

Liselerde Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi¹

Seyit Ahmet Güzen²



Ahmet Kaya³



Özet: Bu araştırma, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni, 2018 - 2019 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2.330 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve 355 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, beşli Likert tipi maddelerden oluşan “Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin geçerli, güvenilir ve güçlü olduğu anlaşılmaktadır (Cronbach Alpha > .70). Verilerin normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır (basıklık ve çarpıklık -1,0 - +1,0). Sosyo-demografik değişkenler analiz edilirken her bir değişken için normallik testi yapılmış ve verilerin normal olup olmamasına göre “t-Testi”, “Mann-Whitney U”, “Tek Yönlü Varyans (ANOVA)” ve “Kruskal-Wallis H Testi” analizleri kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerinin tüm alt boyutlar için “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni durum, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, idareci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemişken okul türü, branş ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Öğrenme, Örgütsel Öğrenme

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Aralık 2020

Accepted / Kabul Tarihi:

1 Haziran 2021

Page numbers / Sayfa no:

1-28

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Güzen, S. A., & Kaya, A. (2021). Liselerde Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-28.

¹ Bu makale birinci yazar Seyit Ahmet Güzen tarafından hazırlanan ve ikinci yazar Ahmet Kaya tarafından danışmanlığı yapılan “Liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğrencisi, MEB, Kahramanmaraş, Türkiye

³ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Investigation of The Organizational Learning Mechanisms in High Schools Based on Teachers' Views

Abstract

This study was carried out to examine the perception levels of organizational learning mechanisms in high schools in terms of various variables. The research universe consisted of 2,330 teachers working in secondary education institutions in the central districts of Şanlıurfa in the 2018-2019 Academic Year. The convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used in sample selection and data of 355 participants were analyzed. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The data were collected using "Organizational Learning Mechanisms" scale, which consists of five-point Likert-type items. The validity, reliability and efficacy of the scale was confirmed (Cronbach Alpha > .70). The data displayed normal distribution (Kurtosis and skewness -1.0 - +1.0). The normality test was performed for each variable to analyze socio-demographic variables and the t-Test, the Mann-Whitney U, the one-way variance (ANOVA) and the Kruskal-Wallis H Test were performed depending on the data normality. As a result of the analysis, it was determined that the perception levels of teachers regarding organizational learning mechanisms were at "high" level for all sub-dimensions. No significant difference was found in terms of gender, age, seniority, education level, marital status, number of students, number of teachers and number of administrators while a significant difference was found regarding school type, branch and length of service at school.

Key Words: Learning, Learning Organizations, Organizational Learning,

Giriş

Her yenilik bir öğrenme gerektirir. Dolayısıyla örgütlerin, hızla meydana gelen yeniliklere ayak uydurmalarının yolu örgütlerdeki öğrenme mekanizmalarının etkin bir biçimde işlemesiyle, literatürdeki adıyla "örgütsel öğrenme" ile mümkün olmaktadır. Varlığını sürdürebilen başarılı örgütler, değişim ve gelişime ayak uydurabilen, örgütsel öğrenme mekanizmalarına sahip olan ve çağdaşlarına göre daha hızlı öğrenebilen örgütlerdir (Senge, 1990, s.8).

Günümüzde okullar belki de yeniliğin üretim aşamasının ilk basamaklarından biridir. Değişen sosyal hayat, teknolojik gelişmeler, ekonomik şartlar sürekli bir yenilenme ve ham madde sirkülasyonunu da beraberinde getirmektedir. Ham maddesi insan olan okulların da meydana gelen yenilikleri sıkı bir şekilde takip edip bu yeniliklere hızlı bir şekilde uyum sağlamaları gerekliliği ortadadır. İnternetle birlikte küresel bir köy (McLuhan, Fiore & Agel, 1968, s.31) haline gelen ve parmak uçlarıyla gezilebilecek kadar küçülen dünyada genç zihinler, meydana gelen yenilikleri çok yakından takip edip kendi dünyalarının büyük bir bölümünü kapsayan okul örgütünden bu yeniliklerin gereklerini talep etmeleri beklenen bir sonuçtur. Bu taleplere cevap verebilecek örgütsel öğrenme mekanizmalarına sahip olan okullar bir süre sonra yeniliğin üretim merkezi haline gelebilmektedirler. Hem eğitim hem de öğretim süreçlerinde öğrencilere yeni bir şeyler söyleyebilen okullar yenilik merkezleri olarak parlamaktadırlar. Aksi halde eskiye takılıp kalmış yeniliğe kapalı ve "başımıza icat çıkarma" anlayışında olan okullar varlıklarını devam ettirebilseler de yenilik beklentisi içinde

olan genç dimağları köreltecekleri ihtimal dahilindedir.

Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme kavramı ilk defa 1960'lı senelerde Cyert ve March (1963) tarafından kullanılmış ve kullanıldığından beri yönetim ve örgütler üzerinde çalışmalar yapan akademisyenler ve örgüt yöneticileri tarafından büyük bir ilgiyle karşılanmıştır (Ömür, 2014, s. 22). Simon (1969), örgütsel öğrenmeyi, örgütün yapısal unsurları ile çıktılarının kendisine yansıyan örgütsel sorunların büyüyen anlayışları ve başarılı yeniden yapılandırılmaları olarak tanımlamıştır. Bu tanımında, öğrenme bir yandan iç görüler ve diğer yandan yapısal ve diğer eylem sonuçlarının gelişimini içerir. Biri, bilgi durumlarında açıkça anlaşılabilir olmayan bir değişikliktir; diğeri genellikle örgütsel bir sonuç açısından daha kolay bir değişime neden olur (Fiol ve Lyles, 1985, s. 803). Başka bir tanımında ise örgütsel öğrenme; örgütün çevresinde meydana gelen belirsizliklere gösterilen tepki ve örgüt içerisinde farklılık oluşturma düşüncesinin geliştirilmesi (Patır Coşkun, 2008, s. 32) olarak ifade edilir. Aslında tüm tanımlar incelendiğinde ortak temelde örgütsel öğrenme; örgütün kendisini geliştirmek için geçmişteki bilgileri şimdiki zamana taşıyarak ilişkilendirmesi ve bu bilgileri çevresine uyum sağlama, varlığını sürdürme ve geliştirme yeteneği olarak kullanmasıdır denilebilir.

Örgütsel Öğrenmenin Amaçları

Genç (2004), örgütlerde öğrenmenin dört amacından bahsetmektedir. Bunlar: Genel, özel, ekonomik ve sosyal amaçlardır (Akt. Tan, 2015, s. 194).

Genel Amaçlar. Toplumsal alanda hizmet vererek örgüte ait sosyal sorumluluklarını yerine getirmek, örgütün varlığını korumak ve geliştirmek, uzun vadeli planlar yapıp kâr elde etmek olarak belirtilebilir.

Özel Amaçlar. Örgütte yer alan bireylerin ve işgörenlerin hem maddi hem de manevi olarak tatmin edilebilmesi için çalışmalar yapmak; örgütten beklenen beklentileri karşılamak, muhataplardan gelen öneri veya şikayetlere kayıtsız kalmamak olarak tanımlanabilir.

Ekonomik Amaçlar. Örgütün, tüm olanaklarını en üst seviyede kullanıp tam kapasiteyle çalışarak kârelde etmesini sağlamak; örgütün hizmet verdiği alanda liderliği elde etmek ve liderliği sürdürmek, örgütün yeniliklere adapte olmasını hatta yenilik üretmesini sağlamak; örgütün kapsamını geliştirmek olarak belirtilebilir.

Sosyal Amaçlar. Örgütün faaliyet gösterdiği çevrede kültürel ve toplumsal alanda aktif rol olarak kültürel ve sosyal gelişim sağlayacak etkinlikleri desteklemek şeklinde ifade edilebilir.

Örgütsel Öğrenmenin Düzeyleri

Öğrenim düzeyi veya türü, örgütsel öğrenme literatüründe kullanılan temel temalardan birisidir. Argyris ve Schon'un (1978) tek ve çift döngülü öğrenme adını verdikleri ve ikisi

arasında yaptıkları ayrım, operasyonel ve stratejik öğrenme açısından da düşünülebilir. Lant ve Mezias (1992) “birinci dereceden” ve “ikinci dereceden” öğrenme olarak adlandırdıkları benzer bir ayrım yaparlar (Pearson, Pearson & Ball, 1989, s. 17). Aslında yapılan tüm adlandırmalar, tek ve çift döngülü öğrenme temelinde olduğu için burada tek ve çift döngülü örgütsel öğrenme düzeyleri üzerinde durulacaktır.

Tek Döngülü Öğrenme. Tek döngülü öğrenme, süreçlerdeki hatalar tespit edildiğinde ve düzeltildiğinde örgütlerin, mevcut politikaları ve hedefleri ile devam etmelerini teşvik eden, artımsal ve düşük seviyeli bir öğrenmedir (Ekman, 2008, s. 12). Tek döngülü öğrenme, işleri daha iyi bir şekilde yapmak anlamına gelir. Tek döngülü öğrenmenin bir kuruluşun dış çevresine uyum sağlaması için yeterli olmayabileceği açıktır. Bir kuruluşun çevredeki ortamında, örneğin müşterilerin ihtiyaçları ile ilgili bir değişiklik düşünüldüğünde üretim süreçlerinin iyileştirilmesi, kârlılık açısından daha iyi bir sonuca yol açmayacaktır çünkü üretim süreçlerinin daha hızlı hale getirilmesi, müşterilerin talep ettiği ihtiyaçları karşılayan yeni ürünlere yol açmayacaktır (Arias ve Solana, 2013, s. 704). Tek döngülü öğrenme, çok sıcak veya çok soğuk olduğunda öğrenen ve ardından ısıyı açıp kapatan bir termostat ile somutlanabilir. Termostat bu görevi gerçekleştirebilir, çünkü bilgi alabilir (odanın sıcaklığı) ve bu nedenle düzeltici önlemler alır (Argyris, 1977, s. 116).

Çift Döngülü Öğrenme. Çift döngülü öğrenme, örgütün yapısında hata tespit edildiğinde ve örgütün normlarını, prosedürlerini, politikalarını ve hedeflerini değiştirmeye zorlama yoluyla hata düzeltildiğinde ortaya çıkan radikal ve üst düzey bir öğrenmedir (Ekman, 2008, s. 12). Tek döngülü öğrenme başlığında verilen termostat örneğinde tek döngülü öğrenme, termostatın kendisini otomatik olarak mevcut sıcaklığa göre ayarlamasına benzetilmişti. Şayet termostat, 68 dereceye ayarlanıp ayarlanmayacağı konusunda kendini sorgulayabilseydi, sadece hata tespit etmekle kalmayıp, temel politikaları ve hedefleri ve kendi programını da sorgulayabilecekti. Bu da ikinci ve daha kapsamlı bir soruşturmadır; dolayısıyla bu örnek çift döngülü öğrenme için bu örnek verilebilir (Argyris, 1977, s. 116).

Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenmenin, örgütte yer alan bireylerin öğrenmelerinin toplamı olmadığı daha önce belirtilmişti. Örgütte öğrenmenin gerçekleşmesi için bilginin bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılan literatür taramasında Huber (1991) tarafından geliştirilen örgütsel öğrenme süreci modelinin akademik dünyada en çok atıfta bulunulan model olduğu anlaşılmış olup bu modelden kısaca bahsedilecektir.

Huber (1991, s. 88), örgütsel öğrenmenin 4 aşamasından bahsetmektedir: Bunlar: “Bilgi edinme, bilginin dağıtımı, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza”dır.

Bilgi Edinme. Örgütsel öğrenme sürecinin ilk aşaması olan bilgi edinme, örgütün herhangi bir kaynaktan örgüt için faydalı olacak bilgiyi temin etmesidir. Bilgi, çeşitli kaynaklardan elde edilebilir. Huber (1991, s. 91), örgütlerin birçok faaliyetinin bilgi veya bilgi edinmesini

amaçladığını vurgulamaktadır. Müşteri anketleri, araştırma ve geliştirme faaliyetleri, performans değerlendirmeleri ve başka örgütlere ait çıktılarının analizleri bunlara örnektir. Bunların dışında bir gazete okumanın, kahve molası sırasında haberleri dinlemenin de bilgi edinme yolları olduğundan bahseder. Örgütler, bilgi edinirken doğuştan öğrenme, deneyimsel öğrenme, dolaylı öğrenme, aşılama ve araştırma aşamalarını takip ederler.

Bilgi Dağıtımı. Bilgi edinme sürecinde bilginin elde edildiği kaynaklara kısaca değinilmişti. Elde edilen bilgiler, örgüte alındıktan sonra bilginin kısmen veya tamamen örgüte dağıtılması süreci başlar. “Kısmen” ifadesiyle, bilginin bazen sadece örgütün ilgili birimlerine gönderilmesi gerektiği durumlar kastedilmiştir. Huber (1991, s. 100-101), bilgi dağıtımını süreciyle ilgili olarak bilgi dağıtımının, örgütsel öğrenmenin ortaya çıkışı ve genişliğinin bir belirleyicisidir. Örgütsel öğrenme sürecinde bilginin dağıtımı, örgütsel bileşenlerin diğer örgütsel birimlerden elde ettikleri bilgileri bir araya getirip karşılaştırarak genellikle yeni bilgiler geliştirmeleri şeklinde düşünülebilir. Örnek verilecek olunursa; bir nakliye departmanının, depo biriminden gelen bilgileri satış departmanından gelen bilgilerle karşılaştırarak bir eksiklik sorununun var olduğunu öğrenmesi durumu olabilir. Bilginin sağlıklı dağıtımının yapılabilmesi için örgüt kültürünün bilgi paylaşımına açık olması gereklidir. Bilginin dağıtımında teknik, resmî ve gayri resmî birçok araç kullanılabilir (Teo ve Wang, 2005, s. 268).

Bilginin Yorumlanması. Örgütler, buldukları çevrede öncü olabilmek ve varlıklarını devam ettirebilmek için örgüte gelen ve örgütte dağıtılan bilgiyi faydalı bir şekilde kullanabilmek ve bilgiyi daha ileri seviyeye götürebilmek için etkin bir bilgi yorumlama sürecine sahip olmalıdırlar. Huber (1991, s. 102), örgütsel öğrenme süreçlerinden üçüncüsü olan bilginin yorumlanması aşamasını tanıtmaya Daft ve Weick'ten (1984) aktardığı yorumlamanın tanımıyla başlar. Yorumlama, “bilginin anlam verildiği süreç ve “olayları tercüme etme ve paylaşılan anlayışları ve kavramsal programları geliştirme süreci” şeklindedir. Huber, tüm örgütsel birimlerin bir bilgi unsuru hakkında ortak bir yorum geliştirmesi durumunda mı yoksa tüm birimlerin bilgiyi farklı şekilde yorumlaması halinde mi daha fazla örgütsel öğrenmenin gerçekleşeceğini sorar. Başka bir deyişle, örgütsel öğrenmenin, yorumlamanın ortaklığına göre mi yoksa örgütün çeşitli birimlerinin yaptığı yorum çeşitliliği açısından mı tanımlanması gerektiği sorusuyla pekiştirir. Daha fazla ve çok çeşitli yorumların geliştirilmesi halinde daha fazla örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği sonucunun daha mantıklı olduğunu savunur. Çünkü bu tür bir gelişmenin, örgütün potansiyel davranışlarını değiştireceğini ve bunun da öğrenmenin tanımına uygun olduğunu vurgular.

Örgütsel Hafıza. Çağımızın bilgiye dayalı dünyasında bilgi, örgütlerde önemli bir etmen haline gelmiştir. Bilginin oluşturulmasının, ediniminin ve etkin kullanımı başarılı bir örgütün temel faktörlerinden biri olduğu söylenebilir. Bir örgütün sahip olduğu tüm bilgi varlıklarının toplamı, kendi örgütsel hafızası olarak kabul edilebilir. Örgütsel hafıza, örgütsel bilginin veri havuzunu tanımlamak için kullanılan merkezi bir kavramdır (Li,

YeZhuang ve ZhongYing, 2004, s. 1). Walsh ve Ungson (1991, s.61) örgüt bireylerinin deneyim ve gözlemleriyle elde ettikleri tecrübeleri hafızalarında saklayıp bu yolla inanç ve değerlerini şekillendirdiklerini belirtmektedirler. Örgütsel hafıza, geçmiş deneyimler yoluyla birikmiş, örgütte bulunan ve karar vermek için kullanılabilen bilgilerdir. Bilgi edinme, entegrasyonu, elde tutmayı ve geri almayı kolaylaştıran süreçler yoluyla meydana gelmiştir. Tutulan bilginin bu önbellesi, geçmiş deneyimlerden yararlanırken kurumsal karar vericiler için değerli olabilir (Bhandary, Maslach, Augier ve Teece, 2018, s.1).

Örgütsel hafızanın, bir örgütün geçmişiyle geleceği arasındaki ilişkinin anahtarı olduğu söylenebilir. Örgütsel öğrenmenin, geçmiş ve şimdiki zaman arasında kurulan ilişki neticesinde bir gelecek tasarlama eylemi olduğu daha önce belirtilmişti. Hafızası sağlam olmayan bir örgütün bu denli önemli bir süreçte sakat kalacağı söylenebilir. Ayrıca örgütün yeniden yapılanmaya gitmesi veya küçültülmesi örgütsel hafızayı taşıyan örgüt bireylerinin sahip olduğu örtük ve açık bilgilerin büyük ölçüde kaybedilmesine yol açabilir. Bu durum da örgütsel hafızanın ciddi şekilde kaybedilmesi ve örgütsel öğrenme kapasitesinin azalması anlamına gelir (Bratianu, 2015, s. 305).

Örgütsel Öğrenmeye Etki Eden Faktörler

Dodgson (1993, s.384), örgütsel öğrenmenin de tıpkı insanlarda meydana gelen öğrenmede olduğu gibi birçok değişken tarafından etkilenen karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel öğrenmeyi etkileyen birçok farklı değişken mevcuttur. Bu başlık altında, örgüt kültürü, iletişim, liderlik, bilgi yönetimi ve örgüt çevresi değişkenlerine değinilecektir.

Örgüt Kültürü. Örgütsel kültür, bir örgüt içindeki insanların davranışları ve insanların bu davranışlara yüklediği anlamdır. Kültür, kurumun vizyon değerlerini, normlarını, sistemlerini, sembollerini, dilini, varsayımlarını, inançlarını ve alışkanlıklarını içerir. Örgütsel kültür, insanların ve grupların birbirleriyle, müşterilerle ve paydaşlarla etkileşim şeklini etkiler (Wanjohi, 2014, s. 6). Schein (1984, s. 3) örgüt kültürünü, örgütün dışsal adaptasyon ve içsel bütünleşme problemleriyle başa çıkmayı öğrenmesi için icat edilen, keşfedilen veya geliştirilen ve bu sorunlarla başa çıkma noktasında geçerli sayılacak kadar iyi çalışmış ve dolayısıyla örgüte katılacak yeni bireylere de öğretilebilecek temel varsayımların toplamı olarak tanımlar. Örgütteki yeni bireylere, bu problemlerle karşılaşılması halinde bu problemlerin algılanması, düşünülmesi ve hissedilmesinin doğru yolu olarak öğretilmelidir. Başka bir deyişle örgütsel öğrenme, değişen dış çevreye uyum sağlamak için bilgi edinme, yayma ve kullanmada önemli bir rol oynar (Hoe ve McShane, 2010, s. 364). Öğrenme kültürünü geliştiren örgütler; öğrenmeye ilgi duyan ve örgütsel program veya bireysel performanslarını geliştirmek için öğrendiklerini uygulayan personele sahip örgütlerdir (Winkler & Fyffe, 2016, s. 3).

Sürekli örgütsel öğrenme, kurum çapında bir öğrenme kültürünün yaratılmasına bağlıdır. Örgütteki yöneticilerin rolü, meydana getirilen bu öğrenme kültürünün şekillendirilmesine

yardım etmektedir. Üst yönetimden en alt kademe örgüt üyesine kadar herkesin bu kültürü öğrenmesi büyük önem arz etmektedir (Gill, 2000, s. 95).

İletişim Örgütsel öğrenmeyi etkileyen faktörlerden ikincisi iletişimdir. Örgütsel öğrenme sürecinde bilgi aktarımının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin sağlıklı bir iletişimden geçeceği söylenebilir. Sağlıklı bir iletişime sahip olmayan örgütlerde, örgütsel öğrenmenin eksik kalacağı beklenebilir. Örgütlerde bilgi aktarımının sağlıklı ve hızlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için örgüt içinde bulunan iletişim kanallarının açık ve hızlı olması gerekliliği düşünülebilir. Örgütteki bireylerin birbirleriyle iletişimde bulunmaları için gerekli teşvikler ve bireyler arasında serbest ve açık bir iletişim tarzını sağlayacak bir ortam ve bu tür iletişimin yöneticiler tarafından yaygınlaştırılması örgütsel öğrenme açısından önemlidir (Onağ & Tepeci, 2016, s. 55).

Liderlik. Bill O'Brien, "ülkenin her yerinden insanlarla öğrenen örgütler hakkında konuşuyorum ve her zaman çok olumlu yanıtlar alıyorum, diyor. Eğer herkes öğrenen bir örgütü tercih ediyorsa neden insanlar böyle örgütleri çok sık yaratmıyorlar? Bence cevap "liderliktir". İnsanların, böyle bir örgüt kurmak için gerekli olan bağlılık türünü gerçekten kavrayamamış olmalarıdır" demektedir. Öğrenen örgütlerde liderliğe dair yeni görüşler daha ince ve daha önemli görevler üzerine odaklanır. Öğrenen bir örgütte liderler tasarımcı, yönetici ve öğreticidirler. Liderler, karmaşıklığı anlamak, vizyonu netleştirmek ve paylaşılan zihinsel modelleri geliştirmek için insanların yeteneklerini sürekli olarak genişleten organizasyonlar inşa etmekten sorumludurlar (Senge, 1990, s. 314-315). Örgütsel öğrenme alanında bir baş ucu kitabı olan eserinde Senge, öğrenen örgütler için liderliğin öneminden bu şekilde bahsetmektedir. Geleneksel liderlik tarzı olan hiyerarşi, dikey iletişim, keskin sınırlı iş bölümü anlayışlarıyla bugünün dünyasında öğrenen bir örgüt meydana getirmenin mümkün olmayacağı düşünülmektedir çünkü bu türde bir yönetim anlayışı yeniliğin, fikirlere açık olmanın ve dolayısıyla öğrenmenin önündeki engeller olarak görülmektedir.

Bilgi Yönetimi. Rekabet avantajının sağlanması ve geliştirilmesi örgütlerin en büyük endişelerinden biridir. Günümüzde örgütsel başarı ve rekabet edebilirlik faktörü olarak bilgiye güçlü bir vurgu vardır. Bilgi yönetimi; örgütün bir parçası olan ve örgütte yapılandırılmamış bir biçimde bulunabilen önemli bilgi ve becerilerin belirlenebileceği, seçilip düzenlenebileceği, yayımlanabileceği ve aktarılabilmesi bir süreçtir. Örgütte en iyi düzeyde performans elde etmek için bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme birlikte kullanılmaktadır (Nouri, Ghorbani ve Soltani, M., 2017, s. 196). Yöneticilerin belirli bir fikri ve inancı dikte etmeye çalışarak bunu başarılarının zor olacağı düşünülmektedir. Aksine, örgütsel öğrenmede gerçek bir bağlılık ve motivasyon yaratmak için yöneticiler öncelikle tüm çalışanların dahil olabileceği ve fikirlerine katkıda bulunabileceği aktif örgütsel öğrenme süreçleri oluşturmalarıdır (Sanchez, 2006, s. 56-57).

Çevre. Örgütsel öğrenme, örgütlerin iç ve dış çevrelerinde bulunan bilgilerin örgüte alınması ve örgüt içerisinde işlenmesi neticesinde meydana gelir. Özellikle iletişim teknolojilerinin oldukça gelişmiş olduğu günümüzde örgütlerin çevreden kopuk olmalarının

beklenemeyeceği düşünülmektedir. Çevresinden girdiler alıp çevreye çıktılar sunan ve çevreyle etkileşim halinde olan günümüz örgütlerinin, çevrede ortaya çıkan değişimlere adapte olabilmesi için sürekli bir gelişim ve öğrenme süreci içerisinde olmaları gerekmektedir (Alanoglu, 2014, s. 10).

Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgüt, örgütsel etkinliğin geliştirilmesinde öğrenmenin oynayabileceği role değer verir. Bunu, öğrenmeye ilham veren bir vizyona ve kuruluşun vizyonunu gerçekleştirmesinde destekleyecek bir öğrenme stratejisine sahip olarak gösterir (Serrat, 2017, s. 58) Öğrenen örgütte çalışanlar sürekli olarak bilgi elde eder ve aktarırlar (Garvin, Edmondson ve Gino, 2008, s.1). Öğrenen örgütler, hem fikirler üretir hem de bu fikirleri genelleştirirler; aynı zamanda örgüt içindeki öğrenme güçlüklerini de belirleyebilir ve bu güçlükleri giderebilirler aksi halde bu fikirlerin örgüt için hiçbir etkisinin olmayacağı (Yeung vd., 1999, s. 11) ifade edilmektedir.

Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt kavramları her ne kadar birbiriyle aynı kavramlar olarak görünse de her iki kavram arasında farklar mevcuttur. Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmeyi etkilemek için bir örgütün davranışının nasıl değiştirilmesi gerektiğine odaklanır. Öte yandan örgütsel öğrenme, öğrenme süreçlerinin incelenmesine atıfta bulunmaktadır (Graham ve Nafukho, 2008, s. 6). Sürdürülebilir bir rekabet avantajı yaratmayı amaçlayan tüm örgütsel öğrenme süreçlerini bütün bir yapısal sürece entegre edebilen örgüt, öğrenen bir örgüt haline gelir. Yani örgütsel öğrenme “*olması gerekenin*” anlatıldığı bir süreçler bütünüdür; öğrenen örgüt ise bu süreçlere sahip olan, bu süreçleri bünyesinde uygulayabilen ve “*olan*” bir varlığı ifade eder.

Araştırmanın Önemi

Her yenilik bir öğrenme gerektirir. Dolayısıyla örgütlerin hızla meydana gelen yeniliklere ayak uydurmalarının yolu örgütlerdeki öğrenme mekanizmalarının etkin bir biçimde işlemesiyle, literatürdeki adıyla “örgütsel öğrenme” ile mümkün olmaktadır. Varlığını sürdürebilen başarılı örgütler, değişim ve gelişime ayak uydurabilen, örgütsel öğrenme mekanizmalarına sahip olan ve çağdaşlarına göre daha hızlı öğrenebilen örgütlerdir (Senge, 1990, s.8)

Özellikle son pandemi koşulları kapsamında eğitim alanında çok ani ve radikal yenilikler meydana geldi. Bu noktada okul örgütlerinin öğrenme mekanizmalarını etkin bir şekilde işletmelerinin önemi somut olarak anlaşılmış oldu. Bu bilgiler ışığında, bu denli önemli ve güncelliğini sürekli olarak koruyan bir kavramın okullarda çalışılmasının literatüre yapacağı katkı önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda liselerdeki örgütsel

öğrenme mekanizmalarına dair düzeylerin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesidir. Çalışmada bu genel amaç temelinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına dair algıları farklı değişkenlere göre (*cinsiyet, yaş, kıdem, bulunulan okul türü, brans, öğrenim seviyesi, medeni durum, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, okuldaki hizmet süresi, idareci sayısı*) farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışmada, belirli bir konuya ilişkin olarak büyük bir topluluğa ait ve o topluluğu temsil gücüne sahip olan bir bölüm seçilerek topluluğun belirli bir zamandaki tutum ve davranışlarının olduğu gibi belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi olan “*anlık tarama (betimsel tarama)*” (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184-185) modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi web sayfası vasıtasıyla tespit edilen toplam 71 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 2.330 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşma imkânı sınırlı olduğu için örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçildiği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95) kullanılmıştır. Toplam 378 katılımcıya ulaşılmış; bu katılımcılardan 23'ünün, ölçeklerdeki tüm maddeleri aynı düzey işaretlediği anlaşıldığından analize dahil edilmemiş; 355 katılımcının verileri analiz edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler.

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	196	55.2
Kadın	159	44.8
Yaş		
20-30	131	36.9
31-40	156	43.9
41-50	53	14.9
51 ve üzeri	15	4.2
Kıdem		
0-10 yıl	260	73.2
11-20 yıl	59	16.6
21 ve üzeri yıl	36	10.1
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	214	60.3
Fen Lisesi	22	6.2
İmam Hatip	74	20.8
Meslek Lisesi	45	12.7
Öğrenim Durumu		
Lisans	289	81.4
Lisansüstü	66	18.6
Medeni Durum		
Evli	221	62.3
Bekâr	133	37.5
Diğer	1	.3
Öğrenci Sayısı		
0-500	68	19.2
501-1000	180	50.7
1001-2000	107	30.1
Öğretmen Sayısı		
0-50	199	56.1
51-100	156	43.9
Okuldaki Hizmet Süresi		
0-5 Yıl	314	87
6-10 Yıl	41	13
İdareci Sayısı		
2	18	5.1
3	135	38.0
4	68	19.2
5 ve üzeri	134	37.7
TOPLAM	355	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 196'sının (%55.2) kadın ve 159'unun (%44.8) ise erkek öğretmen olduğu; 156'sının (%43.9) 31-40 yaş, 131'i (%36.9) 20-30 yaş, 53'ü (%14.9) 41-50 yaş ve 15'i (%4.2) yaş grubunda oldukları; katılımcıların büyük çoğunluğunun (260 kişi, %73.2) kıdeminin 0-10 yıl, 59 katılımcının (%16.6) 11-20 yıl ve 36 katılımcının (%10.1) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; görev yaptıkları okul türlerinin 214 (%60.3) Anadolu lisesi, 74 (%20.8) imam hatip lisesi, 45 (%12.7) meslek lisesi ve 22 (%6.2) fen lisesi olduğu; öğrenim durumlarının 289 (%81.4) lisans, 66 (18.6) lisansüstü olduğu; medeni durumlarının 221 (%62.3) evli, 113 (%37.5) bekâr ve 1 (%.3)

diğer seçeneği olduğu; 180'inin (%50.7) görev yaptıkları okulların öğrenci sayısının 501-1000, 107'sinin (%30.1) 1001-2000 ve 68'inin (%19.2) 0-500 arasında olduğu; 190'ının (%56.1) görev yaptıkları okulların öğretmen sayısının 0-50 ve 156'sının (%43.9) 51-100 arasında olduğu; 314'ünün (%88.5) 0-5 yıl, 41'inin (%13.0) 6 ve üzeri yıl mevcut okullarında hizmet süreleri bulunduğu; 135'inin (%38) görev yaptığı okuldaki idareci sayısının 3, 134'ünün (%37.7) 5 ve üzeri, 68'inin (%19.2) 4 ve 18'inin (%5.1) 2 olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Liselerde örgütsel öğrenme mekanizmalarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan form kullanılmıştır. Formun ilk bölümü, katılımcılara yaş, cinsiyet, kıdem gibi 9 sorunun yöneltildiği kişisel bilgi formundan oluşmaktadır.

Formun ikinci bölümünde, örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik ölçümler için beşli Likert tipi 27 maddeden oluşan, Schechter (2008) tarafından geliştirilen ve Ünal (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği (ÖÖMÖ)*” kullanılmıştır (bkz. Ek-3). Ünal (2014, s. 23-27) orijinal ölçeğe benzer şekilde 4 alt boyut tespit etmiş ve bu alt boyutları ölçeğin aslındaki adlandırmalara uygun olarak “*bilgiyi arama*”, “*bilgiyi analiz etme*”, “*bilgiyi alma ve yayma*” ve “*bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma*” olarak adlandırmıştır. Ölçeğin 16.-27. maddeleri “*bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma*”, 8.-15. maddeleri “*bilgiyi alma ve yayma*”, 1.-4. maddeleri “*bilgiyi arama*” ve 5.-7. maddeleri ise “*bilgiyi analiz etme*” alt boyunda yer almaktadır. Ünal, ölçeğin geneli için uygulanan Bartlett Küresellik Testi ölçüm değerini .96 olarak tespit etmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansı açıklama oranını ise %61,19 olarak saptamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için yaptığı testlerde ise madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; *bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma* boyutu için .84, *bilgiyi alma ve yayma* boyutu için .87, *bilgiyi arama* boyutu için .82 ve *bilgiyi analiz etme* boyutu için .67'dir.

Bu çalışmanın örnekleme ait verilerle yapılan analizler neticesinde 4 boyutun toplam varyansın %79.71'ini açıkladığı; ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .99 olduğu; saptanmıştır. Bu veriler ışığında ölçeğin geçerli ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeyini Belirten Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınır
Hiç Yok	1	1.00-1.79
↓	2	1.80-2.59
	3	2.60-3.39
	4	3.40-4.19
	5	4.20-5.00
Tamamen Var		

Tablo 2’de de görüldüğü gibi en düşük puan 1 ve en yüksek puan ise 5’tir. Örnek olarak “Öğretmenler eğitim etkinliklerini planlamak için birlikte çalışırlar.” maddesinde 5’i (tamamen var) işaretleyen bir katılımcı, okul yöneticisinin “bilgiyi arama” boyutunda yeterli olduğu algısına sahipken 1’i (Hiç yok) işaretleyen bir katılımcı, okul yöneticisinin “bilgiyi arama” boyutunda yetersiz olduğu algısına sahiptir.

Tablo 3

Araştırma Değişkenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği					
Bilgiyi Arama	355	3.70	.87	-.41	-.16
Bilgiyi Analiz Etme	355	3.72	.91	-.59	-.01
Bilgiyi Alma ve Yayma	355	3.47	.92	-.27	-.47
Bilgiyi Saklama	355	3.80	.84	-.78	.50
Toplam puan	355	3.67	.81	-.49	-.01

Araştırma kapsamında Tablo 3’te değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Okullarda Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeğinde ise alt boyutlar ve toplam puana ait ortalama değerleri 3.47 ile 3.80 aralığında, çarpıklık değeri -.78 ile -.27 aralığında, basıklık değerleri -.47 ile .50 aralığındadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması değişkenlerin normal dağılım sergilediğini gösterir (Şencan, 2005; Akt. Can, 2017, s. 85). Bu kapsamda iki grubun bulunduğu değişkenler için *t-Testi* veya *Mann-Whitney U*; ikiden fazla grubun bulunduğu değişkenler için *Tek Yönlü Varyans (ANOVA)* veya *Kruskal-Wallis H Testi Analizi* kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Okullarda Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi ve Yorumları

Öğretmen görüşleri doğrultusunda örgütsel öğrenme mekanizmalarına (OÖÖM) ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığının tespit edilmesi amacıyla her değişken için ayrı ayrı normallik testleri yapıldıktan sonra aşağıdaki tablolarda gösterilip yorumlanmıştır.

Tablo 4

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	196	3.64	.80	353	-.993	.32
Kadın	159	3.72	.81			

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarına göre *cinsiyet* değişkeni açısından *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=-.993$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 5

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam	20-30 yaş	131	175,08	3	.418	.93
	31-40 yaş	156	180,41			
	41-50 yaş	53	174,94			
	51 yaş +	15	189,23			

Tablo 5'te OÖÖM'ye ilişkin algılarını *yaş* değişkeni bakımından karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi verileri incelendiğinde *alt boyutlar* ve *toplam puanda* [$\chi^2_{(3)}=.418$, $p>.05$] yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 6

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	S	F	p
Toplam Puan	0-10 yıl	260	3.64	.83	.819	.44
	11-20 yıl	59	3.75	.72		
	21 yıl ve üzeri	36	3.79	.74		

Tablo 6’da öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin öğretmen algılarını *kıdem* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($F_{(2-352)}=.819, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 7

OÖÖM’ye İlişkin Öğretmen Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	S	F	p
Bilgiyi Arama	Anadolu	214	.88	.06	4.499	.04*
	Fen	22	.64	.14		
	İHL	74	.77	.08		
	Meslek	45	.97	.14		
Bilgiyi Analiz Etme	Anadolu	214	.90	.06	4.000	.00*
	Fen	22	.77	.16		
	İHL	74	.86	.10		
	Meslek	45	1.05	.15		
Toplam Puan	Anadolu	214	.81	.05	2.786	0.4*
	Fen	22	.69	.14		
	İHL	74	.76	.08		
	Meslek	45	.86	.12		

*p<.05

Tablo 7’de yer alan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarını *okul türü* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre “*bilgiyi arama*” ($F_{(3-351)}=4.499, p<.05$), “*bilgiyi analiz etme*” ($F_{(3-351)}=4.000, p<.05$) ve “*toplam puanda*” ($F_{(3-351)}=2.786, p<.05$) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Yapılan Benferroni post-hoc Analizi neticesinde “*bilgiyi arama*” ($F_{(3-351)}=4.499; p<.05$) boyutunda meslek lisesi grubu ile Anadolu lisesi grubu ve fen lisesi grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve meslek lisesi grubunun algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi analiz etme*” ($F_{(3-351)}=4.000; p<.05$) boyutunda meslek lisesi grubunun Anadolu Lisesi ve fen lisesi grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve meslek lisesi grubunun algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Toplam puanda ise Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında Anadolu lisesi grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan *etki büyüklüğü* ($\eta^2=.03$) anlamlı farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans analizi

Boyutlar	Branş	N	\bar{x}	S	F	p
Bilgiyi Arama	Sözel	163	3.63	.87	3.524	.01*
	Sayısal	107	3.92	.78		
	Yabancı Dil	35	3.73	.86		
	Beceri	44	3.48	1.04		
Toplam Puan	Sözel	163	3.63	.78	2.483	.6
	Sayısal	107	3.85	.74		
	Yabancı Dil	35	3.64	.77		
	Beceri	44	3.52	1.00		

*p<.05

Tablo 8'de öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *branş* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre "*bilgiyi arama*" ($F_{(3-345)}=3.524$, $p<.05$), ve "*toplam puanda*" ($F_{(3-345)}=2.483$, $p<.05$) düzeyinde olduğu ve gruplar arasında "*bilgiyi arama*" boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Yapılan Benferroni post-hoc analizine göre "*bilgiyi arama*" ($F_{(3-345)}=3.524$, $p<.05$) boyutunda sayısal grubu ile beceri dersleri grubu öğretmenleri arasında OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunduğu ve farkın sayısal grubu lehine olduğu saptanmıştır. Hesaplanan *etki büyüklüğü* ($\eta^2=.03$) anlamlı farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Seviyesi Değişkenine Göre t-Testi Analizi

	Öğrenim Seviyesi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam Puan	Lisans	289	3.66	.80	353	-.481	.63
	Lisansüstü	66	3.72	.83			

Tablo 9'da öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *öğrenim seviyesi* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=-.481$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 10

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam Puan	Evli	221	3.71	.77	353	1.105	.27
	Bekâr	134	3.61	.86			

Tablo 10'da öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *medeni durum* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre alt boyutlar ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=-1.105, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 11

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	S	F	p
Toplam Puan	0-500	68	3.74	.75	.819	.44
	501-1000	180	3.70	.78		
	1001-1500	107	3.59	.88		

Tablo 11'de öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarını *öğrenci sayısı* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($F_{(2-352)}=.819, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 12

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam puan	0-50	199	3.69	.76	2	.525	.60
	51-100as	156	3.65	.87			

Tablo 12'de öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *öğretmen sayısı* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre alt boyutlar ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=.525, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 13

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Bilgiyi Alma ve Yayma	0-5 yıl	314	3.51	.91	353	2.085	.03*
	6+ yıl	41	3.19	.90			
Toplam Puan	0-5 yıl	314	3.70	.80	353	.534	.08
	6+ yıl	41	3.47	.82			

*p<.05

Tablo 13'te öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *okuldaki hizmet süresi* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre “*bilgiyi alma ve yayma*” ($t_{(353)}=2.085$, $p<.05$) boyutunda gruplar arasında 0-5 hizmet yılı grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan *etki büyüklüğü* ($d=.3$) anlamlı farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 14

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının İdareci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	İdareci Sayısı	N	\bar{x}	S	F	p
Toplam Puan	2	18	3.42	.72	1.577	.19
	3	135	3.77	.74		
	4	68	3.69	.82		
	5 +	134	3.60	.87		

Tablo 14'te öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarını *idareci sayısı* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($F_{(2-352)}=1.577$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında yapılan tartışmalar literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte bu başlık altında verilmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=3.67$; $S=.81$). Buna göre öğretmenlerin okuldaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Gürler'in (2020) çalışmasında öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının ($\bar{X}=3.49$ – yüksek düzey) ortalamaya sahip olduğu; Çakır'ın (2019) çalışmasında ise örgütsel öğrenme mekanizmaları

genel ortalaması ($\bar{X}=3.56$ – Yüksek düzey) saptanmış; Ömür (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{X}=3.27$ – Orta düzey) olarak saptanmıştır. Üç çalışmanın analiz sonuçları da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Tüm çalışmalarda bilgiyi alma ve yayma boyutunun en düşük ortalamaya sahip olan boyut olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta örgütsel öğrenme mekanizmalarının örgüt dışı kaynaklardan bilgi teminine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Dolayısıyla analiz sonuçlarına göre örgüt dışı kaynaklardan bilgi alınmasına dair öğretmenlerin algılarının diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Müdürlerin, örgütsel öğrenme mekanizmalarını okul içerisinde etkin bir şekilde işletip buna uygun bir örgüt kültürünü oluşturdukları ancak örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik örgüt dışı paydaşlardan daha düşük seviyede faydalanıkları sonucuna varılabilir. Okulların açık sistemler olarak çevreleriyle de etkileşimde olmalarının büyük önem arz ettiği düşünüldüğünde örgütsel öğrenme mekanizmaları kapsamında okul müdürlerinin okul dışı paydaşlarla etkileşimlerinin zayıf olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeyleri *cinsiyet* değişkeni açısından karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=3.72$; $S=.81$) olduğu ve erkek öğretmenlerin ortalamasının ise ($\bar{X}=3.64$; $S=.80$) olduğu; hem erkek hem de kadın öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Gürler (2020), Çakır (2019), Ömür (2014) ve Çandır (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar, çalışmanın analiz sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeyleri *yaş* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin OÖÖM’yi aynı düzeyde algıladıkları söylenebilir. Ömür’ün (2014) çalışmasında da benzer şekilde öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarında yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Tüm yaş grubundaki öğretmenlerin OÖÖM’yi aynı düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeyleri *kıdem* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm gruplarda öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarının kıdem değişkeni açısından aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Gürler (2020), Çakır (2019), Yetim (2015) ve Ömür’ün (2014) çalışmalarında da kıdem değişkeni açısından gruplar arasında OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmadığı görülmektedir. Çandır’ın (2010) çalışmasında ise öğretmenlerin okullardaki öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin kıdem arttıkça düştüğü saptanmıştır. Bu çalışma dahil toplam altı çalışmanın analizlerinde

okullardaki OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarında kıdem değişkenine göre sadece 1 çalışmada anlamlı farklılık tespit edildiği anlaşılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın analiz sonuçları -kıdem değişkeni açısından- diğer çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *okul türü* değişkeni açısından karşılaştırıldığında Anadolu lisesi, fen lisesi ve imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin “*çok var*”; meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin ise “*orta derecede var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi arama*” ve “*bilgiyi analiz etme*” boyutlarında Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu ve fen lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve meslek lisesi grubunda görev yapan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinin bu iki grup okulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. “*Toplam puanda*” ise Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında Anadolu lisesi grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Çandır'ın (2010) çalışmasında Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu ve fen lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılıkta meslek lisesi grubu öğretmenlerinin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinin diğer iki okul grubuna göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında ise Anadolu lisesi ile meslek lisesi; fen lisesi ile meslek lisesi ve imam hatip lisesi ile meslek lisesi grupları arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiş ve tüm farklılıklarda meslek lisesi grubundaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu iki çalışmanın analiz sonuçları okul türü değişkeni bakımından çalışmayla örtüşmekte ve çalışmayı desteklemektedir. Aralarında anlamlı farklılık bulunan okul türü gruplarına bakıldığında verilen öğretimin şekli ve amacı bakımından farklı oldukları anlaşılmaktadır. Anadolu ve fen liseleri müfredat açısından meslek liselerine göre farklı olan kurumlardır. Meslek liselerinin daha teknik bir yapıda olması da başka bir farklılıktır. Öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, okulların yapısı, yapılan öğretimin amacı gibi farklılıkların, öğretmenlerin okul türü bakımından örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerindeki anlamlı farkı açıkladığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *branş* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm branş gruplarındaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi arama*” boyutunda sayısal grubu ile beceri dersleri grubu öğretmenleri arasında OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunduğu ve farkın sayısal grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Çandır'ın (2010) çalışmasında OÖÖM'ye ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinde branşlar bakımından anlamlı farklılık tespit edilmediği anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında ise OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarında sözel ve beceri dersleri ile yabancı dil ve beceri dersleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Beceri dersleri grubunda bulunan öğretmenlerin algı düzeyleri daha düşük seviyededir. Beceri dersleri açısından Ömür'ün çalışmasının analiz sonuçları bu çalışmanın analiz sonuçlarıyla örtüşmektedir. Beceri dersleri grubunda meslek dersleri bulunmaktadır. Tablo 7'de de meslek

liselerinde görev yapan öğretmenlerin OÖÖM'ye yönelik algı düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu tespit edilmişti. Bu haliyle branş ve okul türü değişkenleri açısından tutarlılık söz konusudur. Verilen öğretimin şekli, öğretimin amaçları ve öğretim müfredatı açısından branşlar arasında farklılıklar mevcuttur. Ayrıca meslek dersleri sözel ve sayısal grubu derslerine göre daha farklı olan derslerdir. Beceri derslerinin daha teknik bir yapıda olması da başka bir farklılıktır. Öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, derslerin yapısı, yapılan öğretimin amacı gibi farklılıkların, öğretmenlerin branş bakımından OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerindeki anlamlı farkı açıkladığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğrenim seviyesi* değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki öğrenim seviyesinde olan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Gürler' (2020), Yetim (2015) ve Ömür'ün (2014) çalışmalarında OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarının öğrenim seviyesi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğinin saptandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *medeni durum* değişkeni açısından karşılaştırıldığında hem evli hem de bekâr olan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmadığı anlaşılmaktadır. Bu veriler, çalışmanın analiz sonuçlarıyla örtüşmekte ve çalışmayı desteklemektedir. Evli veya bekâr olma durumunun OÖÖM'nin işletilmesine dair uygulamalarını farklılaştırmayacağı, okuldaki hem evli hem de bekâr öğretmenler tarafından okuldaki OÖÖM aynı şartlarda değerlendirileceğinden bu sonucun beklendiği olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğrenci sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm öğrenci sayısı grubundaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu ancak "*bilgiyi alma*" boyutunda 1001-1500 öğrenci sayısı grubunun ortalamasının "*orta derecede var*" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin görüşlerinde okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından tüm boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın 0-500 arası öğrenci sayısı grubu ile 1001 ve üzeri öğrenci sayısı grubu; 501-1000 arası öğrenci sayısı ile 1001 ve üzeri öğrenci sayısı grubu arasında olduğu ve 1001 ve üzeri öğrenci sayısı bulunan okullardaki öğretmenlerin algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptandığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın analiz sonuçlarıyla çelişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğretmen sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki gruptaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Gürler'in (2020) çalışmasında bilgiyi saklama, hatırlama ve

kullanma boyutunda 0-30 öğretmen sayısı grubu ile 31 ve üzeri öğretmen sayısı grubu arasında 31 ve üzeri öğretmen sayısı grubu lehine anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. Çakır'ın (2019) çalışmasında bilgiyi analiz etme boyutunda 1-22 öğretmen sayısı grubu ile 23-44 öğretmen sayısı grubu arasında 23-44 öğretmen sayısı grubu lehine anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. Yetim'in (2015) çalışmasında tüm boyutlarda 0-35 ile 76 ve üstü ve 36-75 ile 76 ve üstü öğretmen sayısına sahip gruplar arasında 76 ve üstü öğretmen sayısı grubu aleyhine anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. 36-75 arası öğretmen sayısına sahip grubun algı düzeyinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ömür'ün (2014) çalışmasında ise tüm boyutlarda 0-50 grubu ile 101 ve üzeri grubu; 51-100 grubu ile 101 ve üzeri öğretmen sayısı grubu arasında anlamlı farklılık tespit ve edilmiş ve 101+ grubunun algı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın analiz sonuçlarının -öğretmen sayısı değişkeni bakımından- atıfta bulunulan çalışmaların analiz sonuçlarıyla karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu çelişkinin, evrenlerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine de bu çalışma hariç atıfta bulunulan diğer çalışmaların hepsinde öğretmen sayısının en yüksek olduğu grubun okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerinin en düşük olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kalabalık olan okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının işletilmesinin daha zor olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğretmen sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki gruptaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *okuldaki hizmet süresi* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm grupların, OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu ancak “*bilgiyi alma*” boyutunda 6 yıl ve üzeri grubun ortalamasının ($\bar{X}=3.19$; $S=.90$) “*orta derecede var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi alma*” boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve anlamlı farkın 0-5 yıl grubu lehine olduğu saptanmıştır. Gürler (2020), Çakır (2019) ve Ömür'ün (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinde okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmediği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın analiz sonuçları atıfta bulunulan çalışmaların analiz sonuçlarından farklılık göstermektedir. Çalışmanın sonucundan yola çıkarak okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin bilgiyi alma boyutundaki algılarının okulda daha uzun süre görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu ve dolayısıyla okula daha sonra gelen öğretmenlerin muhtemel yönetici değişikliğini yaşamadıkları ve mevcut yönetimle çalışıyor olmaları ihtimaline dayanarak OÖÖM hususunda birlikte başladıkları yönetimin faaliyetlerine adapte oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *okuldaki idareci sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm grupların OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu ancak “*bilgiyi alma*” boyutunda 2 idareci sayısı grubu ile 5 ve üzeri idareci

sayısı grubundaki öğretmenlerin algı düzeyi ortalamalarının “*orta derecede var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ömür’ün (2014) çalışmasında toplam puanda 1-6 arası idareci sayısına sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin 7 ve üzeri idareciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleriyle 1-6 arası grup lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Okulların *öğreten kurumlar* olmalarının yanında örgütsel öğrenme mekanizmalarının etkin bir şekilde uygulandığı *öğrenen örgütler* de olmak zorunda oldukları düşünülmektedir. Küresel çapta meydana gelen hızlı değişimlere ayak uydurmanın yolunun etkin yenilik yönetimi ve örgütsel öğrenme mekanizmalarının uygulanmasından geçtiği söylenebilir. Tüm örgütlerde olduğu gibi bilimde, teknolojiye, yönetim tarzında yaşanan çok hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için geleceği inşa eden ve bir toplumun insan yetiştirme noktasında en önemli örgütlerinden birisi olan okullarda da yenilik yapılması; bu yeniliğin örgüte alınabilmesi için ise öğrenen bir örgüt olmaya ihtiyaç vardır. Bu amaçla “*öğreten okulların*” “*öğrenen okul*” olmayı da başarmalarının bir zorunluk olduğu söylenebilir.

Okulların başarısının temelde etkin bir okul liderliğine bağlı olduğu söylenebilir. Okul liderleri, öğretmenlerin ne kadar iyi öğrettiği ve öğrencilerin ne kadar öğrendikleri konusunda birinci derecede sorumludurlar. Liderler, öğretmenlerin sürekli ve etkin bir şekilde öğrenmelerini ve öğrendiklerini düzenli olarak başta kendi zümreleriyle ve daha sonra da diğer zümrelerle paylaşımlarının yolunu açmalı; okulda örgütsel öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde işletip öğretmenleri vizyon doğrultusunda teşvik etmelidirler. Okul reformunun başarılı olması için öğretmenlerin öğrenmenin değerini sürekli bir kolektif süreç olarak tanıması önemlidir (Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz, 2010, s. 8). Okulu öğrenen bir örgüt haline getirmek isteyen bir liderin ilk adımlarından birinin Senge’nin (1990, s. 127) “*yaratıcı gerginlik*” kavramını iyi kavramış olması gerektiği düşünülmektedir. Senge, yaratıcı gerginlik kavramını “*olmak istediğimiz nokta ile bulunduğumuz nokta arasındaki gerginlik*” olarak tanımlar ve bu gerçekliğin farkına varmanın gerginliğin çözümü için olumlu bir katkı sağlayacağını ifade eder. Özetle “*neredeyim?*” ve “*nerede olacağım?*” soruları arasındaki mesafenin farkına varıp bu mesafeyi kapatmak için çözümler üretmektir.

Okulları mekanik örgütler olarak görüp klasik yönetim tarzlarını benimseyen ve okulda *liderlik* değil *yöneticilik* yapmaya çalışan bir okul yönetiminin, okulların öğrenen ve öğrenen örgüt olmasının önündeki en büyük engel olacağı söylenebilir. Vizyoner bir liderin okul örgütünde tüm paydaşlarla birlikte sinerjik bir liderlik anlayışıyla hareket etmesi örgütsel öğrenmenin diğer bir önemli unsuru olan ve öğrenen örgüt olmaya geçişi sağlayıp kalıcı hale getirecek olan bir örgütsel kültür oluşturmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Okulun öğrenen bir örgüt olmasının diğer bir önemli unsuru örgüt kültürüdür. Yukarıda bahsedilen liderlik tarzlarıyla okulda örgütsel öğrenme mekanizmalarının gelişmesini sağlayan bir liderin, öğrenmenin kalıcı ve sürekli olması için öğrenen bir örgüt kültürü de oluşturmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunun için okuldaki tüm paydaşların

yaratıcılığa teşvik edilmesi, yeni fikirlerin desteklenmesi, fikirlerin tartışılabileceği özgürlük ortamının kurulması, çalışanların ihtiyaç duydukları bilgilere kolayca ulaşabilecekleri bir bilgi sisteminin ve bu bilgilerin paylaşılabilirliği yatay bir iletişim yapısının geliştirilmesi; örgütsel öğrenme mekanizmalarının bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma ve yayma ile bilgiyi saklama boyutlarının geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Öğrenen örgütlerin öğrenme sürecinde yaşadığı birtakım zorluklar da bulunmaktadır. Yücel (2007, s. 47-52)'in değindiği bu zorluklar, “sorunları kabullenmeme, küçük değişimleri görememe, bilgi üretilmesini engelleme, bilgiyi paylaşmama, sorunları başkalarında arama ve onaya odaklanma” başlıklarından oluşmaktadır. Etkili bir örgüt kültürünün oluşabilmesi için bu engellerin sağlıklı bir şekilde giderilmesinin de önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırma için belirlenen ölçek kısıtlı bir araştırma sahasını kapsamaktadır. Özellikle son günlerde eğitim alanında zorunlu sebeplerden ötürü meydana gelen değişimler örgütsel öğrenme mekanizmalarının önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu anlamda çalışmanın sonuçlarının değerlendirilerek örgütsel öğrenme mekanizmalarının etkin işletilmesi noktasında tespit edilen eksik yönler hususunda eğitim örgütlerinde çalışmalar yapılması önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi: Elazığ.
- Arias, J. M., & Solana, J. M. (2013). Information systems supported organizational learning as a competitive advantage. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 6(3), 702-708.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, (77/78), 345-348.
- Bhandary, A., Maslach, D., Augier, M., ve Teece, D. J. (2018). Organizational Memory: Antecedents And Consequences. *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management* (ss. 1-5). Palgrave Mcmillan.
- Bratianu, C. (2015). Organizational Learning and the Learning Organization. *Organizational Knowledge Dynamics: Managing Knowledge Creation, Acquisition, Sharing, and Transformation*. Hershey, PA: Information Science Reference. 286-312.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). PEGEM Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). PEGEM Akademi.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A Behavioral Theory of The Firm* (Vol. 2, No. 4, pp.

- 169-187).
- Çakır, E. (2019). Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of management review*, 9(2), 284-295.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization studies*, 14(3), 375-394.
- Ekman, P. (2008). *Information technology and organizational learning*. Malardalen University: Sweden.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard Business Review*, 86(3), 1-11.
- Gill, S. J. (2000). *The manager's pocket guide to organizational learning*. Harvard Press
- Graham, C. M., & Nafukho, F. M. (2008). Exploring Organizational Learning Mechanisms in Small-Size Business Enterprises. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 22(1), 4-23.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoe, S. L., & McShane, S. (2010). Structural and informal knowledge acquisition and dissemination in organizational learning. *The Learning Organization* 17(4), 364-386
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Lant, T. K., & Mezias, S. J. (1992). An organizational learning model of convergence and reorientation. *Organization Science*, 3(1), 47-71.
- Li, Z., YeZhuang, T., & ZhongYing, Q. (2004). An empirical study on the impact of organizational memory on organizational performance in manufacturing companies. *System Sciences, 2004. Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference* (1-10). Hawai University.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1968). *War and peace in the global village* (Vol. 127). Bantam Books.
- Nouri B. A., Ghorbani, G., & Soltani, M. (2017). The effect of knowledge management on

- organizational innovation with the mediating role of organizational learning (case study: agricultural bank in Iran). *Journal of Applied Economics and Business Research JAEBR*, 7(3), 194-211
- Serrat, O. (2017). *Knowledge solutions*. Singapore: Springer Open.
- Onağ, O., ve Tepeci, M. (2016). Örgütsel öğrenme kabiliyetinin örgütsel yenilikçilik aracılığıyla yeni ürün ve işletme performansına etkisi. *İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, (80), 50-79.
- 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: Bolu.
- Patır Coşkun, B. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi: İzmir.
- Pearson, G. J., Pearson, A. W., ve Ball, D. F. (1989). Innovation in a mature industry: a case study of warp knitting in the UK. *Technovation*, 9(8), 657-679.
- Sanchez, R. (2006). Knowledge management and organizational learning: Fundamental concepts for theory and practice. *The future of knowledge management* (29-61). London: Palgrave Macmillan.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational administration quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-16
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Simon, H. A. (1969) *Sciences of the artificial*. Cambridge, MA: M.I.T. Press
- Tan, F. Z., (2014). Öğrenme, örgütlerde öğrenme, öğrenen organizasyonlar terimlerinin tanımı ve kavramsal ayırımı. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188-217.
- Teo, H. H., Wang, X., Wei, K. K., Sia, C. L., & Lee, M. K. (2006). Organizational learning capacity and attitude toward complex technological innovations: An empirical study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(2), 264-279.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 19-32.
- Walsh, J. P., & Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of management review*, 16(1), 57-91.
- Wanjohi, S. W. (2014). *Organisational culture and change management practice in the Kenyan media industry* (Yayımlanmamış doktora tezi) University of Nairobi.

-
- Winkler, M. K., & Fyffe, S. D. (2016). Strategies for cultivating an organizational learning culture. *Washington, DC: Urban Institute.*
- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeung, A. K., Yeung, E. D. A. K., Ulrich, D. O., Nason, S. W., & Von Glinow, M. A. (1999). *Organizational Learning Capability*. Oxford University Press.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü-bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Investigation of The Organizational Learning Mechanisms in High Schools Based on Teachers' Views

Introduction

Every innovation requires learning. Therefore, the way for organizations to keep up with the rapidly occurring innovations is possible with the effective functioning of learning mechanisms in organizations, under the name of "organizational learning" in the literature. Successful organizations are organizations that can survive and adapt to change and development, have organizational learning mechanisms, and can learn faster than their contemporaries (Senge, 1990, p. 8)

Today, schools are perhaps one of the first steps in the production phase of innovation. Changing social life, technological developments, economic conditions bring about a continuous renewal and raw material circulation. It is obvious that schools, whose raw materials are human, must closely follow the innovations that occur and adapt quickly to these innovations. The world has become a global village with the Internet (McLuhan et al., 1968, p.31) and has become so small that it can be visited with fingertips. The young minds of this world highly likely follow the innovations very closely and demand the requirements of these innovations from the school organization that covers a large part of their world. Schools, which have organizational learning mechanisms that can meet these demands, can become the production center of innovation after a while. Schools that can say something new to students in education processes shine as innovation centers. Otherwise, it is possible that the schools that adhere to the old and which are closed to innovation, may continue their existence, but they will blunt the minds of young people who expect innovation.

Method

The research universe includes 2.330 teachers who work in 75 high schools in the central districts of the province of Şanlıurfa (Haliliye, Karaköprü, and Eyyübiye) in the 2018-2019 academic year. The convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in sample selection. In the universe of 2.330 people, the number of sample is suggested as 329 for $p = .05$ margin of error (Büyüköztürk et al., 2017, p. 99). A total of 378 participants were reached; data of 355 participants were analyzed.

A descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The data were collected using the "Organizational Learning Mechanisms Scale (SCL)", which consists of 27 items of the 5-Likert type, developed by Schechter (2008) and adapted to Turkish by Ünal (2014). Ünal (2014) identified 4 sub-dimensions similar to the original scale. Measurements regarding the internal consistency of the scales indicate that

both scales are valid, reliable, and strong scales ($\alpha > .70$). While analyzing the socio-demographic variables, the normality assumption was tested for each variable separately. According to whether the data were normal or not, the “t-Test” and “Mann-Whitney U” tests were used for 2-group variables, and “one-way variance (ANOVA)” and “Kruskal-Wallis H” analyzes were used for variables with more than two groups.

Findings

As a result of the analysis, perception levels of teachers in organizational learning mechanisms are found “high” for all sub-dimensions (searching for information, analyzing information, receiving and distributing information, and storing information). There was no statistically significant difference in gender, age, seniority, education level, marital status, number of students, number of teachers, and number of administrators while a significant difference was found in school type, branch, and term of office.

Conclusion, Discussion and Suggestions

It is observed that the perception levels of teachers' managers regarding innovation management skills are in total score ($\bar{X} = 3.67$; $SD = .81$). Accordingly, it can be stated that teachers' perception levels about their schools' organizational learning mechanisms are at a high level.

When the perception levels of teachers participating in the study in terms of the school type variable, it was found that there was a significant difference at the "searching information" and “analyzing information” dimensions. The significant difference was between the Anatolian high schools and vocational high schools ($p = .04$) and science high schools and vocational high schools ($p = .00$).

When the perception levels of the teachers were examined in terms of the branch variable, it was understood that the perceptions of the teachers in all groups were high. It is understood that there is a significant difference between the groups in the “search for information” dimension. There are differences between the branches in terms of the form and purpose of teaching and curriculum. In addition, vocational courses are courses that differ from those of the verbal and quantitative groups. Another difference is that the skill courses have a more technical structure. It is thought that the differences such as the level of readiness of teachers and students, the structure of the lessons, and the purpose of the teaching may explain the significant difference in terms of the branch.

When the perception levels are compared in terms of the office variable, it is seen that the perceptions of all groups are at a high level. There is a significant difference in the "receiving information" dimension between the perception of the teachers who have 0-5 years and 6+ years term of office. The perception of teachers who have 0-5 years term of office is higher.