

Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi

Developing The Learning School Scale And Analysis Of Teachers' Learning School Perception

DOI: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.27483>

Münevver ÇETİN¹, Abdurrahman SUBAŞ²

Özet

Bu araştırma, öğrenen okul ölçeği geliştirmek ve öğrenen örgüt sisteminin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerce algılanma düzeyini tespit etmek, kıdem ile mezuniyet derecesinin algılara etkisini sınamak amacıyla gerçekleştirilmiş, tarama modeli bir nicel çalışmadır. Araştırmanın evreni İstanbul'da görev yapan ilköğretim öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini evrenden seçkisiz örnekleme ile seçilen 265 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Öğrenen Okul Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu ölçek kullanılarak elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretmen algılarının kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin kıdem ve mezuniyet değişkenlerinin öğrenen okula ilişkin puanları yordama (açıklama) gücü basit regresyon analizi ile sınanmıştır.

Anahtar Sözcük: Öğrenen Örgüt, Öğrenen Okul, Öğrenen Okul Ölçeği

Abstract

This is a quantitative screening model research developed for building a learning school scale and determining the perception levels of the teachers who work in the elementary schools within the learning school system, examining the effect of seniority and graduation grade in the perception. The target of the research is the elementary school teachers who work in Istanbul. The sample group of the research is composed of 265 teachers selected randomly from the target group.

"Learning School Scale" has been developed for the purpose of collecting data in the research. It has been shown whether or not the data collected by using this scale and perceptions of the teachers who join the research differentiate in line with seniority and graduation variations. In addition, the ability of regression that

¹ Prof. Dr. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Öğretim Üyesi.
mcetin@marmara.edu.tr

² EYD uzmanı, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Ar-ge birim üyesi.
abdurrahmansubas@gmail.com

teachers' seniority and graduation variations play a role on the grades of the learning school has been tested with a simple regression analysis.

Keywords: learning organization, learning school, learning school scale

Giriş

Bilginin ve öğrenmenin çok önem kazandığı yirminci yüzyılda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiden yeni bilgiler üretme daha fazla önem kazanacaktır (Ünal, 2006). İnsanlar gibi örgütler de öğrenme kapasitesine sahiptirler (Garvin 1993, Senge 1990). Örgütlerin rekabet ortamında varlığını devam ettirebilmesi için öğrenme kapasitelerini artırmaları gerekir (Balay, 2003, Özden,2002). Örgütler öğrenmenin sürekli ve örgüt çapında hızlı gelişimini sağlayabilmek için çeşitli örgütsel öğrenme modelleri geliştirdiler. Bunlardan biri de Senge (1990)'nin geliştirdiği “öğrenen örgüt” sistematiğidir.

Senge (1990) örgütsel öğrenme faaliyetlerini farklı bir sistematik ile açıkladığı ve “öğrenen organizasyon” olarak tanımladığı yaklaşımını “Beşinci Disiplin” adlı kitabı ile işletme dünyasına sundu. Senge'ye (1990) göre öğrenme sürekli ve tüm paydaşlar arasında olmalı, bilgi örgüt içerisinde hızla yayılmalı, günlük problemler kurulan sistem sayesinde anında çözülebilmelidir. Değişimin hızı ve rekabetin acımasızlığı, organizasyonlarda, çalışanlara yönelik eğitim ve geliştirme etkinliklerinin sürekli olmasını gerektirmektedir. Günümüzün organizasyonlarının pazarda kalabilmek ve rekabette başarılı olmak için kaçınılmaz olarak öğrenen organizasyon olma zorunlulukları vardır (Barutçugil, 2002). Öğrenen organizasyonlar devamlı öğrenen, buna dayalı olarak da sürekli yapısını değiştiren, öğrenme ve diğer çalışmaları paralel ilerleyen ve elde ettiklerini devamlı stratejik olarak kullanan organizasyon olarak tanımlanmaktadır (Balay, 2003).

Senge (1990) öğrenen organizasyonu, kişilerin arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya konulduğu; insanların sürekli beraber öğrendikleri organizasyonlar olarak tanımlamıştır. Garvin (1993, 54) ise Öğrenen örgüt, bilgi yaratma, elde etme ve aktarma yeteneğine sahip ve aynı zamanda davranışını,

yeni bilgi ve görüşleri yansıtabilme yeteneğine sahip örgüt olarak tanımlamıştır. Braham (1998) ise, öğrenen örgütü, öğrenmeye öncelik veren örgüt olarak tanımlamıştır.

Öğrenen Örgütün Temel Disiplinleri

Senge'nin (1990) tanımladığı öğrenen örgüt sistematığının beş temel disiplini vardır. Senge (1990)'a göre, Bu disiplinler olmadan, bir örgütün öğrenen örgüt olduğu iddia edilemez. Bunlar:

a.Kişisel Hâkimiyet (Ustalık): Hâkimiyet özel bir beceri düzeyi şeklinde açıklanabilir. Yüksek düzeyde bir kişisel ustalığa sahip kişiler kendileri için çok önem taşıyan sonuçları tutarlı olarak gerçekleştirme yeteneğine sahiptir (Senge, 1990). Kişisel Hakimiyet, dikkat ve bilinçli çaba ile kişisel bir disiplin haline getirilebilir (Senge ve diğerleri, 2012).

b.Zihnî Modeller: Zihni modeller, kişilerin dünyayı anlayışını ve eylemlerini farkında olmadan etkileyen, zihinlerinde yer etmiş, kökleşmiş, ön kabuller, genellemeler, hatta resimler ve simgelerdir (Senge, 1990). Zihni modellerimiz, bizim dünyayı algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler.

c.Paylaşılan Vizyon: Vizyon geleceğe yönelik olarak bir bireyin yada organizasyonun nerede ve hangi koşullarda olacağını ifade eden anlayış, görüş ve düşüncelerinin oluşturduğu bir bakış açısidir (Çam, 2002, 76). Paylaşılan vizyon, "Biz ne yapmak istiyoruz?" sorusunun cevabıdır (Senge, 1990). Paylaşılan vizyon stratejileri, gelişimsel olmalıdır. Canlı sistemdeki kesintiler gibi, sürecin tüm aşamaları, sistemdeki herkesin liderlik kapasitesini inşa etmeye yardım etmelidir (Senge ve diğerleri, 2012).

d.Takım Hâlinde Öğrenme: Modern örgütlerde temel öğrenme birimi iş görenler değil takımlardır (Gürsel, 1998, 88). Takımlar enerjilerini hizalamayı başarabilirlerse, bir yön ortaklığı ortaya çıkar. Daha az enerji harcanır ve ortaya gerçek anlamda bir sinerji çıkar (Çam, 2002, 77). Temelinde, takım halinde öğrenme zamanla insanların takım halinde düşünmesi ve de birlikte hareket etmesi için tasarlanan bir uygulama disiplini. Okullar, takım aktiviteleri ile doludur. Takım halinde öğrenme öğretmen toplantılarında, personel geliştirmede ve de

sınıfın kendisinde günlük iletişim becerinin düzenli değişen bir disiplindir. (Senge ve diğerleri, 2012).

e.Sistem Düşüncesi: Sistem düşüncesi, diğer dört disiplini birbiriyle kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütün olarak birleştiren, bütünü, parçalarının toplamından daha fazla değere sahip olduğunu hatırlatan disiplindir (Senge, 1990). Sistem düşüncesi, olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görme becerisi, olay bazlı düşünüşten olayları daha büyük bir sistemin eylemi olarak gören düşünüş biçimine geçmedir (Boyacı, 2007). Sistem düşüncesi diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bize bütünü parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu gösterir (Ataman, 2001). Sistem üzerin düşünme, bilhassa okul sistemlerinde yatan problemlerin türü sebebi ile eğitim ile ilgilidir Öğretmenler, idareciler ve ebeveynler tümü diğerlerinin eksiklik duyduğu bilgiyi getirirler; müfredatlar ve diğer öncelikler bu bölgenin dış duvarlarıdır; bir bakımdan öğrenci tüm bunların uzmanıdır çünkü sadece öğrenciler tüm yol boyunca sistemin geri kalanını görürler. Nihai olarak ise, kaliteli bir tıp gibi, kaliteli eğitim de yaşam seçimlerinin dairesini ve de onarlı nasıl gerçekleştireceğinize dair öğrenme yollarına bağlıdır (Senge ve diğerleri, 2012).

Öğrenen Okul

Doğal öğrenme ortamı olan okullar, diğer bir ifadeyle varlık sebebi öğretme olan kurum olarak okullar, öğrenmenin akademik bir disiplin içerisinde sağlandığı örgütler olarak 21. Yüzyılda talep edilen insan modelinin yetiştirilmesinde etkili ve vazgeçilmez yapılarıdır.

“21. yüzyıl toplumu, bilgi işçilerinin egemen olduğu bir toplum olacaktır. Bu toplumda okullara yeni talepler yönelecektir” (Hesapçioğlu, 2004, 34). Okullar bu talebi ancak yeni öğrenme sistemleri geliştirerek karşılayabilirler. Okullara yönelen yeni taleplerin karşılanması için eğitimcileri ve eğitim bilimcileri yeni arayışlara sevk etmiştir. Okulların bu arayışı, rekabet eden firmalar arasında önemli farklar yaratan “öğrenen örgüt” paradigmasının kısa sürede eğitime transfer edilmesine neden oldu ve “öğrenen okul” sistemi olarak ortaya çıktı.

Lashway (1998) okulların şu andaki yapılarıyla öğrenen örgüt olabilmelerinin biraz güç olduğunu söylerken, Senge (1990), bugünkü

işleyişleri ile okulların öğrenen örgüt olamayışının nedenlerini sayarak okulların öğrenen örgüt olamadığı görüşünü savunmaktadır. Balay'a (2004) göre, okulların gerekli öğrenmeyi üretememesi, okulların bunu istememelerinden çok, onu nasıl yapacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Okullar bunu sürekli ve tüm okul olarak öğrenerek başarabilirler. Bu, okulun hem öğrenci hem de öğretmen için gerçek anlamda bir "öğrenen okul" olması demektir (Balay, 2004).

Okul sisteminin temeli olan ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir demokratik toplum oluşturulmasının, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temellerini oluşturur (Kavak, 1997). Senge ve diğerleri (2012) Okulların öğrenen bir organizasyon olabilmesi için, kolektif bir vizyon yaratma, mevcut gerçeklik bilincini oluşturma, etkin liderliğin ortaya konması, bir okul veya üniversite sisteminin tamamına dahil olmak için pilot projeler oluşturma görevi de dahil olmak üzere okulların öğrenen organizasyon olma durumlarını kuramsal olarak incelemiştirler.

Ayrıca, Sarkar, Shibata ve Matoba, (2007), Japonya'da yaptıkları araştırmada, "Jugyou Kenkyuu" sisteminin okullara, öğrenen örgüt niteliklerini kazandırdığını göstermiştir. Ayrıca, Park (2008), Seul'de benzer bir araştırma yapmış ve araştırmasında öğrenen okul algısının düşük olduğunu vurgulamıştır. Callahan ve Martin (2007) ise yaptıkları araştırmada öğrenen sistemler olarak tanımlanan ve değerlendirilen bir model önerilmiştir. Matin, Jandaghi ve Moini, (2007)'ni yaptıkları araştırmada kamu okulları ile özel okullar arasında özel okullar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. García ve diğerleri (2006), araştırmalarında örgütsel performansın, örgütsel öğrenmede anahtar bir role sahip olduğu ortaya koymuşlardır. Kılıç ve Çiftçi (2010), araştırmalarında, üniversitede öğrenen örgüt kültürünün yerleşmediği ve tüm çalışanlar tarafından kabul görmediği tespit etmişlerdir. Öte yandan, Turan ve Karadağ (2011), yaptıkları araştırmada, üniversitelerin öğrenen örgüt olmadıklarını tespit etmişler ve küresel rekabet için, üniversitelerin öğrenen örgüt olmalarının zaruretine işaret etmişlerdir.

Öğrenen okul sisteminin ilköğretim okullarında yaşatılması bu nedenle önem arz etmektedir.

Öğrenen okula ilişkin yapılan araştırmalarda araştırmacılar geliştirdikleri anketleri uygulamışlar, bunlardan Günbayı ve Akdeniz (2007) yaptıkları İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Okul Yaklaşımına İlişkin Görüşleri konulu araştırmada çok faktörlü bir yapıyı ölçen anket kullanmış, ancak Günabayı ve Akdeniz (2007) kullandıkları veri toplama aracı güvenilirlik ve geçerlilik testlerinden geçirilmeden, sadece geçerlilik denetimi için uzman değerlendirmesi yapılarak uygulamaya konulmuştur. Anket maddelerinin alt faktörlere dağılımı için faktör analizi yapmamışlardır. Aynı şekilde Güçlü ve Türkoğlu (2003)'nin yaptığı "*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*" adlı araştırmada kullanılan veri toplama aracının ise sadece güvenilirlik analizi yapılmış, anket faktörlü bir yapı olarak sunulmasına rağmen, anket maddeleri yapı geçerliliğine tabi tutulmadan alt faktörlere dağıtılmıştır. Silins, Zarins ve Mulford (2002) ise Avusturalya ve Tanzanya da yaptıkları araştırmada kullandıkları veri toplama aracı Senge (1990)'nin ortaya koyduğu beş temel disiplinin hepsine yer vermemişler, öte yandan ölçeklerine farklı faktörler eklemişlerdir. Töremen, (2001) tarafından liselerde öğrenen okula ilişkin yapılan araştırmada ise, okullarda örgütsel öğrenme engelleri üzerinde durulmuş, bu araştırmada da Senge'nin tanımladığı beş temel disipline ilişkin algıları ölçen bir içerik sunulmamıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda ilgili literatürde güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiş, öğrenen okul sistematığının beş temel disiplinini ölçebilen bir veri toplama aracı olmamasından dolayı araştırmada öncelikle ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarını ölçen bir veri toplama aracının geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada *ilk* olarak öğrenen okula ilişkin öğretmen algılarını ölçen bir veri toplama aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerinin öğrenen okul (örgüt) ilişkin algılamaları ne düzeydedir?

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerinin öğrenen okula (örgüt) ilişkin algılamaları *kıdem ve mezuniyet* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

Kıdem ve mezuniyet değişkenleri öğretmenlerin, öğrenen okula ilişkin algılarını ne düzeyde etkilemektedir?

Yöntem

Evren ve örneklem

Araştırma evreni İstanbul ilinde MEB'e bağlı 2147 devlet ilköğretim okullarında görev yapan 49.912 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada evrenden olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden olan seçkisiz örnekleme yöntemi (Şimşek ve Yıldırım, 2011) ile seçilen iki farklı örneklem kullanılmıştır.

Ölçek örnekleme: Veri toplama aracının geliştirilmesinde bu okullar arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 8 ilköğretim okulunda çalışan 155 öğretmenden oluşan örneklem kullanılmıştır.

Araştırma örnekleme: Çalışmanın araştırma kısmında benzer şekilde tabakalama ve küme seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 11 ilköğretim okulunda çalışan 265 öğretmenden oluşan örneklem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenleri 29'u önlisans, 220'si lisans ve 16'sı lisansüstü eğitim mezunudurlar. Araştırma 2012 yıllarında yapılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada Öğrenen Okul Ölçeği'nin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Zira öğrenen okul ile ilgili kullanılmış veri toplama araçları içerisinde, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, güvenilirlik analizi ve madde analizleri testlerinden geçirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği kullanılmıştır. Öğrenen Okul Ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Bulgular kısmında detaylı sunulmuştur.

Veri toplanması, demografik değişkenler ve ölçek maddelerinin bulunduğu veri toplama aracının öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğ-

retmenlerin soruları cevaplamasının ardından veri toplama aracı öğretmenlerden toplanmış, veriler analiz yapılmak üzere SPSS paket programına girilmiş ve analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması ile araştırma analizleri bulgular kısmında sunulmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde öğrenen okul ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin analizler ve elde edilen verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesinde, kapsam geçerliliği analizi, güvenirlik analizi, geçerlilik analizleri ve yapı geçerliliği analizleri yapılmıştır.

Kapsam Geçerliliği Analizi

Öğrenen Okul Ölçeğinin geliştirilmesine karar verildikten sonra, literatür taraması yapılmış ve ilgili literatüre dayalı olarak araştırmacı tarafından 92 soru cümlesi hazırlanmıştır. Sorular 4'lü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Cevaplar, Hiç Katılmıyorum (1) Az Katılıyorum (2) Katılıyorum (3) Tamamen Katılıyorum (4) şeklinde sıralanmıştır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının ilk aşamasında, kapsam geçerliliği bağlamında öncelikle eğitim bilimleri alanındaki çalışan ve "Öğrenen Okul" konusunda araştırma yapmış uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin literatüre uygunluğu konusunda fikir alınmıştır. 92 maddeden oluşan anket formundan, uzman görüşleri doğrultusunda 43 madde çıkarılmış, anket 49 maddeye indirgenmiştir. Kalan 49 madde uzmanların ve alanında yüksek lisans yapmış iki Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda anlam yönüyle düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir.

Güvenirlilik Analizi

Bir ölçeğin güvenirliliğini ölçmek için kullanılan yöntemlerden birisi içsel tutarlılık analizi, içsel tutarlılık ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem ise Cronbach Alpha olarak da bilinen alfa katsayısıdır (Altunışık ve diğerleri, 2007, Tekin, 1993). Ölçeğin ne derece doğru şekilde ölçtüğünü tespit etmek için yapılan güvenirlilik analizi 49 maddeye, 155 anket verisi kullanılarak uygulanmıştır.

Yapılan güvenirlilik analizi sonucunda 49 maddenin Cronbach Alpha değeri ,937 çıkarken, 1, 4 ve 8. maddeler ölçeğin Cronbach Alpha değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır.

Kalan 46 madde ile yapılan ikinci güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri ,940 çıkmış ancak 46. madde ölçeğin Cronbach Alpha değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır. Kalan 45 madde ile 3. güvenirlilik analizi yapılmıştır.

3. güvenirlilik analizi sonucunda kalan 45 maddenin toplam Cronbach Alpha değeri 0,941 olarak tespit edilirken, Cronbach Alpha değerini negatif yönde (düşürücü) etkileyen madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek güvenirliliği daha fazla yükseltilemeyeceği görüldüğü için güvenirlilik analizi tekrar yapılmamıştır.

Alfa değeri 0 ile 1 arasında değerler alır ve kabul edilebilir alfa değeri 0,7 olarak benimsenmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007, 115-116; Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008, 89). İç tutarlılık düzeyi güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir (Tekin, 1993) Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; $0,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 1999). 45 maddenin cronbach alfa değeri ,941'dir. Bu bağlamda ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. 45 maddeden herhangi biri güvenirlilik katsayısını negatif yönde etkilememektedir.

Madde Analizleri

Madde analizleri, her hangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin anlamlı olarak yer alıp almadığını tespit etmek için yapılmaktadır (Otrar, 2006, 103). Tutum ölçeklerinde madde analizi, Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusu olan tek boyutluluk özelliğini sağlamak için yapılır (Tavşancıl, 2002, 148).

Madde analizi, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ipuçları vermektedir. Çünkü madde analizi işlemleri, ölçekteki maddelerin, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçüp ölçmediğini belirleyerek, bu belirleme sonucunda bu tür maddeleri seçerek kendi içinde tutarlı bir ölçek oluşturmak amacıyla yapılır (Tavşancıl, 2002, 151). Tutum ölçekleri için madde analizi yapılmasının diğer bir amacı da “ölçek hangi maddelerden oluşturulursa güvenilirlik ve geçerliliği yüksek olur ?” sorusuna cevap aramaktır (Tezbaşaran, 1997, 45). Bu ölçeğin madde analizlerinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olması yeterli görülmüştür.

Madde Toplam Analizi (İtem-Toplam Correlation) ve Madde Kalan Analizi (Corrected İtem-Toplam Correlation)

Madde toplam korelasyonu, testten elde edilen toplam puanlarla her bir maddenin arasındaki korelasyonu (ilişkiyi) açıklar (Otrar, 2006, 101). Ölçeğin iç tutarlılığını tespit etmek için 45 madde ile yapılan madde toplam analizi (Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi) sonucunda, 18. madde istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) bir ilişkiye sahip olmadığı için analizden çıkarılmıştır. Madde toplam korelasyonlarını tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda 3. 12. ve 44. maddelerin korelasyonlarının anlamlılık düzeyi $p<0,01$ iken, 17. maddenin $p<0,05$ ve diğer maddelerin korelasyonlarının anlamlılık düzeyi istatistiksel olarak $p<0.001$ düzeyinde bulunmuştur.

Madde kalan korelasyonu, testteki her bir madde ile, toplamdan bu maddenin çıkarılması ile elde edilen sonuç arasındaki korelasyonu (ilişkiyi) göstermektedir (Otrar, 2006, 101). Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için 44 madde ile ilk yapılan madde kalan analizi (pearson çarpım moment korelasyon analizi) sonucunda, 12, 19, 21 ve 45. maddeler, ikinci kez yapılan madde kalan analizinde 22. madde ve üçüncü kez yapılan madde kalan analizinde 23. madde istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) bir ilişkiye sahip olmadığı için analizden çıkarılmıştır. Madde kalan korelasyonlarını tespit etmek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda 5. ve 13. maddelerin madde kalan korelasyonunun anlamlılık düzeyi $p<0.01$ diğer maddelerin anlamlılık düzeyi ise istatistiksel olarak $p<0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Madde Ayırt Ediciliği (Discriminity)

Madde ayırt ediciliği, testin alt ve üst çeyreğindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanlar, ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması sonucunda elde edilir (Otrar, 2006, 101-102). Ölçeğin üst çeyreği (üst %27) 1. Grup olarak, alt çeyreği (alt %27) de 2. Grup olarak tanımlandıktan sonra iki grup arasında ilişkisiz gruplar t testi uygulanmıştır. Madde ayırt ediciliği için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup arasında 3 ve 17. Maddede $p < 0,05$ diğer maddelerde ise $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tüm maddelerde, ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliği için öngörülen en az $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edildiği için, madde ayırt ediciliği ile ilgili yukarıdaki maddelerden herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek kalmamıştır.

Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi)

Araştırmanın yapı geçerliliğini test etmek için, kalan maddeler ile faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyutlara indirgemek veya özetlemek olan bir grup çok değişkenli analiz tekniğine verilen isimdir. Faktör analizinde temel mantık, karmaşık bir olgunun daha az sayıda faktörler (temel değişkenler, alt boyutlar) yardımıyla açıklanabileceği düşüncesidir (Altunışık ve diğerleri, 2007, 222).

Faktör analizi yapabilmenin ön şartı, değişkenler arasında belli bir oranda korelasyon bulunmasıdır. Bartlett testi küresellik testi, değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını gösterir. KMO Bartlett testi sonucunda $KMO < 0,500$ ise kabul edilemez, $0,500 < KMO < 0,600$ ise kötü; $0,600 < KMO < 0,700$ ise orta, $0,700 < KMO < 0,800$ ise iyi ve $0,800 < KMO < 1,000$ ise mükemmel ilişki var demektir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008)

Faktör analizi yapılırken öncelikle faktör sayısının nasıl belirleneceğine karar verilmelidir. Faktör sayısı araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi, özdeğerlere (eigen) bakılarak veya açıklanan toplam varyans miktarına göre de belirlenebilir. “Hangi yöntemin tercih edileceği araştırma problemine ve araştırmacının tercihinine bağlı

olarak değişmektedir” (Altunışık ve diğerleri, 2007, 231-233). Bu araştırmada ilgili lüteratüre uygun olması bakımından eigen kesme değeri (özdeğer) belirleme yerine faktör sayısı belirleme tercih edilmiş ve ilgili literatürde öğrenen okula ait 5 temel disiplin olduğu göz önünde bulundurularak ölçeğin 5 alt boyuttan (faktör) oluşması tercih edilmiştir.

Faktör analizine başlanmadan karar verilmesi gereken bir başka nokta ise faktör eksen döndürme (rotasyon) sayısı ve yöntemidir. Döndürme, dik (orthogonal) yada eğik (oblique) tercih edilebilir. Faktörlerin birbirinden bağımsız olmasını sağlamak için varimax dik döndürme tercih edilmelidir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008, 76-77; Altunışık ve diğerleri, 2007, 235-236) Bu bağlamda analize başlanmadan 25 eksen döndürme sayısı ve varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir.

Analize başlamadan karar verilmesi gereken bir başka konu ise faktör yük değerlerinin kesme sınırındır (korelasyon kesme değeri). “Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir” (Erdoğan, Bayram, Deniz, 2007, 7). Faktör analizinde alt kesme noktası olarak 0.40 kabul edilmiştir.

Bu tercihler yapıldıktan sonra güvenilirlik ve madde analizleri sonucunda elde kalan 38 madde ile faktör analizine başlanmıştır.

İlk yapılan faktör analizi sonucunda KMO örneklem yeterliliği değeri ,874 ($p>,001$) çıkmış ancak, 9. madde hiçbir faktörde yer almadığı için analizden çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir.

Kalan 37 madde ile (ikinci kez) yapılan faktör analizinde 32, 47, 31, 48 ve 49. maddeler birden fazla faktörde (,400 üzerinde değerle) yer aldığı için analizden çıkarılarak faktör analizinin yinelenmesine karar verilmiştir.

Elde kalan 32 madde ile (üçüncü kez) yinelenen faktör analizinde 2 madde hiçbir faktör altında yer almadığı için analizden çıkarılarak faktör analizinin yeniden yapılmasına karar verilmiştir.

Kalan 31 madde ile (dördüncü kez) yapılan faktör analizi sonucunda 11.madde birden fazla faktörde (,400 üzerinde değerle) yer aldığı için analizden çıkarılarak faktör analizinin yinelenmesine karar verilmiştir.

Geriye kalan 30 madde ile (beşinci kez) yapılan faktör analizinde faktör yapısını bozan hiçbir madde olmadığı görülmüş ve yinelenmemiştir. Son faktör analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo1: KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		60
Bartlett's Testi	Ki-kare	2,458,006
	S Derecesi	435
	P	0,000

Tablo 1’de görüldüğü gibi, KMO küresellik testi sonucunda KMO= 0,860 bulunmuştur. Değişkenlerin faktör analizine uygunluğu KMO=,800 ve üstünde ise mükemmeldir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008, 80). Bu değer mevcut maddelerin faktör analizi için mükemmel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir ($p<0.001$).

Tablo 2: Faktör Analiz Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	% Varyans	Küm. %	Toplam	% Varyans	Küm. %	Toplam	% Varyans	Küm. %
1	8,928	29,761	29,761	8,928	29,761	29,761	5,217	17,389	17,389
2	2,977	9,922	39,683	2,977	9,922	39,683	4,723	15,745	33,134
3	2,678	8,925	48,609	2,678	8,925	48,609	2,766	9,220	42,354
4	1,785	5,951	54,559	1,785	5,951	54,559	2,596	8,653	51,007
5	1,415	4,717	59,276	1,415	4,717	59,276	2,481	8,269	59,276

Tablo 2’de da görüldüğü gibi yapılan faktör analizi sonucunda, 5 alt boyuttan oluşan ölçeğin, toplam varyansın % 59,276’sını açıkladığı görülmektedir. 1.faktör, aldığı 5,217 faktör yükü ile toplam varyansın % 17,389’sini açıklarken, 2.faktörün, aldığı

4,723 faktör yükü ile toplam varyansın % 15,745'sini açıkladığı, 3.faktörün, aldığı 2,766 faktör yükü ile toplam varyansın % 9,220'sini açıkladığı, 4.faktörün, aldığı 2,596 faktör yükü ile toplam varyansın % 8,653'sini açıkladığı ve 5.faktörün, aldığı 2,481 faktör yükü ile toplam varyansın % 8,269'sini açıkladığı görülmektedir. 5 faktörün açıkladığı varyans toplamının ise %59,276 olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Faktör Analizleri Sonucu Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)

Madde No	Faktör No				
	1	2	3	4	5
34	0,805				
38	0,802				
36	0,802				
35	0,801				
39	0,736				
33	0,717				
40	0,695				
37	0,628				
25		0,780			
27		0,777			
29		0,775			
28		0,769			
26		0,746			
30		0,728			
24		0,719			
3			0,778		
2			0,733		
10			0,626		
5			0,572		
6			0,571		
7			0,514		
15				0,729	
16				0,677	
20				0,652	
17				0,635	
13				0,569	
43					0,780

41					0,686
42					0,627
44					0,559

Tablo 3’de görüldüğü gibi 30 madde beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Tabloda ayrıca maddelerin buldukları faktör içinde aldıkları değerlerde görülmektedir.

Ölçeğin ve Alt Faktörlerin Adlandırılması

Geliştirilen veri toplama aracının, ilgili literatür ve araştırmanın amaçları doğrultusunda *Öğrenen Okul Ölçeği* olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. *Öğrenen Okul Ölçeği* kısaca *ÖÖÖ* olarak sembolize edilmiştir. 5 alt faktörden oluşan veri toplama aracına *ÖÖÖ* adı verilmesinden sonra alt boyutlarının isimlendirilmesine geçilmiştir.

Faktör analizi sonucunda 34, 38, 36, 35, 39, 33, 40 ve 37. maddeler 1. faktör altında toplanmış ve bu faktöre literatüre uygun olarak *Takım Hâlinde Öğrenme* ismi verilmiştir. 25, 27, 29, 28, 26, 30 ve 24. maddeler 2. faktör altında toplanmış ve bu faktör *Paylaşılan Vizyon* olarak adlandırılmıştır. 3, 2, 10, 5, 6 ve 7. maddeler 3. faktör altında toplanmış ve bu faktöre *Kişisel Hâkimiyet* adı verilmiştir. 15, 16, 20, 17 ve 13. maddeler 4. faktör altında toplanmış ve bu faktöre *Zihnî Modeller* adı verilmiştir. 43, 41, 42 ve 44. maddeler 5. faktör altında yer almış ve bu faktöre de *Sistem Düşüncesi* adı verilmiştir.

Öğrenen Okul Ölçeğinin Değerleri

Tablo 4: Alt Faktörlerin Varyansı ve Güvenirliği

Faktör	Faktöre ait maddeler	Madde sayısı	Faktör yükü	Açıklanan varyans %	Açıklanan varyans yığılmali %	Cronbach alpha	Guttman	Spearman brovn
Takım Hâlinde Öğrenme	34, 38, 36, 35, 39, 33, 40, 37	8	5,217	17,389	17,389	0,925	0,933	0,935
Paylaşılan Vizyon	25, 27, 29, 28, 26, 30, 24	7	4,723	15,745	33,134	0,912	0,858	0,884
Kişisel Hâkimiyet	3, 2, 10, 5, 6, 7	6	2,766	9,22	42,354	0,749	0,665	0,668
Zihnî Modeller	15, 16, 20, 17, 13	5	2,596	8,653	51,007	0,708	0,726	0,743
Sistem Düşüncesi	43, 41, 42, 44	4	2,481	8,269	59,276	0,709	0,676	0,678

Toplam	30	59,276	59,276	0,910	0,690	0,709
--------	----	--------	--------	-------	-------	-------

Ölçeğin tüm güvenilirlik ve geçerlilik analizleri bittikten sonra, kalan cronbach alpha güvenilirlik analizi, ardından da ikiye ayırma (Split-Half) yöntemi ile guttman ve spearman brovn değerleri tespit edilmiştir. İkiye ayırma (Split-Half) yöntemi sonucunda birinci grupta bulunan maddeler, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 24, 25, 26, 27 ve bunlara ait alfa değeri ,805 olarak tespit edilmiştir. İkinci grupta bulunan maddeler, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 ve ikinci grubun alfa değeri alfa değeri ,913 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5: ÖÖÖ Alt boyutları arasındaki korelatif ilişkiler

	Takım Hâlinde Öğrenme	Paylaşılan Vizyon	Kişisel Hâkimiyet	Zihnî Modeller	Sistem Düşüncesi
Takım Hâlinde Öğrenme	R P N	,559(**) 0,000 155	,229(**) 0,004 155	,243(**) 0,002 155	,498(**) 0,000 155
Paylaşılan Vizyon	R p N		,283(**) 0,000 155	,223(**) 0,005 155	,246(**) 0,002 155
Kişisel Hâkimiyet	R p N			,333(**) 0,000 155	,242(**) 0,002 155
Zihnî Mod- eller	R p N				,265(**) 0,001 155
Sistem Düşüncesi	R p N				

Tablo 5'de görüldüğü gibi alt faktörler arasında en az $p < 0,01$ düzeyinde korelatif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması

Öğrenen Okul Ölçeği ile yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımları frekans yüzde ve yığılmalı yüzdeleri örneklem bölümünde yer aldığı için burada tekrar edilmemiştir.

Öğrenen Okul Ölçeği İle Elde Edilen Betimleyici İstatistik Sonuçları

Tablo 6 : ÖÖÖ ile elde edilen puanların ortalamaları

Ölçek Alt Boyutları	N	Min	Max	X_{ort}	Sh_x	SS
Kişisel Hâkimiyet	265	2,33	4,00	3,20	0,03	0,42
Zihni Modeller	265	2,00	4,00	3,34	0,03	0,44
Paylaşılan Vizyon	265	1,00	4,00	2,64	0,04	0,64
Takım Halinde Öğrenme	265	1,00	4,00	2,58	0,04	0,58
Sistem Düşüncesi	265	1,75	4,00	3,09	0,03	0,48

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ÖÖÖ'ye ait alt faktörlerin aritmetik ortalamaları şu şekildedir: Kişisel Hâkimiyet $X_{ort} = 3,20$ Zihni Modeller $X_{ort} = 3,34$ Paylaşılan Vizyon $X_{ort} = 2,64$ Takım Hâlinde Öğrenme $X_{ort} = 2,58$ ve Sistem Düşüncesi $X_{ort} = 3,09$ düzeyindedir.

Öğrenen Okul Ölçeği İle Yapılan Ölçümlerin Kıdem Değişkenine Göre Fark Analizi

Tablo 7: ÖÖÖ'nün Kişisel Hâkimiyet alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Kıdem	<i>ANOVA Sonuçları</i>										
	N	X_{ort}	SS	sh_x	Var.K	KT	Sd	KO	F	P	
1-5 yıl	35	3,157	0,352	0,060	<i>Grup İci</i>	3,373	3	1,124	6,889	0,000	
6-15 yıl	166	3,149	0,413	0,032	<i>G.Arası</i>	42,604	261	0,163			
16-25 yıl	31	3,199	0,450	0,081	<i>Toplam</i>	45,977	264				

26 ve üstü	33	3,495	0,362	0,063
Total	265	3,199	0,417	0,026

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ÖÖÖ’nün kişisel hâkimiyet alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=0,000$)

ÖÖÖ’nün Kişisel Hâkimiyet alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD test sonucunda, 1-5 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü kıdem grubu arasında $p<0,01$ düzeyinde 26 ve üstü kıdem grubu lehine, 6-15 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü kıdem grubu arasında $p<0,001$ düzeyinde 26 ve üstü kıdem grubu lehine, 16-25 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü kıdem grubu arasında $p<0,01$ düzeyinde 26 ve üstü kıdem grubu lehine; anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 8: ÖÖÖ’nün Zihnî Modeller alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

<i>Zihni Modeller</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
1-5 yıl	35	3,234	0,466	0,079	<i>Grup İçi</i>	2,138	3	0,713	3,882	0,010
6-15 yıl	166	3,313	0,447	0,035	<i>G.Arası</i>	47,916	261	0,184		
16-25 yıl	31	3,555	0,389	0,070	<i>Toplam</i>	50,053	264			
26 ve üstü	33	3,418	0,306	0,053						
Total	265	3,344	0,435	0,027						

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ÖÖÖ’nün Zihnî Modeller alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p = 0,010$).

Zihni Modeller alt boyutuna ait ortalamaların kıdem değişkenine bağlı olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığının hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD test sonucunda, 1-5 yıl kıdem grubu ile 16 -25 kıdem grubu arasında 16-25 yıl kıdem grubu lehine $p < 0,01$ düzeyinde, 6-15 yıl kıdem grubu ile 16 ve üstü kıdem grubu arasında 16-25 kıdem grubu lehine $p < 0,01$ düzeyinde, İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 9: ÖÖÖ'nün Paylaşılan Vizyon alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

<i>Paylaşılan Vizyon</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
1-5 yıl	35	2,482	0,660	0,112	<i>Grup İçi</i>	13,802	3	4,601	12,529	0,000
6-15 yıl	166	2,522	0,595	0,046	<i>G.Arası</i>	95,836	261	0,367		
16-25 yıl	31	3,051	0,549	0,099	<i>Toplam</i>	109,638	264			
26 ve üstü	33	3,043	0,652	0,114						
Total	265	2,643	0,644	0,040						

Tablo 9'da görüldüğü gibi, ÖÖÖ'nün Paylaşılan Vizyon alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p = 0,000$).

ÖÖÖ'nün Paylaşılan Vizyon alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD testi sonucunda, 1-5 yıl kıdem grubu ile 16-25 kıdem yılı ve 26 ve üstü kıdem grupları arasında $p < 0,001$

düzeyinde 16-25 kıdem yılı ve 26 ve üstü kıdem grupları lehine, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 10: ÖÖÖ'nün Takım Hâlinde Öğrenme Alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

<i>Takım Halinde Öğrenme</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
1-5 yıl	35	2,411	0,411	0,069	<i>Grup İçi</i>	10,513	3	3,504	11,608	0,000
6-15 yıl	166	2,481	0,542	0,042						
16-25 yıl	31	2,794	0,555	0,100	<i>G.Arası</i>	78,787	261	0,302		
26 ve üstü	33	3,023	0,693	0,121	<i>Toplam</i>	89,300	264			
Total	265	2,576	0,582	0,036						

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ÖÖÖ'nün Takım Hâlinde Öğrenme Alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=0,000$)

ÖÖÖ'nün Takım Hâlinde Öğrenme Alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD test sonucunda, 1-5 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu arasında $p<0,01$ düzeyinde 16-25 yıl kıdem grubu lehine, 1-5 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü yıl kıdem grubu arasında $p<0,001$ düzeyinde 26 ve üstü yıl kıdem grubu lehine, 6-15 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu arasında $p<0,01$ düzeyinde 16-25 yıl kıdem grubu lehine, 6-15 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü yıl kıdem grubu arasında $p<0,001$ düzeyinde 26 ve üstü yıl kıdem grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 11 : ÖÖÖ'nün Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

<i>Sistem Düşüncesi</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	35	2,964	0,466	0,079	<i>Grup İçi</i>	5,768	3	1,923	9,185	0,000
6-15 yıl	166	3,020	0,446	0,035	<i>G.Arası</i>	54,630	261	0,209		
16-25 yıl	31	3,435	0,496	0,089	<i>Toplam</i>	60,398	264			
26 ve üstü	33	3,235	0,472	0,082						
Total	265	3,088	0,478	0,029						

Tablo 11'de görüldüğü gibi, ÖÖÖ'nün Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p = 0,000$)

ÖÖÖ'nün Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc Tukey HSD test sonucunda, 1-5 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu arasında $p < 0,001$ düzeyinde 16-25 yıl kıdem grubu lehine, 1-5 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü yıl kıdem grubu arasında $p < 0,05$ düzeyinde 26 ve üstü yıl kıdem grubu lehine, 6-15 yıl kıdem grubu ile 16-25 yıl kıdem grubu arasında $p < 0,001$ düzeyinde 16-25 yıl kıdem grubu lehine, 6-15 yıl kıdem grubu ile 26 ve üstü yıl kıdem grubu arasında $p < 0,05$ düzeyinde 26 ve üstü yıl kıdem grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Öğrenen Okul Ölçeği İle Yapılan Ölçümlerin Mezuniyet Değişkenine Göre Fark Analizi

Araştırmanın alt problemlerinden birisi ÖÖÖ alt boyutlarına ait sıralamalar ortalamalarının mezuniyet (eğitim düzeyi) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

Bunu tespit etmek amacıyla, dağılımı normal olmayan ($n < 30$) örneklerde üç veya daha fazla bağımsız ortalama arasındaki farkın test edilmesi için Kruskal Wallis-H analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 12 : ÖÖÖ'nün Kişisel Hâkimiyet alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	<i>X_{sıra}</i>	<i>x²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Kişisel Hâkimiyet	Önlisans	29	184,71	17,079	2	0,000
	Lisans	220	128,54			
	Lisans Üstü	16	100,66			
	Total	265				

Tablo 12'de görüldüğü gibi, ÖÖÖ'nün Kişisel Hâkimiyet alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda mezuniyet değişkenine ait alt grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($x^2 = 17,079$ $sd=2$ $p=0,000$).

Kruskal Wallis-H testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Test sonucunda, önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında $p < 0,001$ düzeyinde önlisans mezunları lehine, önlisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında $p < 0,001$ düzeyinde önlisans mezunları lehine, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p < 0,001$).

Tablo 13: ÖÖÖ'nün Zihnî Modeller alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	<i>X_{sıra}</i>	<i>x²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Zihnî Modeller	Önlisans	29	148,28	1,600	2	0,449
	Lisans	220	130,42			
	Lisans Üstü	16	140,81			
	Total	265				

Tablo 13’de görüldüğü gibi, ÖÖÖ’nün Zihnî Modeller alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir ($p=0,449$).

Tablo 17: ÖÖÖ’nün Paylaşılan Vizyon alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	<i>X_{sıra}</i>	<i>x²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Paylaşılan Vizyon	Önlisans	29	197,21			
	Lisans	220	127,22	25,463	2	0,000
	Lisans Üstü	16	96,09			
	Total	265				

Tablo 13’de görüldüğü gibi, ÖÖÖ’nün Paylaşılan Vizyon alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda mezuniyet değişkenine ait alt grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($x^2=25,463$; $sd=2$, $p=0,000$).

ÖÖÖ’nün Paylaşılan Vizyon alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Test sonucunda önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında $p<0,001$ düzeyinde önlisans mezunları lehine, önlisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında $p<0,001$ düzeyinde önlisans mezunları lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=20,500$; $z=-3,033$; $p=0,002$). *Lisans ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).*

Tablo 14: ÖÖÖ’nün Takım Hâlinde Öğrenme alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Mezuniyet</i>	<i>N</i>	<i>X_{sıra}</i>	<i>x²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
--	------------------	----------	-------------------------	----------------------	-----------	----------

Takım Hâlinde	Önlisans	29	194,79			
Öğrenme	Lisans	220	125,20	21,441	2	0,000
	Lisans Üstü	16	128,28			
	Total	265				

Tablo 14’de görüldüğü gibi, ÖÖÖ’nün Takım Hâlinde Öğrenme alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda mezuniyet değişkenine ait ortalamalar arasında istatistiksel olarak $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=21,441$; $sd=2$; $p=0,000$)

ÖÖÖ’nün Takım Hâlinde Öğrenme alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U test sonucunda önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında $p < 0,001$ düzeyinde önlisans mezunları lehine, önlisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında $p < 0,01$ düzeyinde önlisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. *Lisans ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.*

Tablo 15: ÖÖÖ’nün Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	Mezuniyet	N	$X_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Sistem Düşüncesi	Önlisans	29	182,86	14,867	2	0,001
	Lisans	220	126,80			
	Lisans Üstü	16	127,84			
	Total	265				

Tablo 15’da görüldüğü gibi, ÖÖÖ’nün Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda istatistiksel olarak $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=14,867$; $sd=2$; $p=0,001$).

ÖÖÖ’nün Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait puanların mezuniyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ortaya

çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Test sonucunda önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında, $p < 0,001$ düzeyinde önlisans mezunları lehine, önlisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında $p < 0,05$ düzeyinde önlisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. olduğu tespit edilmiştir. *Lisans ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$)*

Öğretmenlere Ait Bağımsız Değişkenlerin, Öğrenen Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarını Yordama Gücü İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizleri

Tablo 16: Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, Kişisel Hakimiyet alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi özeti

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit (Constant)	3,389	,199		17,012	,000
Mezuniyet	-,174	,073	-,171	-2,397	,017
Kıdem	,067	,036	,134	1,875	,062

$(R^2=0,073 F=10,264 p=0,000)$

Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, Kişisel Hakimiyet alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, Mezuniyet ve Kıdem değişkenlerinin kişisel hakimiyet alt boyutuna ait puanları etkilemesi $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kıdem ve mezuniyetin, kişisel hakimiyeti yordama gücü, %7,3 olarak tespit edilmiştir. Mezuniyet değişkeni, kişisel hakimiyet puanlarını negatif yönde etkilemekte olup, kişisel hakimiyete ilişkin puanların %17'si mezuniyet derecesi ile açıklanabilmektedir. Kıdem değişkeninin, kişisel hâkimiyet alt boyutuna ilişkin puanları açıklaması istatistiksel olarak anlamlı olmayıp ($p=0,062$) rastlantısalıdır.

Tablo 17: Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, Zihni Modeller alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi özeti

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit (Constant)	2,989	,213		14,048	,000
Mezuniyet	,066	,078	,062	,849	,397

Kıdem	,101	,038	,194	2,647	,009
-------	------	------	------	-------	------

($R^2=0,028$ $F=3,779$ $p=0,024$)

Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, Zihni Modeller alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, Mezuniyet ve Kıdem değişkenlerinin zihni modeller alt boyutuna ait puanları etkilemesi $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kıdem ve mezuniyetin, zihni modelleri yordama gücü, %2,8 olarak tespit edilmiştir. Mezuniyet değişkeninin, zihni modeller puanlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmayıp, rastlantısaldır. Kıdem değişkeninin, zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanları açıklaması istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı olup, zihni modeller alt boyutunun puanlarının %6,2'si Kıdem ile açıklanmaktadır.

Tablo 18: Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, Paylaşılan Vizyon alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi özeti

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit (Constant)	2,804	,300		9,358	,000
Mezuniyet	-,275	,109	-,175	-2,517	,012
Kıdem	,169	,054	,218	3,135	,002

($R^2=0,121$ $F=17,962$ $p=0,000$)

Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, Paylaşılan Vizyon alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, mezuniyet ve Kıdem değişkenlerinin zihni modeller alt boyutuna ait puanları etkilemesi $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kıdem ve mezuniyetin, paylaşılan vizyona ait puanları yordama gücü, %12,1 olarak tespit edilmiştir. Mezuniyet değişkeninin, paylaşılan vizyona ait puanlarını yordama gücü istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olup, paylaşılan vizyon puanlarının %17'si mezuniyet ile açıklanmaktadır. Kıdem değişkeninin, paylaşılan vizyon alt boyutuna ilişkin puanları açıklaması istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı olup, zihni modeller alt boyutunun puanlarının %21'i kıdem ile açıklanmaktadır.

Tablo 19: Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği,

Takım Halinde Öğrenme alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi özeti

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit (Constant)	2,527	,271		9,339	,000
Mezuniyet	-,181	,099	-,128	-1,832	,068
Kıdem	,180	,049	,258	3,702	,000

($R^2=0,119$ $F=17,719$ $p=0,000$)

Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, takım halinde öğrenme alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, mezuniyet ve Kıdem değişkenlerinin takım halinde öğrenme alt boyutuna ait puanları etkilemesi $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kıdem ve mezuniyetin, takım halinde öğrenme alt boyutunu yordama gücü, %11 olarak tespit edilmiştir. Mezuniyet değişkeninin, takım halinde öğrenme puanlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmayıp, rastlantısalıdır. Kıdem değişkeninin, takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanları açıklaması istatistiksel olarak $p<0,001$ düzeyinde anlamlı olup, takım halinde öğrenme alt boyutunun puanlarının % 25,8'i kıdem ile açıklanmaktadır.

Tablo 20: Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, Sistem Düşüncesi alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi özeti

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit (Constant)	3,044	,230		13,246	,000
Mezuniyet	-,101	,084	-,086	-1,203	,230
Kıdem	,108	,041	,188	2,612	,010

($R^2=0,061$ $F=8,470$ $p=0,000$)

Öğretmenlerin, mezuniyet ve Kıdemlerinin, Öğrenen Okul Ölçeği, sistem düşüncesi alt boyutunu yordama gücü için yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, mezuniyet ve Kıdem değişkenlerinin sistem düşüncesi alt boyutuna ait puanları etkilemesi $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kıdem ve mezuniyetin, sistem düşüncesi alt boyutunu yordama gücü, %6 olarak tespit edilmiştir. Mezuniyet değişkeninin, sistem düşüncesi puanlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmayıp, rastlantısalıdır. Kıdem değişkeninin, sistem düşüncesi alt boyutuna ilişkin puanları

açıklaması istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olup, sistem düşüncesi alt boyutunun puanlarının % 18,8'i Kıdem ile açıklanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Senge (1990) her ne kadar öğrenen örgüt disiplinlerinin kişisel disiplinler olduğunu ifade etse de, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi kurumsal kültürün sonucu olan disiplinlerdir. Bu disiplinler örgütün öğrenen örgüt olup olmadığını gösteren asıl faktörlerdir (Silins, Zarins, Mulford, 2002). Bu araştırma grubundaki öğretmenlerin Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları, Zihni Modeller ve Kişisel Hakimiyet alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalamasından düşük düzeydedir. Silins, Zarins, Mulford, (2002) de araştırmasında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini (kişisel hakimiyet) yüksek değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Gradner (2003) de, vizyon paylaşımı, takım halinde öğrenme ve liderlik için organizasyonel bir destek olmadığı tespit etmiştir. Grander'in bulguları ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Silins, Zarins, Mulford (2002) göre ise öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine önem vermelerine karşılık, işbirliğine açık olmaması okulların öğrenen örgüt olarak nitelendirilmesini zorlaştırmaktadır. Yukarıdaki araştırmaların ve bu araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmenler öğrenen okulun disiplinlerinden kendileri ile ilgili değerlendirmeleri yüksek bulurken, kurumları ile ilgili değerleri düşük bulmuşlardır denilebilir. Buradan hareketle, kişisel potansiyeller kurumsal bir sinerjiye dönüştürülemediği denilebilir. Ancak, Louis (1994) yaptığı araştırmadan elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin işbirliğine açık olmaları, okulların öğrenen okul olduğu ifade etmektedir. Hajnel, Walker ve Sackney (1998)'in araştırmasında da öğretmenlerin işbirliğine (takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon) yatkın olmaları Louis (1994)'ün görüşlerini desteklemektedir.

Stoll ve Fink (1996)'a göre ise, okulun öğrenen örgüt olabilmesi için, değişim ve gelişimin sürekli olması, tüm kuruma yayılmış olmasının yanında, okul, bulunduğu çevresinden daha fazla öğrenme ve gelişmeyi sağlıyor olması gerekir.

Gerek bu araştırma sonuçlarına ve gerekse yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarına bakıldığında, okulların bu günkü halleri ile öğrenen örgüt olduklarını söylemek oldukça zordur. Senge (Senge ve diğerleri, 2012) ve Garvin (1993) de bu yönde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada yapılan fark testleri sonucunda elde edilen bulgulara bakarak ise şu sonuçlara ulaşabiliriz.

Kıdem ilerledikçe öğretmenlerin öğrenen okulun alt boyutlarına ilişkin algıları da anlamlı düzeyde yükselmektedir. Fark testlerinde ortaya çıkan bu durum, çoklu regresyon analizinde de ortaya çıkmış ve kıdem öğrenen okula ilişkin algıları anlamlı düzeyde yordama gücüne sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, Cousin (1996)'nın araştırmasının sonuçları, Janzen (2001)'in yaptığı araştırma sonuçları ile Günbayı ve Akdeniz'in (2007) araştırmasında elde ettiği bulgularla paralellik taşımaktadır. Hem fark testlerinde, hem de regresyon analizinde ortaya çıkan bu duruma göre, kıdem öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin görüşlerini pozitif yönde etkileyen bir faktördür denilebilir.

Fark testlerinde elde edilen bulgulara göre mezuniyet değişkeni, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin (zihni modeller alt boyutu hariç) algılarını negatif yönde etkilemektedir.

Çoklu regresyon analizinde de mezuniyetin öğrenen okulun kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon alt boyutlarına ilişkin puanları negatif yönde etkilediği görülmektedir. Mezuniyet, zihni modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi alt boyutlarını etkilememektedir.

Fark testlerinde mezuniyetin öğrenen okula ilişkin puanlarda ters yönlü bir farklılık oluşturması ve çoklu regresyon analizinde de bazı alt boyutlarda negatif yönde yordaması Anova testi ile çoklu regresyon testlerinin birbirini doğruladığını göstermektedir.

Mezuniyet seviyesi arttıkça öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarının negatif yönde değişmesi şöyle açıklanabilir: Mezuniyetin artması ile öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yükselmekte, öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yükseldikçe de kişisel ve kurumsal eksiklikleri tespit etme düzeyleri yükselmektedir.

Bunun sonucunda öğretmenlerin mezuniyet dereceleri yükseldikçe öğrenen okula ilişkin algıları düşmektedir.

Buna göre mezuniyet derecesi öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarını negatif yönde etkileyen bir faktör olduğunu söyleyebiliriz.

Banoğlu ve Peker (2012)'nin ilköğretim okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin öğrenen okula ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ile, bu araştırmadaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları birbirine yakın değerler taşımaktadır. İlgili araştırmada, kıdem değişkeninin, yöneticilerin öğrenen okula ilişkin algılarında kıdemi yüksek olanların lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Banoğlu ve Peker (2012)'nin yöneticilerdeki bulguları ile, bu araştırmadaki öğretmenlerin bulguları arasında paralellik bulunmaktadır.

Matin, Jandaghi ve Moini, (2007)'ni yaptıkları araştırmada özel okulların kamu okullarından daha fazla öğrenen okul niteliği taşıdığını tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlara göre,

Mezuniyet derecesinin öğrenen okula ilişkin alt boyutlardan dördünü anlamlı düzeyde etkilediği halde, zihni modellere ilişkin algıları anlamlı düzeyde etkilememesi ise ayrı bir araştırma konusu yapılabilir.

Öğretmenlerin kişisel hâkimiyetlerini geliştirmelerini, bu konudaki tutumlarını daha yüksek düzeye çıkarmalarını sağlayacak öğrenme ortamları sağlanması önerilir.

Öğretmenlerin zihni modelleri, öğrenme önünde engel oluşturduğu sürece, okullarda “öğrenen okul” yaklaşımının hayata geçirilmesi zorlaşacaktır. Öğretmenlerin zihni modellerini, öğrenmeye açık hale getirecek okul uygulamaları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Öğretmenlerin paylaştıkları vizyona hizmet etmedeki gönüllülük ve verimlilikleri düşük olmaktadır.

Kurum vizyonuna ulaşmada öğretmen tutum ve performanslarının yükseltilmesi için, vizyon belirlenirken öğretmen görüşlerine yer verilmesi ve öğretmenlerin benimsediği bir vizyonun kurumca kabul edilmesi önerilir.

Diğer örgütler gibi okullarda da “takım halinde öğrenme”, okulu öğrenme ile ilgili hedeflerine ulaştırmada en etkili yollardan

birisidir. Okulun doğasında bulunan ve okulun varlık nedeni olan öğrenme, takımlar halinde yapıldığı takdirde okullarda öğrenme zenginliği yaşanacaktır. Araştırmada okullarda takım halinde öğrenmenin kurumsallaştırılmadığı tespit edilmiştir. Okullarda Takım Halinde Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için takım halinde öğrenme stratejisi ve motivasyon araçları geliştirilmesi, bunların uygulanması önerilir.

Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait aritmetik ortalamanın orta düzeyinde olmasının nedeni, ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Sarkar, Shibata ve Matoba, (2007), Japonya’da yaptıkları araştırmada, “Jugyou Kenkyuu” sisteminin okullara, öğrenen örgüt niteliklerini kazandırdığını göstermiştir. Benzer modeller okullarda uygulanabilir.

Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarının artırılması için, öğrenen okul vizyonunun öğretmenlere doğru şekilde aktarılması, bu yaklaşıma ilişkin kuramsal temellerin kavratılması, bu konudaki iyi örneklerin öğretmenlerin paylaşımına sunulması önerilir. Bu konuda MEB tarafından yapısal değişiklikler yapılmak suretiyle “öğrenen okul” yaklaşımının hayata geçirilmesini sağlayacak çalışmaların yapılması önerilir.

MEB’e, öğrenen okul yaklaşımının yaygınlaştırılması için, eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına bu paradigmanın öğretilmesi için YÖK ile işbirliği yapması, mevcut çalışanlarının bu yaklaşımı hayata geçirmelerini teşvik etmek için de, hizmetiçi eğitim plânlarına mutlaka öğrenen okul paradigmasına yer vermesi önerilir.

Kaynaklar

- Altunışık, R. Coşkun, R. Bayraktaroğlu, Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Balay, R. (2003). *Örgüt Ve Çevre İlişkisi*. C.Elma ve K.Demir (Ed.). Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayınları.

- Balay, R. (2004). *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 37(2), 61-88.
- Banoğlu, K. Peker, S. (2012). *Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 43:71-82
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitimcinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*, Çev., Ali Tekcan. Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti. İstanbul
- Boyacı, M. (2007). *Öğrenen Organizasyon: Teorik Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Callahan, J. L. ve Dorian, M. (2007), *The Spectrum of School–University Partnerships: A Typology of Organizational Learning Systems*, Teaching and Teacher Education, Vol. 23, No. 2, s. 136-145.
- Cousin, B.J. (1996). *Understanding Organizational Learning for educational Leadership and School Reform*. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger and A. Hart. *The International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht,: Kluwer.
- Çam, (2002). *Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü*. İstanbul : Papatya Yayıncılık.
- Erdoğan, Y. Bayram, Deniz, L. (2007). *Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı Ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 4 (2) 1-14.
- Garcia-M. V. J, Lopez,M. F. J. ve Llamas.S.R.(2006). *Strategic Factors and Barriers for Promoting Educational Organizational Learning*, Teaching and Teacher Education, Vol. 22, No. 4, s. 478-502.
- Garvin, David, A. (1993). “*Building Learning Organization*”, Harvard Business Review, Vol. 71, No: 4.
- Gradner, B.L. 2003 “*Learning Organization Practices In Public School : A Middle School Case Study*” The Universty of New Mexico Albuquerque, new Mexico, Dissertation
- Güçlü, N. Türkoğlu, H. (2003). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1) 137-161.

- Günbayı, İ. Akdeniz, C. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*. Millî Eğitim Dergisi. Sayı:173 s.173-192.
- Hajnel, V., Walker, K. and Sackney, L. (1998). *Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to the Institutionalization of School Improvement Initiatives*. The Alberta Journal of Educational Research. XLIV, (1). 70-89.
- Hesapçioğlu, M. (2004), *Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları*. O.Orhan, O.Ayla ve A. Halis. (Der.). 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. (s.31-64) İstanbul: DEM yayınları.
- Janzen, H. (2001) *Relationship Between School Culture And Teachers Adoption Of New Practices a Learning Organization Perspective*, Simon Fraser University, December, Dissertati.
- Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, R. ve Çiftçi, A.G.A. (2010). *Üniversitede Çalışan Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Balıkesir Üniversitesi Örneği*, Uluslararası Sempozyum–V Küresel Kriz Sonrasında Ekonominin Yeniden Yapılanması, Balıkesir Üniversitesi: Balıkesir.
- Lashway, L. (1998). *Creating a Learning Organization*. Or: ERIC Eugene (USA): Clearinghouse on Educational Management.
- Louis, K.S. (1994). *Beyond “managed change”*: Rethinking how schools improve. School Effectiveness and School Improvement, 5(1), 2-24.
- Matın, H. Z., Jandaghi, G. ve Moinı, B. (2007), *Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-profit Schools in Qom Province of Iran*, Journal of Applied Quantitative Methods, Vol. 2, No. 4, s. 396-408.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Park, Joo Ho (2008), *Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis*, Asia Pacific Education Review, Vol. 9, No. 3, s. 270-284.
- Sarkar, A., Shibata, M. R.Y. ve Matoba, M. (2007), *Delivering "Jugyou Kenkyuu" for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change*, Nagoya Journal of Education and Human Development, Vol. 3, s. 25-36.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency. USA.
- Senge, P. Cambron-McCobe,N. Lucos, T. Smith, B. Dutton, J. Kleiner, A. (2012). "A Fifth Discipline Resource School That Learn". Nicholos Breoley Puub.Ltd. s.608 2. Baskı. New York. USA
- Silins, H. Zarins, Mulford, B. (2002). *What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?* International Education Journal Vol 3, No 1, 2002 (24-32) <http://iej.cjb.net>
- Sipahi, İ. B. Yurtkoru, E.S. Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Stoll, L. and Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and schoolimprovement*. Buckingham: Open University Press.
- Şimşek,H. ve Yıldırım,A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yay.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1995). *Likert Tipi Ölçeklerin Geliştirilmesinde Korelasyon ve t Test Teknikleriyle Madde Seçme*. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Turan, S. Karadağ, E. (2011). *Üniversite Yapısı İçerisinde Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Cilt 17, Sayı 4, ss: 627-638.

Ünal, A. (2006). *İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Summary

DEVELOPING THE LEARNING SCHOOL SCALE AND ANALYSIS OF TEACHERS' LEARNING SCHOOL PERCEPTION

Purpose

In the research, it has been aimed *primarily* to develop a data collecting tool to measure teachers' perception of the learning school. The main purpose of the research is to determine the perceptions of elementary school teachers regarding the learning school. Accordingly, in this research, it has been aimed to find answers for the below mentioned problems:

What is the perception level of elementary school teachers regarding the learning school?

Do the elementary school teachers' perceptions of the learning school (organization) differentiate significantly according to *seniority and graduation* variations?

In what level do *seniority and graduation* variations affect teachers' perception of the learning school?

Method

The target group of the research is the teachers who work in elementary schools governed by the Ministry of National Education in Istanbul. For the study, two different sampling groups were selected from the target group by using random sampling method, which is one of the probability based sampling methods. The sampling composed of 155 teachers who work in 8 elementary schools was selected and used for the development of data collecting tool; and the sampling composed of 265 teachers who work in selected 11 elementary schools was used for the research.

In the research, Learning School Scale was used as a data collecting tool. It was prepared as 4 point likert scale. The answers were put in order respectively I Definitely Disagree (1), I Slightly Agree (2), I Agree (3), I Definitely Agree (4).

Findings

In the study, 30 items were obtained as a result of validity and reliability studies of the learning school scale which was developed for data collecting. *Cronbach Alpha value* of 30 items was determined 0,941. In the result of Pearson product-moment correlation analyses made for item-total correlation and corrected item-total correlation, the correlations of items were found significant in a level of $p < 0.05$. As a result of independent groups t test carried out for *the Item Discrimination*, a significant difference in the level of minimum $p < 0,05$ was seen between 27% upper group and 27% lower group.

In order to test the structure validity of the research, factor analysis was made with the corrected items.

As a result of KMO globalization test for 30 items, $KMO = 0,860$ (Table 1) and this value shows that current items have a perfect structure for the factor analysis ($p < 0.001$).

In the consequence of factor analysis (Table 2), it is seen that the scale that is composed of 5 sub-dimensions explains 59,276% of total variance. 30 items have been collected under 5 factors (Table 3).

The developed data collecting tool was named as *Learning School Scale* and initialized as *LSS* in line with the relevant literature and purposes of the research.

As a result of factor analysis, the items collected under 1st factor were called Learning in Teams, the items under 2nd factor Shared Vision, the items under 3rd factor Personal Dominance, the items under 4th factor Mental Models, and the ones under 5th factor System Thinking.

In the research, the results obtained from descriptive statistics, differential tests and regression analysis were evaluated in the discussion-result section.

Discussion and Result

Although Senge (1990) pointed out that learning organization disciplines are personal disciplines, learning in teams, shared vision and system thinking are disciplines that stem from the corporate culture. The average perception of the teachers in this research group regarding Learning in Teams, Shared Vision and System Thinking sub-dimensions is lower than their average perception of Mental Models and Personal Dominance sub-dimensions. In their research, Silins, Zarins, Mulford (2002) has concluded that teachers overestimated their professional development (personal dominance). Gardner (2003) has determined that there is not an organizational support for the vision share, learning in teams and leadership. It is seen that Gardner's findings match with the findings of this research. Based on the results of this research and abovementioned researches, one could say that while teachers find the evaluations regarding themselves higher than learning school disciplines, they find the value regarding their organizations low. From this point of view, it is obvious that personal potentials could not be transformed into a corporate synergy.

Given the results of this research and abovementioned ones, it is pretty hard to say that schools are learning organizations under their current circumstances. Garvin (1993), in addition to Serge and et al (2012), expressed similar opinions.

According to the findings obtained from the difference tests during the research, we can conclude as follows.

When seniority gets higher, the teachers' perception of learning school sub-dimensions also significantly increases. These results obtained from the research are parallel to the findings that Cousin (1996), Janzen (2001), Günbayı and Akdeniz (2007) obtained in their researches. According to the results of both difference tests and regression analysis, it can be concluded that seniority is a factor which affects teachers' views regarding the learning school positively.

According to the findings in the difference tests, graduation variation affects teachers' perception of the learning school (except mental models sub-dimension) negatively. Graduation, mental models, learning in teams and the system thinking do not affect sub-dimensions.

The fact that teachers' attitudes to the learning school change negatively in parallel to the increase in graduate grade can be explained as follows: teachers' awareness level increases when graduation grade elevates; and consequently they start to determine personal and corporate deficiencies much better than before. As a result of it, the higher teachers' graduation grades are, the lower their perception of the learning school gets.

In the study that Banoğlu and Peker (2012) carried out on elementary school managers, the arithmetical average of the school managers' perceptions on the learning school is very close to the average of the teachers who took place in this research.

Matin, Jandaghi and Moini (2007) determined that private schools bear more learning school qualifications when compared to the public schools.

According to these results;

The fact that the graduation grade affects four of sub-dimensions regarding the learning school concept significantly while it does not affect the perceptions on mental models significantly can be another matter of debate.

It is recommended that learning environments should be provided for teachers to improve their personal dominance and take their relevant attitudes to a higher level.

It will be harder to put "learning school" approach into practice as long as teachers' mental models pose an obstacle on learning. School activities should be developed and applied to enable teachers' mental models available for learning.

Teachers' voluntariness and performance decrease when it comes to a vision that they don't share. In order to enhance teachers' attitudes and performances on the way to reach the corporate vision, it is recommended that, while determining the vision, teachers' opinions should be applied and a vision that adopted by teachers should also be adopted by the organization.

Similar to other organizations, "learning in teams" is one of the most effective ways to reach the learning targets for the school. Learning, which is already in

the nature of the school and the reason of existence, will elevate learning when applied in teams.

The reason that the arithmetic average of the System Thinking sub-dimension is in an average level can be another matter of debate.

Sarkar, Shibata and Matoba, (2007), in the research carried out in Japan, showed that the “Jugyou Kenkyuu” system brought schools learning organization qualities. Similar models can be applied in the schools.

To enhance teachers’ attitude to the learning school, it is recommended to convey the learning school vision to the teacher correctly, to ensure that corporate basics of this approach are comprehended thoroughly, and good models of it are shared with teachers.

ÖĞRENEN OKUL ÖLÇEĞİ’NİN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN OKULA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Amaç

Araştırmada *ilk* olarak öğrenen okula ilişkin öğretmen algılarını ölçen bir veri toplama aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılamaları ne düzeydedir?

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerinin öğrenen okula (örgüt) ilişkin algılamaları *kıdem ve mezuniyet* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

Kıdem ve mezuniyet değişkenleri öğretmenlerin, öğrenen okula ilişkin algılarını ne düzeyde etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde MEB’e devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada evrenden olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden olan seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen iki farklı örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde seçilen 8 ilköğretim okulunda çalışan 155 öğretmenden oluşan örneklem, araştırma kısmındaysa seçilen 11 ilköğretim okulunda çalışan 265 öğretmenden oluşan örneklem kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Öğrenen Okul Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4’lü likert tipi olarak hazırlanmıştır. Cevaplar, Hiç Katılmıyorum (1) Az Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Tamamen Katılmıyorum (4) şeklinde sıralanmıştır.

Bulgular

Araştırmada veri toplama için geliştirilen öğrenen okul ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda 30 madde elde kalmıştır. 30 maddenin *Cronbach Alpha değeri 0,941* olarak tespit edilmiştir.. Madde toplam korelasyonu ve madde kalan korelasyonu için yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizleri sonucunda, maddelerin korelasyonları $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Madde Ayırt Ediciliği için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda üst %27'lik grup ile alt %27'lik grup arasında en az $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırmanın yapı geçerliliğini test etmek için, kalan maddeler ile faktör analizi yapılmıştır.

30 maddenin KMO küresellik testi sonucunda $KMO= 0,860$ (Tablo 1) bulunmuş olup, bu değer mevcut maddelerin faktör analizi için mükemmel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir ($p<0.001$).

Faktör analizi sonucunda (Tablo 2), 5 alt boyuttan oluşan ölçeğin, toplam varyansın % 59,276'sını açıkladığı görülmektedir. 30 madde beş faktör altında toplanmıştır (Tablo 3).

Geliştirilen veri toplama aracının, ilgili literatür ve araştırmanın amaçları doğrultusunda *Öğrenen Okul Ölçeği* olarak adlandırılıp kısaca *ÖÖÖ* olarak sembolize edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda 1. faktör altında toplanmış maddelere Takım Hâlinde Öğrenme, 2. faktör altında toplanmış maddelere Paylaşılan Vizyon, 3. faktör altında toplanmış maddelere Kişisel Hâkimiyet 4. faktör altında toplanmış maddelere Zihni Modeller, 5. faktör altında toplanmış maddelere de Sistem Düşüncesi adı verilmiştir.

Araştırmada betimleyici istatistik, fark testleri ve regrasyon analizi ile elde edilen bulgular, tartışma sonuç kısmında değerlendirmeye alınmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Senge (1990) her ne kadar öğrenen örgüt disiplinlerinin kişisel disiplinler olduğunu ifade etse de, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi kurumsal kültürün sonucu olan disiplinlerdir. Bu araştırma grubundaki öğretmenlerin Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları, Zihni Modeller ve Kişisel Hakimiyet alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalamasından düşük düzeydedir. Silins, Zarins, Mulford, (2002) de araştırmasında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini (kişisel hakimiyet) yüksek değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Gradner (2003) de, vizyon paylaşımı, takım halinde öğrenme ve liderlik için organizasyonel bir destek olmadığı tespit etmiştir. Grander'in bulguları ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Yukarıdaki araştırmaların ve bu araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmenler öğrenen okulun disiplinlerinden kendileri ile ilgili değerlendirmeleri yüksek bulurken, kurumları ile ilgili değerleri düşük bulmuşlardır denilebilir. Buradan hareketle, kişisel potansiyeller kurumsal bir sinerjiye dönüştürülemez denilebilir.

Gerek bu araştırma sonuçlarına ve gerekse yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarına bakıldığında, okulların bu günkü halleri ile öğrenen örgüt olduklarını söylemek oldukça zordur. Senge ve diğerleri (2012) gibi Garvin (1993) de bu yönde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada yapılan fark testleri sonucunda elde edilen bulgulara bakarak ise şu sonuçlara ulaşabiliriz.

Kıdem ilerledikçe öğretmenlerin öğrenen okulun alt boyutlarına ilişkin algıları da anlamlı düzeyde yükselmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, Cousin (1996), Janzen (2001) ile Günbayı ve Akdeniz'in (2007) araştırmasında elde ettiği bulgularla paralellik taşımaktadır. Hem fark testlerinde, hem de regresyon analizinde ortaya çıkan bu duruma göre, kıdem öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin görüşlerini pozitif yönde etkileyen bir faktördür denilebilir.

Fark testlerinde elde edilen bulgulara göre mezuniyet değişkeni, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin (zihni modeller alt boyutu hariç) algılarını negatif yönde etkilemektedir.

Çoklu regresyon analizinde de mezuniyetin öğrenen okulun kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon alt boyutlarına ilişkin puanları negatif yönde etkilediği görülmektedir. Mezuniyet, zihni modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi alt boyutlarını etkilememektedir.

Mezuniyet seviyesi arttıkça öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarının negatif yönde değişmesi şöyle açıklanabilir: Mezuniyetin artması ile öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yükselmekte, öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yükseldikçe de kişisel ve kurumsal eksiklikleri tespit etme düzeyleri yükselmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin mezuniyet dereceleri yükseldikçe öğrenen okula ilişkin algıları düşmektedir.

Banoğlu ve Peker (2012)'nin ilköğretim okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin öğrenen okula ilişkin algılarının aritmetik ortalaması ile, bu araştırmadaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları birbirine yakın değerler taşımaktadır.

Matin, Jandaghi ve Moini, (2007)'ni yaptıkları araştırmada özel okulların kamu okullarından daha fazla öğrenen okul niteliği taşıdığını tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlara göre,

Mezuniyet derecesinin öğrenen okula ilişkin alt boyutlardan dördünü anlamlı düzeyde etkilediği halde, zihni modellere ilişkin algıları anlamlı düzeyde etkilememesi ise ayrı bir araştırma konusu yapılabilir.

Öğretmenlerin kişisel hâkimiyetlerini geliştirmelerini, bu konudaki tutumlarını daha yüksek düzeye çıkarmalarını sağlayacak öğrenme ortamları sağlanması önerilir.

Öğretmenlerin zihni modelleri, öğrenme önünde engel oluşturduğu sürece, okullarda “öğrenen okul” yaklaşımının hayata geçirilmesi zorlaşacaktır. Öğretmenlerin zihni modellerini, öğrenmeye açık hale getirecek okul uygulamaları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Öğretmenlerin paylaşmadıkları vizyona hizmet etmedeki gönüllülük ve verimlilikleri düşük olmaktadır.

Kurum vizyonuna ulaşmada öğretmen tutum ve performanslarının yükseltilmesi için, vizyon belirlenirken öğretmen görüşlerine yer verilmesi ve öğretmenlerin benimsediği bir vizyonun kurumca kabul edilmesi önerilir.

Diğer örgütler gibi okullarda da “takım halinde öğrenme”, okulu öğrenme ile ilgili hedeflerine ulaştırmada en etkili yollardan birisidir. Okulun doğasında bulunan ve okulun varlık nedeni olan öğrenme, takımlar halinde yapıldığı takdirde okullarda öğrenme zenginliği yaşanacaktır.

Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait aritmetik ortalamanın orta düzeyinde olmasının nedeni, ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Sarkar, Shibata ve Matoba, (2007), Japonya’da yaptıkları araştırmada, “Jugyou Kenkyuu” sisteminin okullara, öğrenen örgüt niteliklerini kazandırdığını göstermiştir. Benzer modeller okullarda uygulanabilir.

Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin tutumlarının artırılması için, öğrenen okul vizyonunun öğretmenlere doğru şekilde aktarılması, bu yaklaşıma ilişkin kuramsal temellerin kavratılması, bu konudaki iyi örneklerin öğretmenlerin paylaşımına sunulması önerilir.

* * * *