

OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME: ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENMENİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORGANIZATIONAL LEARNING IN SCHOOLS: SCALE ADAPTATION STUDY AND EXAMINATION OF ORGANIZATIONAL LEARNING IN TERMS OF VARIOUS DEMOGRAPHIC VARIABLES

Mehmet ARSLAN

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Akademisi
Başkanlığı

phd.arslan@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3097-395X

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

21.06.2025

Kabul Tarihi:

19.09.2025

Yayın Tarihi:

28.09.2025

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Öğrenme,
Öğrenen Örgüt,
Ölçek Uyarlama,
Eğitim Örgütleri,
Geçerlik,
Güvenirlilik.

Keywords

Organizational
Learning,
Learning
Organization,
Scale Adaptation,
Educational
Organizations,
Validity,
Reliability.

Bu çalışmada, Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente ve Valle-Cabrera (2005) tarafından geliştirilen “Örgütsel Öğrenme Yetkinliği Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik ile güvenirlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uyarlama sürecinde Brislin’in (1973) ileri-geri çeviri yöntemi esas alınmış; çeviri işleminin ardından ölçeğin anlam bütünlüğünün korunabilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek, orijinal hali korunarak herhangi bir yapısal değişiklik yapılmaksızın, toplam 16 madde ve dört alt boyuttan (Yönetim Bağlılığı, Sistemin Genel Yaklaşımı, Deneyimlemeye Açıklık, Bilgi Transferi ve Entegrasyonu) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye adaptasyonu sonrasında, Türkiye’nin farklı illerinde, çeşitli kademe ve okul türlerinde görev yapan toplam 508 öğretmenden veri toplanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, ölçeğin özgün faktör yapısının korunduğu ve modelin iyi düzeyde uyum sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, tüm madde faktör yüklerinin 0.60’ın, güvenirlik katsayılarının ise 0.80’in üzerinde olduğu görülmüştür. Demografik özellikler açısından yapılan analizlerde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir; ancak öğretmenlerin kıdem yılına ve okul kademesine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin Türkiye’de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Çalışma, örgütsel öğrenmeyi değerlendirmek isteyen araştırmacılar için önemli bir kaynak sunmaktadır.

In this study, it was aimed to adapt the “Organizational Learning Capability Scale,” developed by Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente, and Valle-Cabrera (2005), into Turkish and to examine its validity and reliability properties. During the adaptation process, Brislin’s (1973) back-translation method was employed, and after the translation process, expert opinions were consulted to ensure the preservation of semantic integrity. The scale consists of a total of 16 items and four sub-dimensions (Managerial Commitment, Systems Perspective, Openness to Experimentation, Knowledge Transfer and Integration), with its original structure maintained and no structural changes made. Following the adaptation of the scale into Turkish, data were collected from a total of 508 teachers working in different provinces of Turkey, across various levels and types of schools. As a result of exploratory and confirmatory factor analyses, it was determined that the original factor structure of the scale was preserved and that the model exhibited a good level of fit. Additionally, it was observed that all item factor loadings were above 0.60 and the reliability coefficients were above 0.80. In analyses based on demographic characteristics, no significant difference was found according to gender; however, significant differences were identified in some sub-dimensions according to years of experience and school level. As a result, the findings indicate that the scale is a valid and reliable measurement tool in Turkish. The study provides an important resource for researchers who wish to assess organizational learning.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1724347>

Atıf/Cite as: Arslan, A. (2025). Okullarda örgütsel öğrenme: ölçek uyarlama çalışması ve örgütsel öğrenmenin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(3), 1667-1688.

Giriş

Küreselleşmenin, dijitalleşmenin ve toplumsal değişimlerin hızlandığı çağımızda, eğitim kurumlarının yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkıp sürekli öğrenen ve dönüşen örgütler hâline gelmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, okulların “öğrenen örgüt” niteliği kazanması, yalnızca yönetsel değil; öğretimsel başarı açısından da kritik önemdedir. Senge (2006), öğrenen örgütleri bireylerin kapasitelerini sürekli geliştirdiği, kolektif öğrenmenin teşvik edildiği ve sistemsel düşünmenin benimsendiği yapılar olarak tanımlamaktadır. Bu tür örgütlerde bilgi, yalnızca kazanılmakla kalmaz; aynı zamanda paylaşılarak, değerlendirilerek kurumsal düzeye entegre edilerek davranışları dönüştürür (Argote, 2011; Levitt & March, 1988).

Eğitim kurumları da diğer örgütler gibi, çevresel değişimlere uyum sağlamak ve gelişimlerini sürdürebilmek için örgütsel öğrenme süreçlerini etkin biçimde yönetmek zorundadır. Öğretmenler bu sürecin hem öznesi hem de taşıyıcısıdır. Öğretmenlerin bireysel öğrenme kapasitelerinin desteklenmesi, aynı zamanda okulun genel gelişimine ve öğrenci başarısına olumlu katkılar sunmaktadır (Silins & Mulford, 2002). Bu nedenle, okullarda örgütsel öğrenme kültürünün inşası; öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul içi etkileşimin niteliği ve kurumsal yenilikçilik açısından stratejik bir önem taşımaktadır.

Örgütsel öğrenmenin öğretmen performansına ve okulun kurumsal kapasitesine katkısı, farklı bağlamlarda yürütülen bazı araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin Rojas ve arkadaşları (2022), örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmen performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Benzer biçimde bir başka araştırmada, öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürünün öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı, yenilikçi uygulamaları teşvik ettiği ve okul başarısını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Silins & Mulford, 2002). Bu bağlamda, örgütsel öğrenmenin eğitim kurumlarında etkili biçimde analiz edilebilmesi için güvenilir ve geçerli ölçme araçlarının kullanılması gereklidir. Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente ve Valle-Cabrera (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ), bu amaçla yaygın biçimde kullanılan araçlardan birisidir. Ölçek, yönetsel bağlılık, sistemsel bakış açısı, açıklık ve deneyellik ile bilgi transferi ve entegrasyonu olmak üzere dört boyutta örgütsel öğrenme yetkinliğini değerlendirmektedir. Başlangıçta iş dünyası için tasarlanmış olan bu ölçek, daha sonra farklı bağlamlara, özellikle de eğitim alanına uyarlanarak öğretmen örneklemeleri üzerinde test edilmiş ve geçerliği ile güvenilirliği çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Khan vd., 2021). Bu çerçevede, söz konusu ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi yanında cinsiyet, mesleki kıdem ve branş gibi demografik değişkenler doğrultusunda örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi yararlı ve anlamlı katkılar sağlayabilir.

Örgütsel Öğrenmenin Tanımı ve Kuramsal Yaklaşımlar

Argyris ve Schön (1978), örgütsel öğrenme kavramını literatüre kazandıran öncüler arasında yer almaktadır. Araştırmacılar, örgütlerin hataları tanımlayıp düzeltme süreçleri aracılığıyla öğrenebileceğini öne sürmüş ve bu bağlamda “tek döngülü öğrenme” ile “çift döngülü öğrenme” kavramlarını geliştirmiştir. Tek döngülü öğrenme, mevcut varsayımlar veya politikalar sorgulanmadan hataların giderilmesini ifade ederken; çift döngülü öğrenme, hataların kökeninde yatan temel varsayımların da sorgulanarak değiştirilmesini içermektedir. Bu kuramsal yaklaşım, okullarda yalnızca yüzeysel iyileştirmelerin değil; öğretim ve yönetime dair temel inançların da dönüşümünü zorunlu kılmaktadır. Argyris ve Schön’ün çalışması, örgütsel öğrenmenin yalnızca bireysel öğrenmelerin toplamı olmadığını; aksine, örgütlerin kendi yerleşik eylem kalıplarını dönüştürebilme kapasitesine sahip olmaları gerektiğini vurgulayarak kuramsal anlamda önemli bir açılım sağlamıştır. Temel katkıları, hatalardan öğrenmeye dayalı süreçleri ve ikinci düzey değişimin (double-loop learning) önemini ortaya koymalarıdır.

Senge (1990), “öğrenen organizasyon” kavramını eğitim ve yönetim literatüründe yaygınlaştıran önemli isimlerden biridir. Beş Disiplin yaklaşımında; bireysel gelişim (kişisel ustalık), zihinsel modellerin sorgulanması, paylaşılan vizyonun oluşturulması, takım öğrenmesi ve sistem düşüncesi gibi temel ilkeler aracılığıyla örgütlerin öğrenen yapılara dönüşebileceğini savunmuştur. Senge’nin modelinde özellikle sistem düşüncesi, okulun tüm paydaşlarının (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler vb.) etkileşimini dikkate alarak sorunların yapısal nedenlerini analiz etme ve sürekli gelişim sağlama becerisine odaklanmaktadır. Okulların bu beş disiplini benimsemeleri durumunda, öğrenen organizasyon niteliği kazanabilecekleri ileri

sürülmektedir. Kuramsal katkısı; okul gelişiminde kolektif vizyonun ve iş birliğine dayalı öğrenmenin merkezi rolünü vurgularken, sistem yaklaşımını eğitsel bağlama başarıyla uyarlamasıdır.

Collinson ve Cook (2007), örgütsel öğrenmeyi doğrudan okul sistemlerinde öğrenme, öğretim ve liderliğin gelişimi için stratejik bir araç olarak ele almıştır. Araştırmacılar okulları açık sosyal sistemler olarak değerlendirerek, değişen eğitim politikaları, yenilenen müfredatlar ve yönetsel uygulamalar ışığında hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürekli öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve okulun ortak amaçlarına hizmet eden kolektif öğrenme süreçlerinin, okul etkililiğinin temelini oluşturduğu belirtilmektedir. Bilgi paylaşımını, yansıtmayı ve iş birliğini destekleyen okul kültürleri hem öğretmen niteliğini hem de öğrenci başarısını artırmaktadır. Bu bağlamda, okul liderlerinin de öğrenen liderler olarak hareket etmeleri ve öğretmen öğrenmesini desteklemeleri gerektiği savunulmaktadır. Kuramsal olarak, öğretmen öğrenmesi ile öğrenci başarısı ve liderlik gelişimi arasındaki ilişkinin altını çizen bütüncül bir çerçeve sunulmuştur.

Leithwood ve Louis (2006), örgütsel öğrenme temasını eğitim bağlamında ele alan kapsamlı bir çalışmada okulları karmaşık sosyal sistemler olarak tanımlamışlardır. Bu yapıların kendi kendilerini düzenleme ve öğrenme kapasitesine sahip olmaları hâlinde, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif düzeydeki öğrenmelerinin gelişeceğini savunmaktadırlar. Argyris ve Schön ile Senge'nin yaklaşımlarını eğitim bağlamına uyarlayarak, okul için özgün bir örgütsel öğrenme modeli önermektedirler. Bu modele göre, okulun vizyonunun, kültürünün, yapısının ve liderlik süreçlerinin öğrenmeyi teşvik edecek biçimde tasarlanması gerekmektedir. Özellikle liderliğin ve kültürün, okulun öğrenme kapasitesi üzerindeki belirleyici etkisi vurgulanmaktadır. Araştırmacılar, okulları öğrenen organizasyon olarak inceleyen çalışmaları derleyerek, okul iyileştirme yaklaşımlarında örgütsel öğrenme perspektifinin taşıdığı önemi ortaya koymaktadır.

Okullarda Örgütsel Öğrenmenin Boyutları

Örgütsel öğrenme, okullarda çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta ve bu boyutlar, bir okulun “öğrenen organizasyon” niteliğini değerlendirmek için temel ölçütler olarak kullanılmaktadır. Higgins vd., (2012), büyük ölçekli bir kent okul bölgesinde yürüttükleri çalışmada, örgütsel öğrenmenin öğretmen algılarına dayalı üç temel boyutunu tanımlamışlardır: psikolojik güven ortamı, deneysel yaklaşım ve öğrenmeyi destekleyen liderlik. Psikolojik güven, öğretmenlerin düşüncelerini açıkça ifade edebildiği ve hata yapma korkusu taşımadan yenilikleri deneyebildiği bir iklimi ifade ederken; deneysel yaklaşım, okul ortamında yenilikçi uygulamaların teşvik edilmesini ve öğrenmenin deneme-yanılma süreçleriyle desteklenmesini ifade etmektedir. Öğrenmeyi destekleyen liderlik ise yöneticilerin öğrenmeyi teşvik eden, kaynak sağlayan ve örnek olan tutumlarını kapsamaktadır. Araştırma bulguları, bu üç boyuta ilişkin olumlu öğretmen algılarının örgütsel öğrenme kapasitesini artırdığını göstermektedir. Kuramsal olarak çalışma, örgütsel davranış literatüründen kavramları eğitim araştırmalarına taşıyarak okullarda örgütsel öğrenmeyi ölçmeye yönelik işlevsel bir çerçeve ve ölçek sunmuştur.

Schechter (2008), örgütsel öğrenme mekanizmalarını (ÖÖM) okul bağlamında tanımlayarak, bu kavramın ölçülebilir bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır. Bilgi işleme temelli dört boyutlu modelde yer alan unsurlar şunlardır: (1) Bilgi arama – ihtiyaç duyulan bilgiyi edinme süreci, (2) Bilgi alma ve yayma – okul içinde bilgiyi paylaşma ve dağıtma, (3) Bilginin depolanması ve kullanımı – öğrenilen bilgilerin kurumsal hafızada saklanıp gerektiğinde kullanılması, (4) Bilginin analizi – edinilen deneyim ve verilerin sistemli biçimde değerlendirilmesi. Bu dört boyut, örgütsel öğrenmenin okullarda nasıl somutlaştığını göstermekte ve okulun kendi öğrenme döngüsünü yansıtmaya imkân tanımaktadır. Çalışmanın kuramsal katkısı, örgütsel öğrenmenin soyut yapısını somut mekanizmalarla ilişkilendirmesi ve okullarda öğrenme süreçlerini değerlendirmeye yönelik geçerli bir ölçme aracı geliştirmesidir.

Kools ve Stoll (2016), OECD tarafından yayımlanan çalışmaları kapsamında, okulların öğrenen organizasyon niteliğini kazanabilmesi için yedi boyutlu bir model önermiştir. Bu model; paylaşılan vizyon oluşturma, tüm personele sürekli öğrenme fırsatları sağlama, takım öğrenmesi ve iş birliğini teşvik etme, yenilikçilik ve keşfi destekleyen bir kültür geliştirme, bilgi toplama ve paylaşımı sağlayan sistemler kurma, dış paydaşlarla öğrenme etkileşimleri ve öğrenme odaklı liderliğin geliştirilmesi gibi unsurları içermektedir. Bu boyutlar, okulların

mevcut durumlarını değerlendirmelerine ve öğrenen okul kültürünü inşa etmelerine yönelik uygulamalı bir kılavuz sunmaktadır. Kuramsal olarak çalışma, eğitimde “öğrenen okul” kavramını yapılandırmakta ve bu kavramı politika geliştiriciler ile uygulayıcılar için ölçülebilir hâle getirmektedir.

Bu çalışmalar birlikte ele alındığında, örgütsel öğrenmenin okul bağlamında çok katmanlı bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik güven ve yenilikçilikten başlayarak bilgi yönetimi sistemlerine ve vizyona kadar uzanan bu boyutlar, okulun öğrenen bir organizasyona dönüşme düzeyini belirlemede temel belirleyicilerdir. Söz konusu boyutların yüksek düzeyde sağlandığı okullarda, değişime uyum sağlama ve yenilik üretme kapasitesi artarken; öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve iş doyumları da olumlu yönde etkilenmektedir.

Liderlik ve Örgütsel Öğrenme İlişkisi

Okullarda örgütsel öğrenme süreçleri, liderliğin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle okul müdürleri ve yönetim kadrosunun sergilediği vizyoner ve destekleyici liderlik yaklaşımlarının, öğrenme kültürünü teşvik ettiği; buna karşılık yetersiz liderliğin bu süreci sekteye uğratabildiği literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yapılan çeşitli araştırmalar, liderliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini çok boyutlu olarak ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda yürütülen en dikkat çekici çalışmalardan biri, Silins ve Mulford’un (2002) Avustralya’da gerçekleştirdiği LOLSO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes) projesidir. Dört yıl süren bu geniş ölçekli araştırma, 96 ortaöğretim okulundan 3.700 öğretmen ve 5.000’den fazla öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretime odaklanan liderlik uygulamalarının örgütsel öğrenme düzeyini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Ayrıca, liderlik ve örgütsel öğrenmenin birlikte ele alındığında, öğrenci katılımı ve akademik bağlılık üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Yapısal eşitlik modellemesiyle yapılan analizlerde, öğretmenlerin kolektif öğrenme süreçlerinin öğrencilerin okula olan ilgisini ve akademik başarısını artırdığı gösterilmiştir. Bu çalışmada, kuramsal olarak, liderlik ile okul çıktıları arasındaki ilişkiyi örgütsel öğrenme aracılığıyla açıklayan bir model sunulmuştur.

Liderliğin sadece yönetsel işlevlerle sınırlı kalmayıp insani ilişkiler ve duygusal iklim üzerinde de etkili olduğu bir diğer çalışmada Louis ve Murphy (2017), güvene ve özen göstermeye dayalı liderlik yaklaşımlarının örgütsel öğrenmeyi nasıl şekillendirdiğini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, yöneticilerin öğretmenlere değer vermesi, destekleyici ve adil bir tutum sergilemesi, güvene dayalı ilişkiler kurması; öğretmenlerin bilgi paylaşımı ve yenilikçi uygulamalara katılım düzeyini artırmaktadır. Böyle bir güven ortamı, öğretmenlerin risk alarak öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir. Özellikle açık iletişimi önceleyen, mesleki gelişime duyarlı ve duygusal zekâya sahip liderlerin, okulu bir öğrenme topluluğuna dönüştürdüğü vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çalışma, teknik liderlik becerilerinin yanı sıra insani liderlik yönünün de en az onlar kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Liderliğin örgütsel öğrenmeye etkisini mikro düzeyde ele alan çalışmalardan biri de Qian vd., (2017) tarafından Şanghay’da bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması niteliğindeki bu çalışmada, okul liderliğinin öğretmenler arasında bir öğrenme kültürü inşa etmedeki stratejik rolü irdelenmiştir. Bulgular, okul yöneticilerinin dört temel uygulamayla bu süreci desteklediğini göstermektedir: (1) Öğrenci başarısını merkeze alan ortak bir vizyonun geliştirilmesi, (2) Ortak ders planlaması ve meslektaş gözlemi gibi yapısal öğrenme fırsatlarının sağlanması, (3) Öğretmen liderliğinin desteklenmesi ve (4) Açık iletişim ile yansıtıcı diyaloga dayalı profesyonel toplantıların düzenlenmesi. Bu stratejiler sayesinde öğretmenlerin birbirlerinden öğrenen, pedagojik yeniliklere açık ve iş birliği temelli bir topluluk hâline geldikleri gözlemlenmiştir. Çalışma, uygulayıcı düzeyde liderlik pratiklerinin öğrenme kültürünü dönüştürmedeki rolünü göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Benzer şekilde, Ryu vd., (2022) tarafından geliştirilen “özen gösteren liderlik” (caring leadership) yaklaşımı da, okul liderliğinin öğretmenlerin hem mesleki hem de duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmasını temel alan bir anlayışı temsil etmektedir. Bu yaklaşımın, öğretmenlerin profesyonel sermayesini—yani bilgi, beceri ve iş birliği kapasitesini—geliştirdiği ve böylece örgütsel öğrenme süreçlerine doğrudan katkı sunduğu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırma, okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik bağlamın da liderlik pratiklerinin etkisini biçimlendirdiğini göstermektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan

okullarda, şefkat temelli liderlik uygulamalarının çok daha kritik bir rol üstlendiği vurgulanmıştır. Bu yönüyle çalışma, durumsallık temelli liderlik yaklaşımlarının önemine dikkat çekmektedir.

Tüm bu çalışmalar ışığında, okul liderlerinin vizyon oluşturma, güven ortamı sağlama, yapısal öğrenme fırsatları sunma ve öğretmenleri güçlendirme konularındaki rolleri, örgütsel öğrenmenin başarısı açısından merkezi bir öneme sahiptir. Liderlik, öğrenen okul kültürünün hem kurucu hem de sürdürücü unsuru olarak konumlanmakta; sadece yönetsel kadroyla sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin de bu sürece liderlik etmesi sayesinde kurumsal öğrenmenin tabana yayılması mümkün olmaktadır. Böylelikle okul, yalnızca bilgi aktarılan bir yer olmaktan çıkarak, sürekli dönüşen ve kendini geliştiren bir öğrenme topluluğuna dönüşmektedir.

Louis ve Murphy (2017), güvene ve özen göstermeye dayalı liderliğin örgütsel öğrenmeye etkisini ele almışlardır. Yöneticilerin öğretmenlere değer vermesi, destekleyici bir tutum sergilemesi ve güvene dayalı ilişkiler geliştirilmesi; öğretmenlerin bilgi paylaşımı ve yenilikçi uygulamalara katılımını artırmaktadır. Güçlü bir güven ortamı, öğretmenlerin risk alarak öğrenme süreçlerine katılmalarını teşvik eder. Açık iletişim, adaletli yönetim ve öğretmen gelişimine duyarlılık gösteren liderler, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını güçlendirerek, okulu bir öğrenme topluluğuna dönüştürmektedir. Çalışma, duygusal zekâ ve insani liderlik becerilerinin de en az teknik yeterlikler kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Qian vd., (2017), Şanghay’da bir ilkokulda gerçekleştirdikleri durum çalışmasıyla, okul liderliğinin öğretmenler arasında öğrenme kültürü oluşturmadaki rolünü incelemişlerdir. Müdür ve yöneticilerin uygulamaları, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemek üzere çeşitli stratejilere dayanmaktadır: (1) Öğrenci başarısını merkeze alan paylaşılan bir vizyon geliştirme; (2) Ortak ders planlaması ve meslektaş gözlemi gibi yapısal öğrenme fırsatları sağlama; (3) Öğretmen liderliğini teşvik etme; (4) Açık iletişim ve yansıtıcı diyaloga dayalı toplantılar düzenleme. Bu uygulamalar sonucunda, öğretmenler birbirlerinden öğrenen, pedagojik yeniliklere açık bir topluluk hâline gelmiştir. Çalışma, uygulayıcı düzeyde liderlik pratiklerinin öğrenme kültürünü nasıl güçlendirdiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Ryu vd., (2022), “özen gösteren liderlik” yaklaşımı ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Bu liderlik biçimi, yöneticilerin öğretmenlerin hem mesleki hem de duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmaları, destekleyici bir okul atmosferi oluşturmaları anlamına gelmektedir. Bulgular, şefkatli liderlik uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel sermayesini (bilgi, beceri, iş birliği kapasitesi) güçlendirdiğini ve örgütsel öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik bağlamın da liderlik etkilerini biçimlendirdiği; dezavantajlı bölgelerde şefkatli liderliğin daha da kritik hâle gelebildiği saptanmıştır. Bu yönüyle çalışma, durumsal liderlik yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, okul liderlerinin vizyon geliştirme, güven ortamı tesis etme, yapısal destek sunma ve öğretmenleri güçlendirme rolleri, örgütsel öğrenmenin başarısı açısından merkezi önemdedir. Liderlik, öğrenen okul kültürünün hem temel belirleyicisi hem de sürdürücüsü olarak konumlanmaktadır. Ayrıca, yalnızca yöneticilere değil; öğretmenlere de liderlik rollerinin verilmesi, öğrenme süreçlerinin tabana yayılmasına katkı sağlamaktadır.

Öğretmen İş Birliği, Kültür ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları

Okullarda örgütsel öğrenmenin gelişimi yalnızca yöneticilerin katkısıyla değil, aynı zamanda öğretmenler arasındaki etkileşim düzeyi ve okulun genel kültürel yapısıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ortak amaçlar doğrultusunda düzenli bir araya gelerek bilgi paylaştıkları ve mesleki gelişimlerini sürdürdükleri profesyonel öğrenme toplulukları, örgütsel öğrenmenin somut bir yansıması olarak kabul edilmektedir.

Bu yapılarla ilişkili olarak, Louis ve Lee (2016) tarafından Amerika’daki dokuz eyalette 117 okulun verileriyle gerçekleştirilen kapsamlı araştırma, okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasiteleri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarıya odaklılık, öğrenci başarısına yönelik olumlu iklim ve öğretmenler arası güven ortamı, öğretmenlerin yeni bilgileri edinme ve uygulama becerilerini anlamlı biçimde artırmaktadır. Ayrıca okulun yapısal özellikleri de bu süreci biçimlendirmekte; örneğin ilkokul düzeyinde gözlemlenen iş birliğinin lise düzeyine kıyasla daha güçlü etkiler doğurduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, okul kültürünün öğretmen öğrenmesini destekleyici ya da sınırlayıcı bir çevresel faktör olarak

işlev gördüğünü göstermektedir. Bu bulguları destekleyen uluslararası düzeyde bir başka önemli katkı, Stoll ve arkadaşlarının (2006) mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin yürüttüğü derleme çalışmadır. Araştırma, profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen kapasitesini artırma ve okul temelli iyileştirme süreçlerine katkılarını sistematik olarak incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin düzenli, yapılandırılmış ve sürekliliği olan bir iş birliği ortamında çalıştıklarında pedagojik uygulamalarını geliştirdiklerini, motivasyonlarının yükseldiğini ve bunun öğrenci başarılarına doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bu yönüyle profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bireysel bilgi birikimlerini kolektif yapılarla bütünleştirerek okulun kurumsal gelişimine hizmet eden bir araç hâline gelmektedir.

Bu tür profesyonel topluluklarda öğretmen liderliğinin nasıl şekillendiğini ortaya koyan çalışmalardan biri ise Hairon vd., (2015) Singapur'da yürüttükleri çalışmadır. Çalışma, bazı öğretmenlerin doğal olarak liderlik rollerini üstlendiğini ve bu durumun profesyonel öğrenme topluluklarının etkinliğini artırdığını göstermektedir. Araştırmaya göre, öğretmen liderliği; meslektaşlara rehberlik etme, yenilikçi uygulamaların yayılımını sağlama ve iş birliğini güçlendirme gibi işlevlerle tanımlanmaktadır. Bu liderlik biçiminin gelişiminde ise yönetsel destek, açık iletişim kültürü ve gönüllülüğe dayalı rol paylaşımı gibi faktörler belirleyici olmaktadır. Benzer şekilde, Avidov-Ungar vd., (2019) tarafından İsrail'de yürütülen bir çalışma, profesyonel öğrenme topluluklarına liderlik eden öğretmenlerin özelliklerini ve bu role dair algılarını incelemiştir. Bulgular, yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip, sürekli öğrenmeye açık ve okul vizyonu ile bütünleşmiş öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları, liderliği konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca, bu liderliğin yöneticiler tarafından tanınması ve desteklenmesi, öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketen bireyler değil; aynı zamanda öğrenme süreçlerini yönlendiren aktörler hâline gelmesini sağlamaktadır. Böylece öğretmenler, okulun öğrenen organizma kimliğinin temel taşı hâline gelmektedir.

Öğretmen liderliğinin informal düzeyde nasıl biçimlendiğini analiz eden bir diğer dikkat çekici çalışma ise Lin vd., (2018) Uluslararası Bakalorya (IB) okullarında gerçekleştirdiği sosyal ağ analizidir. Bu çalışmada, öğretmenler arasındaki bilgi paylaşım ağları haritalandırılarak, bazı öğretmenlerin gayriresmî biçimde liderlik konumuna geçtikleri ve bu ağlar içinde merkezî bir rol üstlendikleri ortaya konmuştur. Özellikle farklı branşlar arasında köprü kurabilen öğretmenlerin, öğrenme çıktılarının okul genelinde yaygınlaştırılmasında belirleyici oldukları görülmüştür. Araştırma, güçlü öğretmen iş birliği ağlarının mevcut olduğu okullarda, etkili liderliğin ve olumlu okul kültürünün örgütsel öğrenmeye daha güçlü biçimde yansıdığını vurgulamaktadır.

Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmenler arası iş birliği, ortak sorumluluk duygusu ve karşılıklı güvene dayalı bir okul kültürünün inşası, örgütsel öğrenmenin yapı taşları arasında yer almaktadır. Bu kültürel yapı içerisinde bilgi paylaşımı doğal ve yaygın bir davranış biçimi hâline gelmekte; profesyonel öğrenme toplulukları ise bu kültürü kurumsallaştıran temel bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası literatür, profesyonel öğrenme toplulukları, uygulamalarının öğretmenlerin mesleki kapasitesini, motivasyonunu ve iş birliği yetkinliklerini artırarak öğrenci başarısına katkı sunduğunu sürekli olarak vurgulamaktadır. Sonuç olarak, “öğrenen okul” inşasında liderlik, kültür ve öğretmen iş birliği; birbirini besleyen ve birlikte etki yaratan bütüncül dinamikler olarak değerlendirilmelidir.

Örgütsel Öğrenmeye Yönelik Ölçme Araçları

Okullarda örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi, bu süreci destekleyecek etkili mekanizmaların oluşturulması ve öğrenmenin somut biçimde nasıl ölçülebileceği sorularını gündeme getirmiştir. Örgütsel öğrenme mekanizmaları (ÖÖM), okullarda öğrenmeyi kurumsal bir rutine dönüştüren yapılar ve süreçlerdir. Bilgi paylaşım toplantıları, veri analizi ekipleri, dijital bilgi arşivleri gibi uygulamalar bu mekanizmalar arasında yer almaktadır.

Schechter, vd., (2022), örgütsel öğrenme süreçlerinin somutlaştırılması amacıyla ÖÖM yaklaşımını geliştirmiştir. Literatürde örgütsel öğrenmenin soyutluğu ve uygulanabilirliğinin sınırlı oluşu yönündeki eleştirilerden yola çıkarak, öğrenmeyi kurumsallaştıran yapısal düzenlemelerin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bilgi toplama, yayma, analiz etme, depolama ve kullanma gibi süreçler, öğrenmenin sürdürülebilir hâle gelmesinde temel unsurlar olarak tanımlanmıştır. Araştırmada, farklı ÖÖM ölçekleri tanıtılmış ve okul liderlerine, bu mekanizmaların kurulumu konusunda pratik öneriler sunulmuştur. Sonuçlar, örgütsel

öğrenmenin yalnızca kültürel değil; aynı zamanda sistematik ve yapısal unsurları içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Higgins ve arkadaşları (2012), daha önce sundukları çalışmada geliştirdikleri üç boyutlu ölçme aracıyla (psikolojik güven, deneysel yaklaşım, öğrenmeyi destekleyen liderlik) örgütsel öğrenmenin nicel olarak izlenmesini mümkün kılmışlardır. Bu ölçek, okul ikliminin ve öğrenme kültürünün değerlendirilmesinde işlevsel bir araç sunmakta; öğretmen algılarına dayalı olarak farklı okulların öğrenme kapasiteleri karşılaştırılabilmektedir. Ölçek uygulamaları, okul düzeyinde ihtiyaç analizi yapma ve gelişim süreçlerinin izlenmesi açısından değerli bir kaynak sunmaktadır.

Watkins ve Marsick tarafından geliştirilen Öğrenen Organizasyonun Boyutları Ölçeği (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire – DLOQ), örgütsel öğrenme kültürünü yedi temel boyut üzerinden ölçmektedir: sürekli öğrenme fırsatları, diyalog ve sorgulama, ekip öğrenmesi, güçlendirme, bilgi paylaşım sistemleri, dış çevre ile etkileşim ve stratejik liderlik. Bu ölçek, eğitim kurumlarında da yaygın olarak kullanılmakta olup, Sharifirad (2011) gibi araştırmalarla farklı kültürel bağlamlarda geçerliliği sınanmıştır. DLOQ, okulların öğrenme kapasitelerini nicel olarak değerlendirme ve zaman içindeki değişimleri izleme açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Davis-Singaravelu (2022), öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanmasının örgütsel öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Araştırmada, dijital bilgi paylaşım platformları, sanal öğretmen ağları ve dijital içerik arşivleri gibi araçların, okul çapında kolektif öğrenme kültürünü desteklediği bulunmuştur. Özellikle COVID-19 sonrası dönemde, fiziksel sınırlamaları aşarak bilgi akışını hızlandıran dijital sistemlerin, öğrenen okul kültürünün yeni bileşenleri hâline geldiği belirtilmiştir. Bu yaklaşım, örgütsel öğrenme mekanizmalarının teknoloji ile yeniden tasarlanabileceğini ve dijital araçların okul gelişimi için stratejik bir kaynak olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmaların yanı sıra Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente ve Valle-Cabrera (2005) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada Türkçe uyarlaması yapılan Örgütsel Öğrenme Ölçeği ile birlikte ele alındığında, örgütsel öğrenmenin etkin biçimde gerçekleşebilmesi için öğrenme süreçlerinin sistematik olarak yapılandırılması ve düzenli olarak izlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Toplantılar, gözlem ve dönüt uygulamaları, kurumsal bilgi yönetimi sistemleri gibi mekanizmalar, öğrenmeyi okulun günlük işleyişine entegre eden araçlardır. Bu süreçlerin varlığı, okulun kendi öğrenme döngüsünü canlı tutmasını sağlar. Ayrıca, geliştirilen ölçekler sayesinde bu süreçlerin etkililiği somut verilerle izlenebilir, gelişim alanları tespit edilebilir ve müdahalelerin sonuçları değerlendirilebilir. Nihai hedef, okullarda öğrenmeyi geçici değil, kurumsal bir norm hâline getirmek; böylece tüm okul bileşenlerini kapsayan sürdürülebilir bir öğrenme kültürü inşa etmektir. Bu araştırmanın temel problemi, Jerez-Gómez, vd., (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanarak öğretmenler düzeyinde geçerli ve güvenilir olup olmadığının belirlenmesi ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Yöntem

Nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülen bu çalışmada, ölçek uyarlaması literatürde belirtilen aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir (Öztürk vd., 2015; Büyüköztürk vd., 2020; Heggstad vd., 2019). Bu kapsamda orijinal ölçme aracı Türkçeye çevrilmiş, yapı geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenlerden oluşan bir örneklem üzerinde ön test uygulanmıştır. Son aşamada, uyarlanan ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Çeviri Çalışması

Jerez-Gómez ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel Öğrenme Ölçeği Türkçeye uyarlanmasında Brislin'in (1973) önerdiği ileri-geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu, anadili Türkçe olan iki İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiş ve oluşturulan taslak metin eğitim bilimleri alanında uzman üç kişi tarafından incelenmiştir. Ardından, ilk çeviri sürecine katılmayan anadili Türkçe olan

iki farklı İngilizce öğretmeni tarafından söz konusu Türkçe form İngilizceye geri çevrilmiştir. Geri çeviri orijinal ölçekle karşılaştırıldıktan sonra, ölçeğin Türkçe formu eğitim ve öğretmen özerkliği alanında uzman bir akademisyen tarafından değerlendirilerek son hâline getirilmiştir.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin farklı illerindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 508 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların %73,2'si kadın (n = 372) ve %26,8'i erkek (n = 136) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Olan Katılımcıların Demografik Verileri

Cinsiyet	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadın	372	73.2
Erkek	136	26.8
Eğitim Durumu	Sayı (n)	Yüzde (%)
Lisans	436	85.8
Yüksek Lisans	70	13.8
Doktora	2	0.4
Kıdem Yılı	Sayı (n)	Yüzde (%)
1-5 yıl	38	7.5
6-10 yıl	64	12.6
11-15 yıl	96	18.9
16+ yıl	310	61
Görev Yapılan Okul Türü	Sayı (n)	Yüzde (%)
İlkokul	193	38
Ortaokul	163	32.1
Lise	152	29.9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Jerez-Gómez vd., (2005) tarafından geliştirilmiş Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış 16 maddelik kullanılmıştır. Bu ölçek, örgütlerin öğrenme kapasitesini değerlendiren dört alt boyuttan oluşmaktadır: Yönetim Bağlılığı, Sistemin Genel Yaklaşımı, Deneyimlemeye Açıklık ve Bilgi Transferi ve Entegrasyonu. Yönetim Bağlılığı alt boyutu, üst yönetimin örgütsel öğrenmeye verdiği kararlı desteği ve önemi gösterir; Sistemin Genel Yaklaşımı ise çalışanların işletme hedeflerini ortak bir vizyonla benimsemeleri ve organizasyonu bir bütün halinde görme derecesini yansıtır. Deneyimlemeye Açıklık, kurumun hem iç hem de dış kaynaklı yeni bilgi ve fikirlere açıklık düzeyini ve deneyerek öğrenmeyi teşvik etme kapasitesini ortaya koyarken; Bilgi Transferi ve Entegrasyonu alt boyutu, bireysel düzeyde edinilen bilgi ve deneyimlerin ekip çalışması, iletişim ve iş birliği yoluyla tüm örgüte yayılıp kurumsal hafızaya entegre edilmesini ifade etmektedir. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipinde (1 = *Hiç Katılmıyorum*, 5 = *Tamamen Katılıyorum*) derecelendirilmiş olup, orijinal formdaki 16 maddenin tamamı herhangi bir ekleme veya çıkarma yapılmadan kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların cinsiyet, kıdem yılı (iş tecrübesi süresi), eğitim düzeyi ve görev yapılan okul türü gibi demografik özelliklerine ilişkin veriler de ayrı bir form aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, ardından modelin yapısal geçerliliğini sınamak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin içsel tutarlılığını değerlendirmek için Cronbach's Alpha (α) katsayıları

hesaplanmıştır. Maddelerin ölçekle olan uyumunu incelemek amacıyla madde-toplam korelasyonu analizleri yapılmıştır. Ayrıca, katılımcıların demografik özellikleri doğrultusunda elde edilen puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için çeşitli karşılaştırmalı analizler yürütülmüştür. İkili gruplar için bağımsız örneklem t-testi, üç veya daha fazla grup içeren değişkenlerde ise tek yönlü ANOVA ve gerekli görülen durumlarda post-hoc analizler uygulanmıştır. Tüm analizler R programlama dili aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup, analiz sürecinde psych, lavaan, car ve gstatsplot gibi istatistiksel paketlerden faydalanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanma sürecine ilişkin olarak yürütülen geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile faktör yapısına dair bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, madde düzeyindeki istatistiksel değerlendirmeler ile birlikte, katılımcıların demografik değişkenlerine göre ölçek puanlarında görülen anlamlı farklılıklar analiz edilerek sonuçlar ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Geçerlilik

Bu araştırmada kullanılan Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin iç tutarlılığı, Cronbach's Alpha katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin tümüne ilişkin Alpha değeri 0.895 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, ölçek maddeleri arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık bulunduğunu göstermektedir. Literatürde 0.70 ve üzeri değerler kabul edilebilir, 0.80 ve üzeri değerler ise yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilmektedir (Nunnally & Bernstein, 1994; Tavşancıl, 2006). Bu doğrultuda, ulaşılan Alpha değeri ölçeğin genel yapısının araştırma bağlamında güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, her bir madde incelendiğinde, hiçbir maddenin ölçeğin genel güvenilirliğini olumsuz etkilemediği, dolayısıyla tüm maddelerin ölçekte tutulduğu belirlenmiştir. Bu durum, ölçeğin içerdiği ifadelerin kavramsal bütünlük açısından uyumlu ve anlamlı bir yapı oluşturduğunu desteklemektedir. Elde edilen bu bulgular, Türkçeye uyarlanan Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve ölçtüğü yapıyı güvenilir biçimde yansıttığını göstermektedir.

Tablo 2. Cronbach Alpha Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cronbach Alpha Değeri
Yönetim Bağlılığı	0.813
Sistemin Genel Yaklaşımı	0.886
Deneyimlemeye Açıklık	0.930
Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	0.964
Tüm Ölçek	0.895

Araştırma kapsamında kullanılan Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin iç tutarlılığı, Cronbach's Alpha katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0.895 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçek genelinde yer alan maddelerin oldukça güçlü bir bütün oluşturduğunu ve kavramsal tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin hesaplamalar sonucunda; Yönetim Bağlılığı boyutunda Alpha değeri 0.813, Sistemin Genel Yaklaşımı boyutunda 0.886, Deneyimlemeye Açıklık boyutunda 0.930, Bilgi Transferi ve Entegrasyonu boyutunda ise 0.964 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar, her bir alt boyutun yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve ölçtükleri yapıları güvenilir şekilde yansıttığını göstermektedir.

Alan yazında 0.70 ve üzeri Cronbach Alpha değerleri yeterli düzeyde güvenilirlik, 0.80 ve üzeri değerler ise yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006; Nunnally & Bernstein, 1994). Bu bağlamda, elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin hem bütünsel olarak hem de alt boyutlar düzeyinde yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca, yapılan madde analizleri sonucunda ölçeğin genel

güvenilirliğini düşüren herhangi bir maddeye rastlanmamış, tüm maddelerin anlamlı ve uyumlu bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Test	Sonuç
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0.8846
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square = 2731.1663, $p < .001$

Bu çalışmada uygulanan Keiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi, faktör analizine uygunluğu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen KMO değeri 0.8846 olup bu değer, Kaiser'in (1974) önerdiği sınıflandırmaya göre “çok iyi” düzeyde kabul edilmektedir. Bu durum, veri setinde yer alan değişkenler arasında ortak varyansın yüksek olduğunu ve faktör analizine elverişli bir yapı bulunduğunu göstermektedir.

Buna ek olarak, Bartlett's Test of Sphericity sonucunda elde edilen Ki-kare değeri 2731.1663 olup, bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Bu bulgu, değişkenler arasındaki korelasyon matrisinin birim matris olmadığına işaret etmekte ve faktör analizi yapılmasının anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki test sonucu birlikte değerlendirildiğinde, kullanılan veri setinin açıklayıcı faktör analizi için istatistiksel açıdan güçlü ve yeterli bir temel sunduğu ifade edilebilir. Araştırmada, ölçeğin geçerliliğini sağlamak amacıyla kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin, ölçülmek istenen kavram olan “örgütsel öğrenme” ile tutarlı bir şekilde örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiştir.

Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçek maddeleri alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiş; dilsel uygunluk ve içerik açısından öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte, hem eğitim bilimleri hem de örgütsel davranış alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak ölçek maddelerinin anlam bütünlüğü ve kavramsal doğruluğu test edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, ölçeğin örgütsel öğrenme kavramını yeterli düzeyde temsil ettiği sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Yapı geçerliliği, ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği teorik yapıyla olan ilişkisini gösterir. Ölçek üzerinde hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

AFA öncesinde yapılan KMO ölçümü 0.8846 bulunmuş, Bartlett küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 2731.1663$, $p < .001$).

AFA sonucunda, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve maddelerin bu yapıya anlamlı biçimde dağıldığı görülmüştür. Faktörler, teorik olarak öngörüldüğü şekilde adlandırılmıştır: Yönetim Bağlılığı, Sistemin Genel Yaklaşımı, Deneyimlemeye Açıklık ve Bilgi Transferi ve Entegrasyonu. Her bir faktörde yer alan maddelerin yükleme değerleri .40'ın üzerindedir ve bu durum maddelerin ait oldukları boyutu yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir.

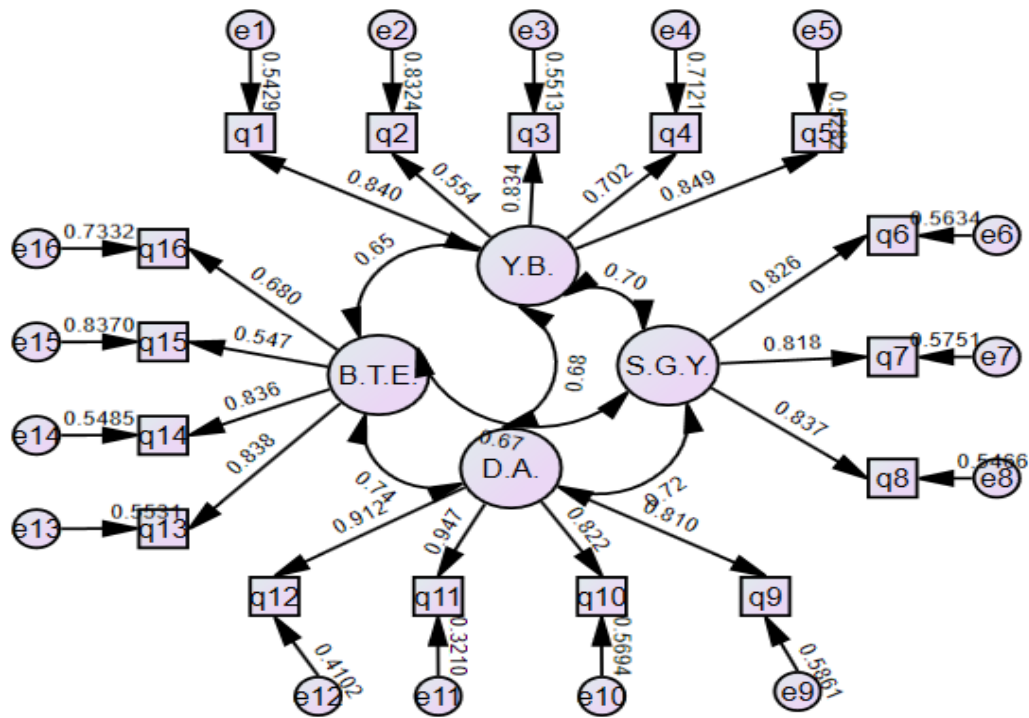
DFA sonuçları da ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığını ortaya koymuştur. Model uyum iyilik değerleri, literatürde önerilen sınır değerler (Hooper, vd., 2008; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2007) dikkate alınarak şu şekilde verilmiştir:

Tablo 4. Örgütsel Öğrenme Ölçeği Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Model Değeri
χ^2/sd	<2	<5	333.145 / 98 = 3.40
GFI	>0.95	>0.90	0.944
AGFI	>0.95	>0.90	0.932
CFI	>0.95	>0.90	0.960
TLI	>0.95	>0.90	0.951

İndeks	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Model Değeri
RMSEA	<0.05	<0.08	0.069
SRMR	<0.05	<0.08	0.060
NFI	>0.95	>0.90	0.944

Tablo 4’te görüldüğü üzere, elde edilen uyum indeksleri genel olarak kabul edilebilir ve güçlü bir model uyumu göstermektedir. Özellikle RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08’in altında kalması, modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamış, maddeler orijinal yapısını korumuştur. Modelde, madde çiftleri arasında ilave kovaryans kurulmaksızın doğrulama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ait yol diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli

Şekil 1’de sunulan yol diyagramı, Örgütsel Öğrenme Ölçeği’ne ilişkin dört faktörlü modelin doğrulamalı faktör analizine (DFA) dayalı standartlaştırılmış katsayılar kullanılarak oluşturulan yapısal modelini göstermektedir. Modele göre, ölçekte yer alan maddeler dört temel gizli değişken altında toplanmıştır: Yönetim Bağlılığı, Sistemin Genel Yaklaşımı, Deneyimlemeye Açıklık ve Bilgi Transferi ve Entegrasyonu. Tüm maddelerin faktör yüklerinin .40’ın üzerinde bulunması, maddelerin ilgili gizli yapıları yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Ayrıca, dört faktör arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyonlar saptanmıştır (örneğin, Yönetim Bağlılığı ile Deneyimlemeye Açıklık arasındaki korelasyon $r = .78$ ’dir). Bu sonuçlar, dört alt boyutun kavramsal olarak ilişkili ancak birbirinden bağımsız yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Modelde her bir faktörün kendi içinde tutarlı ve anlamlı bir yapıya sahip olması, Örgütsel Öğrenme Ölçeği’nin dört boyutlu teorik yapısının ampirik verilerle desteklendiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda geliştirilen yapısal modelin örgütsel öğrenme araştırmalarında geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı sunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 5. Faktör Yükleri

Madde	Faktör	Faktör Yüğü
q1	Yönetim Bağlılığı	0.840
q2	Yönetim Bağlılığı	0.554
q3	Yönetim Bağlılığı	0.834
q4	Yönetim Bağlılığı	0.702
q5	Yönetim Bağlılığı	0.849
q6	Sistemin Genel Yaklaşımı	0.826
q7	Sistemin Genel Yaklaşımı	0.818
q8	Sistemin Genel Yaklaşımı	0.837
q9	Deneyimlemeye Açıklık	0.810
q10	Deneyimlemeye Açıklık	0.822
q11	Deneyimlemeye Açıklık	0.947
q12	Deneyimlemeye Açıklık	0.912
q13	Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	0.838
q14	Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	0.836
q15	Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	0.547
q16	Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	0.680

Tablo 5'te yer alan standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde, tüm maddelerin 0.547 ile 0.949 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yüklerinin tamamı, literatürde kabul edilen 0.40 eşik değerinin üzerinde yer almaktadır (Hair et al., 2010). Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının yeterli geçerlilik düzeyine sahip olduğu ve her bir maddenin teorik yapıyı temsil ettiği söylenebilir. Özellikle 0.80 üzeri yük değerleri, yapının güçlü kuramsal temellere dayandığını desteklemektedir.

Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırmalar

Araştırmada, öğretmen özerkliği düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğretmen Özerkliği Puanları

Değişken	Cinsiyet	n	Ortalama	SS	t	sd	p
Yönetim Bağlılığı	Erkek	136	3.21	0.69	-0.483	506	0.629
	Kadın	372	3.24	0.64			
Sistemin Genel Yaklaşımı	Erkek	136	3.57	0.90	-1.860	506	0.064
	Kadın	372	3.74	0.90			
Deneyimlemeye Açıklık	Erkek	136	3.58	0.93	-1.508	506	0.133
	Kadın	372	3.72	0.90			
Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	Erkek	136	3.29	0.61	-1.636	506	0.103
	Kadın	372	3.39	0.57			

Araştırmada, katılımcıların örgütsel öğrenme alt boyutlarındaki puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Yönetim Bağlılığı: Erkek katılımcıların bu boyuttaki puan ortalaması 3.21, kadınların ise 3.24 olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun standart sapmaları sırasıyla 0.69 ve 0.64'tür. t-testi sonucu ($t = -0.483$, $p =$

0.629) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, örgütte yönetimin öğrenme süreçlerine bağlılığına dair algının cinsiyetten bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir.

Sistemin Genel Yaklaşımı: Kadın katılımcıların ortalama puanı ($\bar{x} = 3.74$), erkek katılımcılardan ($\bar{x} = 3.57$) daha yüksek olmasına rağmen, elde edilen fark istatistiksel anlamlılık düzeyine çok yakın bir sınırda kalmıştır ($t = -1.860$, $p = 0.064$). Bu sonuç, kadınların kurumun genel hedefleriyle ilgili sistemsel süreçleri daha net algılayabileceğine veya bu süreçlere daha fazla duyarlılık gösterebileceğine işaret etmektedir. Ancak anlamlılık sınırına yaklaşırsa da, sonuç dikkatli yorumlanmalıdır.

Deneyimlemeye Açıklık: Bu boyutta kadınların ortalama puanı 3.72, erkeklerin ise 3.58 olarak gözlemlenmiştir. İki grup arasında elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -1.508$, $p = 0.133$). Bu bulgu, deneyim paylaşımı, dış kaynaklardan öğrenme ve yeni fikirleri değerlendirme gibi davranışların cinsiyetler arasında benzer düzeyde algılandığını göstermektedir.

Bilgi Transferi ve Entegrasyonu: Kadınların bu boyuttaki ortalama puanı 3.39, erkeklerin ise 3.29'dur. Her ne kadar kadınların algısı bu boyutta da bir miktar daha yüksek olsa da, fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -1.636$, $p = 0.103$). Bu sonuç, bilgi paylaşımı, geçmiş deneyimlerin kuruma entegrasyonu ve takım çalışması gibi süreçlerde cinsiyete bağlı belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Eğitim Durumuna Göre Öğretmen Özerkliği Puanları

Değişken	Eğitim Seviyesi	n	Ortalama	SS	F	sd	p
Yönetim Bağlılığı	Lisans	436	3.25	0.64	1.577	504	0.208
	Yüksek Lisans	70	3.10	0.76			
	Doktora	2	3.40	–			
Sistemin Genel Yaklaşımı	Lisans	436	3.72	0.86	2.017	504	0.134
	Yüksek Lisans	70	3.50	1.14			
	Doktora	2	3.00	–			
Deneyimlemeye Açıklık	Lisans	436	3.70	0.88	1.916	504	0.148
	Yüksek Lisans	70	3.49	1.13			
	Doktora	2	3.00	–			
Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	Lisans	436	3.39	0.53	6.075	504	0.002
	Yüksek Lisans	70	3.16	0.82			
	Doktora	2	2.50	–			

Katılımcıların örgütsel öğrenme düzeylerinin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

- Yönetim Bağlılığı, Sistemin Genel Yaklaşımı ve Deneyimlemeye Açıklık boyutlarında, eğitim seviyesi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum, katılımcıların eğitim seviyeleri arttıkça algıladıkları yönetim yaklaşımının ve öğrenme açıklığının önemli ölçüde değişmediğini göstermektedir.
- Ancak Bilgi Transferi ve Entegrasyonu boyutunda elde edilen sonuçlar anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir ($F = 6.075$, $p = .002$). Lisans mezunlarının ($\bar{x} = 3.39$) bu boyuttaki algısı yüksek lisans ($\bar{x} = 3.16$) ve doktora ($\bar{x} = 2.50$) mezunlarına göre daha yüksektir. Bu fark, özellikle örgütsel geçmişin paylaşılması ve ekip çalışması süreçlerine ilişkin algının yükseköğrenim düzeyindekilerde daha eleştirel olabileceğini düşündürmektedir.

Bu sonuç, eğitim düzeyi arttıkça bireylerin bilgi paylaşımı ve kurumsal öğrenmeye dair süreçleri daha detaylı ve sorgulayıcı bir şekilde değerlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, örgütlerin öğrenme ortamlarını oluştururken çalışanların eğitim düzeyine duyarlı stratejiler geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır.

Tablo 9. Kıdem Yılına Göre Öğretmen Özerkliği Puanları

Değişken	Kıdem Yılı	n	Ortalama	SS	F	sd	p
Yönetim Bağlılığı	1-5 yıl	38	3.37	0.53	0.923	505	0.429
	6-10 yıl	64	3.16	0.71			
	11-15 yıl	96	3.20	0.70			
	16+ yıl	310	3.24	0.64			
Sistemin Genel Yaklaşımı	1-5 yıl	38	3.82	0.86	2.927	505	0.033
	6-10 yıl	64	3.45	0.98			
	11-15 yıl	96	3.57	0.95			
	16+ yıl	310	3.76	0.87			
Deneyimlemeye Açıklık	1-5 yıl	38	3.88	0.73	1.521	505	0.208
	6-10 yıl	64	3.52	1.02			
	11-15 yıl	96	3.61	0.91			
	16+ yıl	310	3.70	0.91			
Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	1-5 yıl	38	3.45	0.48	2.168	505	0.091
	6-10 yıl	64	3.21	0.59			
	11-15 yıl	96	3.32	0.66			
	16+ yıl	310	3.39	0.56			

Katılımcıların örgütsel öğrenme alt boyutlarında elde ettikleri puanların kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

- Yönetim Bağlılığı, Deneyimlemeye Açıklık ve Bilgi Transferi ve Entegrasyonu boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum, bu boyutlara ilişkin algıların kıdem yılı arttıkça belirgin şekilde değişmediğini göstermektedir.
- Ancak Sistemin Genel Yaklaşımı boyutunda elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($F = 2.927$, $p = 0.033$). Buna göre kıdemi 1–5 yıl olan katılımcılar bu boyutta en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 3.82$) sahiptir. Kıdem süresi arttıkça sistemsel koordinasyon ve hedef birliği algısında bir miktar düşüş görülmektedir. Bu durum, örgütsel sistemin deneyimsiz çalışanlara daha yapılandırılmış ve net görünebileceğini, deneyim arttıkça eleştirel bakışın yükseldiğini düşündürmektedir.

Bu sonuçlar, örgütlerin yeni çalışanlara sistematik destek sağlama eğiliminde olduğunu; ancak kıdem arttıkça bu desteğin yeterince sürdürülebilir olmayabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 10. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmen Özerkliği Puanları

Değişken	Kademe	n	Ortalama	SS	F	sd	p
Yönetim Bağlılığı	İlkokul	193	3.28	0.65	0.617	487	0.540
	Ortaokul	163	3.21	0.71			
	Lise	152	3.22	0.61			
Sistemin Genel Yaklaşımı	İlkokul	193	3.91	0.77	9.205	487	0.001
	Ortaokul	163	3.55	1.04			

Değişken	Kademe	n	Ortalama	SS	F	sd	p
Deneyimlemeye Açıklık	Lise	152	3.58	0.83	6.580	487	0.002
	İlkokul	193	3.87	0.80			
	Ortaokul	163	3.55	1.03			
	Lise	152	3.60	0.86			
Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	İlkokul	193	3.46	0.55	4.520	487	0.011
	Ortaokul	163	3.27	0.66			
	Lise	152	3.34	0.52			

Araştırma kapsamında öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre örgütsel öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizleri sonucunda, “Yönetim Bağlılığı” boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 0.540$). Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimine olan bağlılık düzeylerinin okul türüne göre önemli ölçüde değişmediğini, yönetsel süreçlerin kademeler arasında benzer şekilde algılandığını göstermektedir. Diğer yandan, “Sistemin Genel Yaklaşımı” boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < .001$); ilkokul öğretmenleri sistemin işleyişine daha olumlu bakarken ($X=3.91$), ortaokul ($X=3.55$) ve lise ($X=3.58$) öğretmenlerinin bu boyuttaki algısı daha düşüktür. Bu durum, ilkokullarda sistemsel yapıların daha sade ve işlevsel çalıştığı, öğretmenlerin süreçlere daha kolay uyum sağlayabildiği bir ortamın varlığına işaret etmektedir. “Deneyimlemeye Açıklık” boyutunda da benzer şekilde anlamlı farklılıklar görülmüş ($p = 0.002$) ve yine ilkokul öğretmenleri ($X=3.87$) bu konuda diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde açıklık sergilemiştir. Bu durum, ilkokul düzeyindeki öğretim uygulamalarının esnekliği ve öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığına dayalı bir anlayışın daha baskın olduğunu düşündürmektedir. “Bilgi Transferi ve Entegrasyonu” boyutunda da anlamlı farklar gözlenmiş ($p = 0.011$); ilkokul öğretmenlerinin bilgi paylaşımı ve kurumsal öğrenmeye katkılarının ortaokul ve lise gruplarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin diğer kademe türlerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, örgütsel öğrenmenin sadece bireysel faktörlerle değil, aynı zamanda eğitim kademelerinin yapısal ve kültürel özellikleriyle de şekillendiğini ortaya koymakta; örgütsel öğrenme süreçlerini güçlendirmek için özellikle ortaokul ve lise düzeylerinde sistemin işleyişine, öğretmenlerin deneyim alanlarına ve bilgi paylaşım kültürüne yönelik destekleyici müdahalelerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Türkçeye uyarlanan Örgütsel Öğrenme Ölçeği, elde edilen bulgular doğrultusunda yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik sergilemiştir. Ölçeğin faktör yapısı, özgün versiyonla büyük ölçüde örtüşmektedir. Jerez-Gómez ve çalışma arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, örgütsel öğrenme yetkinliğini dört alt boyutta ve toplam 16 maddeyle değerlendirmektedir. Bu çalışmada yürütülen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri de söz konusu dört boyutlu yapıyı destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Elde edilen öğretmen verileri, maddelerin beklenen faktörler altında toplandığını ve örgütsel öğrenmeye ilişkin kavramların (yönetsel bağlılık, sistem perspektifi, açıklık ve deneyimsellik ile bilgi transferi ve entegrasyonu) Türkiye’deki öğretmen profili ve okul yapısı içerisinde de geçerliliğini koruduğunu ortaya koymakta, ölçekle büyük ölçüde benzerlik göstermekte; sadece bazı maddelerde küçük düzeyli sapmalar bulunsa da genel yapı korunmaktadır. Bu durum, ölçeğin kavramsal eşdeğerliğinin sağlandığını ve öğretmen örnekleminde örgütsel öğrenme olgusunun benzer şekilde tanımlanabildiğini göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olması, önerilen modelin veriyle yüksek ölçüde örtüştüğünü teyit etmektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin yapı geçerliğinin güçlü olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri de benzer şekilde olumlu sonuçlar vermiştir. Cronbach Alfa katsayıları, hem genel ölçek düzeyinde hem de her bir alt boyutta .70’in üzerinde yer almakta olup, bu değerler iç tutarlılığın yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının

.90'a yakın olması, öğelerin aynı kavramı güvenilir biçimde ölçtüğünü ve öğretmenlerin verdikleri yanıtların tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Jerez-Gómez ve arkadaşlarının (2005) yazdığı orijinal güvenilirlik değerleriyle de uyumludur ve ölçeğin kültürler arası geçerliliğine işaret etmektedir.

Ölçekten elde edilen ortalama puanlar, öğretmenlerin okullarını genel olarak “öğrenen örgüt” özellikleri taşıyan yapılar olarak algıladığını göstermektedir. Özellikle bilgi paylaşımı ve entegrasyon boyutlarında elde edilen yüksek puanlar, öğretmenler arasında kurumsallaşmış bir iş birliği ve deneyim aktarımı kültürünün mevcut olduğunu düşündürmektedir. Yönetsel destek, ortak vizyon ve sürekli gelişim gibi unsurların da olumlu algılanması, okul liderlerinin öğrenmeye açık bir ortam oluşturma konusundaki katkısını vurgulamaktadır. Ancak bazı boyutlarda, özellikle yeniliklere açıklık ve deneysellik alanında, diğer alt boyutlara kıyasla daha düşük ortalamalar dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni uygulamaları denemede çeşitli çekincelere sahip olabileceğini göstermektedir. Türkiye'deki merkezi eğitim politikaları, sınav odaklılık ve bürokratik sınırlamalar gibi yapısal faktörler, bu tür yenilikçilik davranışlarını sınırlandırabilir. Dolayısıyla, öğrenen örgüt niteliğinin güçlendirilmesi için okullarda yeniliğe açıklığı ve hatalardan öğrenmeyi teşvik eden bir iklimin daha da pekiştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algılarının demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, görev yaptığı okul türü) bağlamında farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Bu değişkenler arasında öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarına ilişkin olarak okullarda görev yaptıkları kademeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle ilkökul öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algı düzeyi, hem ortaokul hem de lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, literatürde benzer sonuçlarla desteklenmektedir; örneğin Demirbaş ve Bostancı (2020) çalışmasında da ilkökul öğretmenlerinin okullarda örgütsel öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun olası nedenlerinden biri, ilkökullardaki yönetim ve paylaşım süreçlerinin daha sıkı işleyişi ve okul topluluğunun daha küçük olmasına rağmen iş birliğine açık yapısı olabilir. Yine Demirbaş ve Bostancı'nın bulgularına göre ilkökul öğretmenleri örgütsel öğrenmeyi hem sürekli öğrenme hem de şeffaflık açısından diğer kademelere göre daha yoğun algılamışlardır. Bu sonuç, örgütsel öğrenme süreçlerinin ilkökullarda yaşça küçük bireylerin öğrenmesini destekleyecek bir iletişim ortamı yaratmasıyla ilişkilendirilebilir. Öte yandan ortaokul ve lise öğretmenleri arasında bu çalışmada belirgin farklar bulunmamış olması, örgütsel öğrenme algısının okul kademeleri arasındaki farklılaşmanın özellikle temel eğitimde öne çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının çalışma ortamına ilişkin tutumlarını analiz eden uluslararası çalışmalarda da genellikle benzer düzeyler bildirilmiş, okul türü ve eğitim politikalarının da bu algılarda önemli rol oynadığı vurgulanmıştır.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmemiştir. Bu sonuç, literatürde pek çok çalışmada rapor edilen eğilimle uyumludur; örneğin Recepoğlu (2013) ilkökul öğretmenleri örnekleminde cinsiyete göre örgütsel öğrenme algılarında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Benzer şekilde, Neslin ve ark. (2022) ortaöğretim düzeyindeki öğretmenleri inceleyen çalışmalarında hem cinsiyet hem de kıdem değişkenlerinin örgütsel öğrenme algısı üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Yalnızca Zengin ve Gündüz (2018) ortaokul öğretmenleri örnekleminde, örgütsel öğrenme boyutlarından güçlendirilmiş çalışanlar puanlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek algı sergiledikleri bulunmuştur; ancak bu farklılık genel örgütsel öğrenme algısını etkilememiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem (tecrübe yılı) bakımından da örgütsel öğrenme algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu, benzer şekilde Gürler (2020), Çakır (2019), Yetim (2015) ve Ömür (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Ölçeği'ne ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan, Çandır'ın (2010) çalışmasında ise öğretmenlerin kıdem süresi arttıkça örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, deneyim süresinin örgütsel öğrenme algısını tek başına etkileyebileceği; bunun yerine örgütsel öğrenmenin okul iklimi, liderlik uygulamaları ya da eğitim politikaları gibi faktörlerden daha çok etkilendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi (lisans ve lisansüstü) açısından da mevcut çalışmada farklılaşma görülmemiştir. Literatürde eğitim düzeyine dair benzer sonuçlar mevcuttur. Gürler (2020), Yetim (2015) ve Ömür'ün (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Ölçeği'ne (ÖÖÖ) ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının kendi öğrenim düzeylerinden ziyade çalışma koşulları ve mesleki deneyimle ilişkili olduğu düşünülebilir.

Bu bağlamda, örgütsel öğrenmenin sadece bireysel demografik özelliklere değil; okulun genel iklimine, liderlik anlayışına ve kurumsal yapısına bağlı olarak şekillendiği söylenebilir. Nitekim, genç öğretmenlerin dinamizmi ile deneyimli öğretmenlerin kurumsal hafızasının bir araya getirilmesi, öğrenme süreçlerinin zenginleşmesine katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde, yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi paylaşabileceği platformlar oluşturarak, öğrenme kapasitesi okul çapında genişletilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma Türkçeye uyarlanan Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin hem geçerli hem de güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye dair algılarının genel olarak olumlu olması, Türkiye'deki okullarda öğrenen örgüt kültürünün belirli ölçüde yerleştiğini göstermektedir. Bununla birlikte, özellikle yenilikçilik ve risk alma konularında tespit edilen görece zayıflıklar, okul liderliğinin ve eğitim politikalarının bu alanlarda daha fazla destekleyici uygulamalar geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, okulların öğrenen organizasyonlara dönüşümünde öğretmenlerin algı ve deneyimlerinin temel belirleyicilerden biri olduğunu ortaya koymakta ve bu doğrultuda eğitim liderlerine somut politika önerileri sunmaktadır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu makalenin araştırma, yazım ve/veya yayın süreciyle ilgili herhangi bir çıkar çatışmam bulunmamaktadır.

Mali Destek

Bu çalışmanın araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir kurum ya da kuruluştan mali destek almadım.

Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada etik dışı herhangi bir durum bulunmamaktadır. Araştırma ve yayın süreçlerinde ilgili etik kurallara titizlikle uyulmuştur.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma, tek yazar tarafından yürütülmüş ve tüm aşamaları yazar tarafından tamamlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 21435 başvuru sayılı 18/10/2024 tarih ve 2024-788 karar numarası ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Argote, L. (2011). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. Springer.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Avidov-Ungar, O., & Konkes Ben Zion, R. (2019). The characteristics and perceptions of teachers engaged in leading professional communities. *Teacher Development*, 23(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1607772>
- Brislin, R. W. (1973). *Translation: Applications and research*. Gardner Press.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Collinson, V., & Cook, T. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Sage Publications, Inc.
- Çandır, R. (2010). Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin algıları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli
- Demirbaş, F., & Bostancı, A. (2020). Okulların Örgütsel Öğrenmeleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1426-1439. <https://doi.org/10.33206/mjss.746835>
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2), 163–182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>
- Heggstad, E. D., Morrison, M., Reeve, C. L., & McCloy, R. A. (2019). Translations and adaptations in scale development. In C. D. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *More statistical and methodological myths and urban legends* (pp. 71–95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507457-5>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67–94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Jerez-Gómez, P., Céspedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: A proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715–725. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.11.002>
- Khan, S. Z., Anwar, S., & Shahzad, I. A. (2021). Assessing organizational learning capability among teachers: A cross-sectional study in public schools. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 393–407. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0286>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* (Education Working Paper No. 137). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2006). Organizational learning in schools: An introduction. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 1–14). Routledge.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319–340. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Lin, W., Lee, M., & Riordan, G. (2018). The role of teacher leadership in professional learning community (PLC) in International Baccalaureate (IB) schools: A Social Network Approach. *Peabody Journal of Education*, 93(5), 534–550. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1515833>
- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534–556. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103–126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook*, 97-146.
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, M. A., Doğan, N., & Yılmaz, M. (2015). Ölçek uyarlama sürecinde dikkat edilmesi gerekenler: Bir derleme çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 63–75. <https://doi.org/10.21031/epod.43747>
- Qian, H., Walker, A., & Yang, X. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1741143215623785>
- Rashid, R. A., & Mansor, M. (2018). The influence of organizational learning on teacher leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 694–709. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4236>
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, (1), 311–326.
- Rojas, J., Torres, A., & Vásquez, M. (2022). Organizational learning and teacher performance: Evidence from public education in Peru. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103798>
- Ryu, J., Walls, J., & Louis, K. S. (2022). Caring school leadership, school context and organizational learning: Implications for developing professional capital. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(3), 209–227. <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2021-0039>
- Sadegh Sharifirad, M. (2011). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A cross-cultural validation in an Iranian context. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 661–676. <https://doi.org/10.1108/01437721111158251>
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: Its meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155–186. <https://doi.org/10.1177/0013161X07312189>
- Schechter, C., Qadach, M., & Da'as, R. (2022). Organizational learning mechanisms for learning schools. *The Learning Organization*, 29(2), 85–99. <https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0169>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 1–20. <https://doi.org/10.1076/lpos.1.1.1.8182>
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446. <https://doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zengin, T., & Gündüz, H. B. (2018). Ortaokul öğretmenlerine göre öğrenen örgüt algısı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1), 62–76.

EK 1. Örgütsel Öğrenme Ölçeği Uyarlanmış Şekli

Yönetim Bağlılığı	
1	Yöneticiler, önemli karar alma süreçlerine sık sık personeli de dâhil ederler.
2	Personele verilecek eğitim, yatırımdan öte bir masraf olarak görülür.
3	Kurumun yönetimi, değişen çevresel şartlara uyum sağlamak amacıyla değişiklik yapmayı olumlu karşılar.
4	Çalışanların öğrenme yeteneği bu kurumda kilit bir faktör olarak görülmektedir.
5	Bu kurumda işe yarayan yenilikçi fikirler ödüllendirilir.
Sistemin Genel Yaklaşımı	
6	Tüm personel, bu kurumun hedeflerine dair genel bilgiye sahiptir.
7	Bu kurumu oluşturan tüm birimler genel hedeflere ulaşmaya nasıl katkıda bulunduklarının farkındadır.
8	Bu kurumu oluşturan tüm birimler birbirine bağlıdır ve koordineli bir şekilde çalışır.
Deneyimlemeye Açıklık	
9	Bu kurum, iş süreçlerini iyileştirmek amacıyla yeni deneyimleri teşvik eder.
10	Bu kurum, benzer diğer kurumların çalışmalarından faydalı ve ilginç bulduğu uygulamaları kuruma aktarır.
11	Dış kaynaklardan sağlanan deneyim ve fikirler, bu kurumun öğrenmesi ve gelişmesi için yararlı bir kaynak olarak değerlendirilir.
12	Bu kurumun kültürünün bir parçası olarak, çalışanlar görevlerin yerine getirilmesi için mevcut işleyiş hakkında fikirlerini ifade edebilir ve önerilerde bulunabilir.
Bilgi Transferi ve Entegrasyonu	
13	Bu kurumda hata ve başarısızlıklar tüm kademelerde analiz edilir ve değerlendirilir.
14	Çalışanlar, faydalı olabilecek yeni fikirler, programlar ve faaliyetler hakkında birbirleriyle konuşma fırsatına sahiptir.
15	Bu kurumda ekip çalışması yaygın bir çalışma yöntemi değildir.
16	Bu kurum, kurum çalışanları değişse bile geçmişte öğrenilen bilgilerin geçerliliğini koruyacak gelenekler, dokümanlar, dosyalar, kılavuzlar gibi araçlara sahiptir.

EXTENDED SUMMARY

This study aims to adapt the “Organizational Learning Capability Scale,” developed by Jerez-Gómez, Céspedes-Lorente, and Valle-Cabrera (2005), into Turkish and to examine the psychometric properties of the scale. Globalization, technological transformation, and changes in educational policies have made it imperative for schools to become not merely structures that transmit knowledge but also organizations that learn and develop internally. In this context, the concept of organizational learning refers to a multi-layered process extending from teachers’ individual development to the institutional capacity of the school. Learning organizations go beyond acquiring information to share, evaluate, and internalize this information, thereby transforming their behaviors. In educational institutions, the need for reliable measurement tools to effectively manage these processes is steadily increasing. In particular, determining teachers’ perceptions of organizational learning can directly contribute both to managerial decision-making processes and to school development policies.

In this study, Brislin’s (1973) back-translation method was used as the basis for adapting the aforementioned measurement instrument into Turkish. In the first stage, the scale was translated from English into Turkish by two independent language experts; subsequently, it was translated back into English by a different expert team and compared with the original form to ensure semantic consistency. Based on expert feedback, revisions were made to ensure linguistic and content validity, and the scale was adapted into Turkish while remaining faithful to its original form. The scale consists of four subdimensions—“Management Commitment,” “Systems Perspective,” “Openness to Experimentation,” and “Knowledge Transfer and Integration”—and comprises a total of 16 items.

The study sample consisted of 508 teachers working in various provinces of Turkey. Participants showed diversity in demographic variables such as age, gender, years of experience, field of specialization, and school level. During the data collection process, informed consent was obtained from participants on a voluntary basis, and the study was conducted in line with the ethics approval obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Necmettin Erbakan University (Decision No: 2024/788, dated 18.10.2024). The data were analyzed using descriptive statistics and multivariate analysis techniques. Initially, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to examine the factor structure of the scale; subsequently, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the construct validity of the model. To determine the internal consistency level, Cronbach’s Alpha reliability coefficients were calculated. In addition, independent samples t-tests and one-way ANOVA were conducted to identify differences in teachers’ levels of organizational learning perceptions based on demographic variables. All analyses were performed using R software and relevant packages (psych, lavaan, car, gstatsplot).

According to the EFA results, the four-factor structure of the scale was retained in the Turkish sample, and each item was found to load significantly and strongly onto its relevant factor. The factor loadings ranged between .547 and .949, all of which were above the acceptable threshold of .40. CFA findings further demonstrated that the scale functioned in alignment with its theoretical structure. The obtained goodness-of-fit indices ($\chi^2/df = 3.40$; CFI = 0.960; TLI = 0.951; RMSEA = 0.069; SRMR = 0.060; GFI = 0.944; AGFI = 0.932) indicated that the model demonstrated a good level of fit. These findings show that the items included in the scale are both conceptually and structurally consistent and that the scale provides a valid measurement tool.

Reliability analyses revealed that the overall Cronbach’s Alpha value of the scale was calculated as .895. The reliability coefficients for the subdimensions were as follows: Management Commitment (.813), Systems Perspective (.886), Openness to Experimentation (.930), and Knowledge Transfer and Integration (.964). These results demonstrate that the scale possesses high internal consistency both overall and within its subdimensions. Furthermore, no item was found to negatively affect the reliability of the scale. All items were retained, and fidelity to the original structure was preserved.

In the analyses related to demographic variables, no significant difference was identified based on gender. The organizational learning perceptions of male and female teachers were at similar levels. However,

significant differences were observed in relation to the school level variable. Primary school teachers demonstrated higher levels of organizational learning perceptions, particularly in the subdimensions of “Systems Perspective,” “Openness to Experimentation,” and “Knowledge Transfer and Integration,” compared to middle and high school teachers. This situation may be explained by the presence of stronger institutional communication, collaboration, and more flexible pedagogical structures at the primary school level. Similarly, analysis by years of experience revealed significant differences in the “Systems Perspective” subdimension. Teachers with 1–5 years of professional experience were found to have higher perceptions in this dimension. This finding suggests that novice teachers perceive institutional structures as more systematic and organized, whereas more experienced teachers develop a more critical approach over time. Regarding educational attainment, significant differences were identified only in the “Knowledge Transfer and Integration” subdimension, where bachelor’s degree holders scored higher than those with master’s or doctoral degrees.

The research findings indicate that the Turkish adaptation of the Organizational Learning Scale is both a valid and reliable instrument. The scale is capable of measuring teachers’ perceptions of organizational learning in a multidimensional manner and provides an academic tool that can be utilized in school-based development studies. Additionally, it was found that the school level where teachers work, their professional seniority, and their educational background are among the variables influencing organizational learning perceptions. This finding suggests that not only individual factors but also structural and cultural factors play a determining role in schools acquiring the qualities of learning organizations. The higher organizational learning perceptions among primary school teachers suggest that management, teamwork, and pedagogical approaches at this level are more supportive of learning.

In conclusion, this study enables a more systematic and measurable examination of the concept of organizational learning in the context of Turkey and provides a valid and reliable scale for use in educational research. Future studies are recommended to test this scale among administrators, in different types of schools, and in regions with various socioeconomic characteristics. Additionally, conducting mixed-method research supported by qualitative data may offer deeper insights into the phenomenon of organizational learning, thereby making significant contributions to both the literature and practice.