla uyum içerisinde olmasına dikkat ederler					
40. Öğretmenler sorunların kaynağının birden çok olabileceğini bilirler					
41. Öğretmenler geçici çözümler yerine sorunların kaynağına odaklanırlar					
42. Öğretmenler eylemlerinin öngörülenden başka sonuçlar doğurabileceği ihtimalinin bilincindedirler					
43. Öğretmenler yaptıkları uygulamalarda okulun içerisinde bulunduğu çevreyi göz önünde bulundururlar					
44. Öğretmenler okul ortamında karar alırken çok yönlü düşünürler					

1-8 Kişisel Ustalık, 9-11 Zihinsel Modeller, 12-22 Paylaşılan Vizyon, 23-33 Takım Halinde Öğrenme, 34-44 Sistem Düşüncesi

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the 21st century, the effectiveness of educational institutions is not only measured by their ability to transmit knowledge, but also by their capacity to create, share, and internalize knowledge systematically. In this context, the concept of the "learning school" emerges as a foundational paradigm that enables schools to continuously improve and adapt to changing environments. Drawing upon Peter Senge's (1990) learning organization model, the learning school approach seeks to simultaneously enhance both individual and organizational learning processes. Although there is considerable literature addressing the learning school concept globally, there is a lack of valid and reliable measurement tools adapted to the Turkish educational context. This study aims to develop a psychometrically sound measurement instrument to assess the extent to which schools in Turkey exhibit the characteristics of learning schools.

Scale Development Process

The study began with a comprehensive item pool derived from a thorough literature review on learning organizations, organizational learning, and learning schools. A 56-item preliminary form was created and reviewed by 18 field experts to ensure content validity. Using Lawshe's (1975) method, the Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) were calculated, resulting in the removal of five items below the critical threshold. The remaining 51 items were subjected to analysis. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on data collected from 314 teachers, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted on a separate sample of 312 teachers. EFA revealed a five-factor structure consistent with Senge's model: "Personal Mastery," "Mental Models," "Shared Vision," "Team Learning," and "Systems Thinking." CFA results supported the good fit of this model ($\chi^2/df=2.724$; RMSEA=0.074; CFI=0.880). Cronbach's alpha values ranged from .87 to .93, indicating high internal consistency across all subscales.

Discussion and Results

This study offers a significant contribution to the field by enabling the assessment of learning school characteristics in Turkish educational settings. The developed Learning School Scale (LSS) is grounded in a robust theoretical framework and demonstrates strong psychometric properties. While existing scales in the literature often suffer from limitations such as inadequate sample sizes, lack of rigorous validation procedures, or poor contextual adaptation, the LSS stands out with its methodological rigor and contextual relevance. The scale holds promise not only for guiding evidence-based educational policies at the national level but also for assisting school leaders in monitoring and enhancing institutional learning capacity. Moreover, the LSS serves as a foundational tool for future research in the domain of learning organizations and school effectiveness.