

Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Adaptation of Learning Organization Profile Scale (LOPS) to Turkish: A Study of Validity and Reliability

Sevilay ŞAHİN*
Gaziantep Üniversitesi
Çiğdem ÇAKIR**
Gaziantep Üniversitesi
Necati ÖZTÜRK***
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı Okul Başarı Profili'nin (*School Success Profile, SSP*) bir boyutu olan Bowen, Ware, Rose ve Powers tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'ni (*Learning Organization Profile Scale, LOPS*) Türkçe'ye uyarlamaktır. Ölçek eylem ve duyarlılık olmak üzere 36 madde içeren iki bileşenden oluşmaktadır. Araştırmaya Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi'nde görev yapan 404 öğretmen katılmıştır. Öncelikle dilsel eşdeğerliği sağlamak için ölçek önce Türkçe'ye daha sonra tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. ÖOPÖ'nin geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), alt boyutlar arası korelasyon ve madde analizi incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe olarak okulların öğrenen örgüt özelliklerini ortaya çıkarmada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul başarı profili, öğrenen örgüt, geçerlik, güvenirlilik, uyarlama

Abstract

The aim of this study is to adapt The Learning Organization Profile Scale (LOPS) dimension of School Success Profile (SSP) developed by Bowen, Ware, Rose and Powers to Turkish. The scale consists of two dimensions including 36 items. 404 teachers working in Şahinbey province in Gaziantep participated in the study. Firstly, in order to provide linguistic equivalence, the scale was translated into

* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: ssahin@gantep.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: cigdemcakir1905@hotmail.com

*** Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: necatiozturk.mn@gmail.com

Turkish later English again. In order to find out validity of the profile, Confirmatory Factor Analysis (CFA), correlation between dimensions and item-analysis were studied. Correlation between two dimensions was found 0.85. The internal consistency of the scale was found 0.96 and reliability was found 0.89. As a result, Turkish Learning Organization Profile Scale is said to be a reliable and valid instrument to find out school's learning organization characteristics.

Keywords: School success profile, learning organization, validity, reliability, adaptation

Giriş

Günümüzde bilgi çağı, bilgi toplumu, bilgi üretimi gibi kavramlar ve bunların örgütlere yansımalarının (örgütlerin sürekli değişime ayak uydurmak durumunda olması) öğrenmenin sadece bireye atfedilen bir durum değil de takımlara ve örgütlere de atfedilen bir durum haline gelmesine neden olduğu görülmektedir. Nasıl ki toplumlar ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu; tarihi dönemler tarih öncesi devirler ve tarih devirleri -ki bunlar da kendi içlerinde farklı dönemlere ayrılırlar- gibi çok ciddi farklılaşmaların olduğu dönemler geçirmişlerse örgütlerin de davranış biçimleri ve uygulamalarına göre dört farklı süreç geçirdikleri görülmektedir. Bunlar: Bilen örgüt, anlayan örgüt, düşünen örgüt ve öğrenen örgüttür (Pelit, Keleş ve Çakır, 2010).

Bilen Örgüt: Örgüt modellerinden en eskisi olup klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan Frederic W. Taylor ve "Bilimsel Yönetim Yaklaşımı", Henri Fayol ve "Yönetsel Teori", Max Weber ve "Bürokrasi Modeli" gibi yönetim teorisyenlerinin yaptıkları çalışmalarının özünde "her yerde ve şartta en iyi tek bir yol" bulunduğu fikri yatmaktadır (Tutar, 2001 Akt. Atak, 2009).

Anlayan örgüt: Anlayan örgüt ifadesini "neo-klasik" yönetim anlayışından almaktadır. Esneklikten yoksun ve yeniliklere kapalı örgüt kültürü, bu tarz örgütlerin öğrenme süreçleri için önemli engeller oluşturmaktadır. Anlayan organizasyonlarda, bilen organizasyonların kuralları, politikaları ve düzenlemeleri yerini insana bırakmıştır (Naktiyok, 2004).

Düşünen örgüt: Düşünen örgütler, problemleri bulmaya çalışan, yeni çözümler üretmeyi deneyen, sistemlerini problem çözmek için tasarlayan ve gelecekte doğabilecek problemleri bugünden düşünerek çözüm yolları bulmaya çalışan örgütlerdir (Yazıcı, 2001). Sorunlar öğrenme gerçekleşmeden aynı yöntemlerle çözümlendiğinden, tamamen ortadan kaldırılamamakta ve bu noktada öğrenen örgüt başlar (Atak, 2009).

Öğrenen örgüt: Öğrenen örgüt kavramının 1990'lı yıllarda Peter Senge ile popülerlik kazanmasından bu yana literatürde öğrenen örgüt kavramına henüz açıklık getirilememekle birlikte çeşitli tanımlamaları yapılmıştır (Daft ve Marcic, 1998; Loermans, 2002; Sankar, 2003; Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005). Öğrenmenin vizyonu eyleme dönüştürmedeki etkisinin vurgulandığı şu dört tanım ise literatürde sıkça kullanılmaktadır (Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005):

Öğrenen örgüt, bütün üyelerinin öğrenimini kolaylaştıran ve sürekli dönüşüm halinde olan (Pedler, Burgoyne ve Boydell, 1991); bilgiyi yaratma, edinme ve transfer etme ile yeni bilgi ve anlayışları yansıtan davranışların oluşturulması

becerisine sahip (Garvin, 1993); insanların gerçekten arzuladığı sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli genişlettikleri, yeni düşünme modellerinin beslendiği ve insanların sürekli birlikte öğrenmeyi öğrendikleri (Senge, 2004); performans hedeflerini gerçekleştirmek için stratejileri başarılı şekilde planlama, uygulama ve değerlendirme adına işgörenlerden elde edilen bilgileri toplama, kullanma ve değerlendirme yeteneklerinin desteklendiği süreçlerin ve durumların toplamı olan (Bowen, Rose ve Ware, 2006) örgüttür.

Altman ve Iles (1998) öğrenen örgüt kavramının şekillenmesinde dört teorik alt yapının varlığından bahsetmişlerdir. Bunlardan birincisi olan *stratejik yönetim* hedefi dış çevreden insan kaynakları ve öz yeterlilik gibi rekabet ortamının kilit kaynaklarına doğru değiştirmiştir. İkincisi olan *sistem teorisi* örgütlerin dinamik ve açık sistemler olduğu görüşünü desteklemektedir (Senge, 2004). Üçüncüsü olan *psikolojik öğrenme teorisi* öğrenme düzeyleri (birey, grup, örgüt, örgütler arası) ve öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği noktalarında devreye girmiştir. Son olarak dördüncüsü ise *örgüt şartları ve çevresidir* ki, temelinde örgüt sosyolojisi bulunur. Bu da yapı ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisini ortaya çıkarmıştır (Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005). Buradan da anlaşıldığı gibi öğrenen örgütler, bilen, anlayan ve düşünen örgütlerle kıyaslandıklarında, aralarındaki en büyük farklılık, değişime yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgütler deneyler yaparak sürekli gelişmeye açık olduklarından, değişime daha kolay uyum sağlayabilmekte ve değişim öğrenmek için yeni bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Atak, 2009).

Öğrenen Örgütlerin Özellikleri

Öğrenen örgüt ile ilgili yapılan bir çok çalışmada yazarlar tarafından öğrenen örgütlerin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Pedler v.d., 1991; Goh, 1998; Griego, Geroy ve Wright, 2000; Phillips, 2003; Armstrong ve Foley, 2003; Rowden, 2001). Farklı yazarlar farklı unsurları vurgulamış ve öğrenen örgütler için şu temel özellikler ortaya çıkmıştır (Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005): Açık iletişim, risk alma, öğrenmeyi destekleme ve takdir etme, kaynakların iş performansı için kullanılması, takım halinde öğrenme, öğrenme için ödül sistemi, eğitim ve öğretim ortamı, bilgi yönetimi.

Senge'ye (2004) göre öğrenen örgütler; sistem düşüncesiyle hareket etme (örgütler organik yapılardır), paylaşılan vizyonu olma (ortak bir gelecek hayal etme), kişisel hakimiyeti olma (özel beceri düzeyine sahip olunması), zihni modeller (algılamadan, yargılamadan önce kendini sorgulama), takım halinde çalışma özelliklerini taşımalarıdır.

Schlechy'e (2005) göre öğrenen örgütlerde; güç dağılmıştır, otorite görüş birliğine dayanır, kararlar alınırken çalışanlarla fikir alışverişinde bulunulur, grup öğrenmesine katkı sağlama temel değerdir, üyelik, örgüt yaşamına katkı sağlama yeteneğine dayanır ve buna bağlıdır.

Ron Brandt (2003), bir okulun öğrenen örgüt olup olmadığını belirleyebilmek için 10 durumdan bahseder. Bunlar: Uyumlu davranışa özendirici teşvik edici bir ortama sahiptir; zorlu ve fırsatlarla dolu aynı zamanda ulaşılabilir paylaşılan hedefleri vardır; örgütün gelişim aşamalarını takip eden ve tam olarak tanımlayabilecek üyelere sahiptir; amaçlarına en uygun şekilde bilgiyi toplar, işler ve kullanır; yeni fikirler üretmek için kurumsal bilgi tabanı ve belgelere sahiptir; ilgili dış kaynaklarla

sık sık bilgi alış verişinde bulunur; ürün ve hizmetlerle ilgili geri dönüt alır; sürekli olarak temel süreçleri geliştirir ya da iyileştirir; destekleyici bir örgüt kültürüne sahiptir; sosyal, politik ve ekonomik şartlar da dâhil dış çevreye duyarlı açık sistemlerdir.

Bütün bu açıklamalardan yola çıkarak öğrenen örgütlerin temel özelliğinin uygulamaya yönelik, çalışanların gönüllü katılımının olduğu, işbirliğinin temel değer alındığı, süreklilik ve sürdürülebilirliğin takım çalışmasıyla teşvik edildiği uygulama temelli bir süreç olduğu söylenebilir.

Öğrenen Örgüt Ölçme Araçları

İlgili literatür incelendiğinde bir örgütün öğrenen örgüt olup olmadığını belirlemek ve öğrenen örgütlerin farklı boyutlarını incelemek için çeşitli ölçme araçları geliştirildiği görülmüştür (Goh ve Richards, 1997; Phillips, 2003; Campbell ve Cairns, 1994; Marsick ve Watkins, 1999; Pedler v.d., 1991; Marquardt, 1996; Tannenbaum, 1997; Moilanen, 2001; Nonaka, Byosiere, Borucki ve Konno, 1994). Türkiye'de ise konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan birisi Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiş olan Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği'dir (Türkoğlu, 2002, Akt. Güçlü ve Türkoğlu, b.t.). Ölçek, Peter Senge'nin belirtmiş olduğu öğrenen örgütlerin oluşmasını sağlayan beş temel disiplinin örgütteki yansımalarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış, beş alt boyutlu (kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihni modeller, sistem düşüncesi) bir ölçektir. Bir diğer ölçek, Tiltay (2009) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenen Örgüt Ölçeği'dir. Bu ölçek de Peter Senge'nin öğrenen örgüt disiplinleri temel alınarak oluşturulmuş, bu disiplinlerin örgütteki mevcut halini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş, beş alt boyutlu (bireysel yetkinlik, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller, örgüt yapısı) bir ölçektir. Diğer taraftan Mentеше (2013) tarafından geliştirilen İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Özelliklerini Taşıma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarını Belirleme Ölçeği de yine konu ile ilgili geliştirilmiş bir başka ölçektir. Bu ölçek, örgütlerin, öğrenme sorunlarını gidermeye yönelik olarak öğrenme düzeylerinin ve öğrenme yetersizliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş, dört alt boyutlu (bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt olmaya engel nedenler) bir ölçektir.

Yukarıda saydığımız ölçekler dışında bir de ilki Bowen ve Powers tarafından 2003'de geliştirilip, son değişikliği 2007'de Bowen, Ware, Rose ve Powers tarafından yapılmış olan Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ) (Learning Organization Profile Scale, LOPS) dikkat çekmektedir. Öğrenen örgüt kavramının ÖÖPÖ ile birlikte farklı bir boyutta 1990'lı yıllarda Bowen ve Richman tarafından, öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörleri tespit etmek ve yapılan tespitler doğrultusunda gerekli müdahaleleri yapmak amacıyla oluşturulmuş olan Okul Başarı Profili'nde (OBP) (*School Success Profile, SSP*) ele alındığı görülmektedir. OBP'de öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörlerin çok boyutlu olarak düşünüldüğü görülmektedir. OBP öğrencilerin sosyal ortam ve bireysel adaptasyon davranışlarını ölçmeye yönelik; kişisel bilgi, okul dışı çevre (komşular), okul, arkadaşlar, aile ve sağlık olmak üzere altı modülde 30 alt boyut ve bu alt boyutlarda toplam 263 kapalı uçlu maddeden oluşmaktadır. OBP'nin, 1990'lı yıllardan itibaren 1997, 2001, 2005 ve 2008 yıllarında,

değişen şartlar dikkate alınarak geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bowen ve Richman, 2010).

ÖÖPÖ'nin oluşturulmasındaki temel nokta okulların, akademik başarıyı arttırmak için sürekli girişimlerde bulduklarını oysaki yeni girişimlere değil de yeni bakış açılarına ihtiyaçları olduğu düşünülerek, bir öğrenen örgüt kültürü geliştirilmesidir. Bu düşünceden yola çıkılarak Bowen ve Powers tarafından 2003'de, OBP'de bir örgütün öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ÖÖPÖ oluşturulmuştur (Bowen v.d., 2006). Hatta OBP ve ÖÖPÖ 2005 yılında Okul Başarı Profili, Müdahale Paketi (*School Success Profile, Intervention Package (SSP, IP)*), adlı, ürünler (products), kaynaklar (resources) ve süreçler (processes) bileşenlerinden oluşan -ki OBP ve ÖÖPÖ bu projenin ürünler bileşenine dahildir- bir proje çalışması ile daha geniş kapsamlı bir çalışma haline getirildiği görülmektedir (Bowen ve Rose, 2005). Daha sonra ölçek üzerinde tekrar çalışılmış ve son halini 2007'de almıştır (Bowen v.d., 2007). ÖÖPÖ'nin teorik olarak örgüt kültürü, takım çalışması ve sosyolojide bireylere biçilen sosyal rollere kadar indiği görülmektedir (Bowen v.d., 2006). Bowen, Rose ve Ware, Schein'in (1984) örgütsel kültür tanımında yer alan dışsal uyum ve içsel bütünleşme ayrımı; takım çalışması literatüründeki görev ve takım fonksiyonları ayrımı (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas ve Volpe, 1995); sosyolojideki yapısal-işlevselci yaklaşıma göre bireylere biçilmiş olan araçsal ve duygusal sosyal roller ayrımlarından yola çıkarak öğrenen örgütlerin varlığının tanımlanmasında iki temel ölçülebilir özellik bulunduğunu ileri sürmektedir. Bunlar: *eylemler(actions)* ve *duyarlılıklardır(sentiments)*. Buradaki *eylemlerin*, örgüt içindeki üyelerin örgütsel hedeflere ulaşmada kolektif yeterlilik ve paylaşılan sorumluluk göstermelerine işaret eden ve öğrenme için imkânlar tanıyan çalışma yaklaşımındaki amaçlı davranışlar ve etkileşim birimleri olarak değerlendirildiği görülmektedir. Literatürdeki konu ile ilgili tartışmalara - Bryk, Camburn ve Louis, 1999; Hiatt-Michael, 2001; Mitchell ve Sackney, 1998- bakılarak altı farklı eylem boyutunun belirlendiği görülmektedir. Bunlar: (1) takım odaklılık, (2) yenileşme, (3) katılım (4) bilgi akışı (5) hatalara hoşgörü ve (6) sonuç odaklılık. *Duyarlılıkların* ise örgütün tüm üyeleri arasındaki etkileşimlerden ve kişiler arası ilişkilerden doğan ve iç bütünleşme ile sosyal uyumu cesaretlendiren, destekleyen ve güçlendiren pozitif algıların, duyarlılıkların ve davranışların toplamına verilen isim olduğu görülmektedir. Literatürdeki konu ile ilgili tartışmalara -Cameron, Bright ve Caza, 2004; Hiatt-Michael, 2001- bakılarak altı farklı duyarlılık boyutunun belirlendiği görülmektedir. Bunlar: (1) ortak amaç, (2) saygı, (3) bağlılık, (4) güven, (5) karşılıklı destek ve (6) iyimserlik. Tüm bu boyutların altında belirlenmiş olan özellikler şöyledir (Bowen vd., 2007):

Eylemler

Takım Odaklılık:

- Çalışanlar takım olarak birlikte hareket etmesi,
- Danışma ve tavsiye için birbirlerine başvurmaları,
- Zorluklara değinmek ve problemleri çözmek için bir araya gelmeleri

Yenileşme:

- Çalışanların yeni fikirleri sıcak karşılamaları ve değerlendirmeleri,
- Bir şeyleri yapmanın yeni yolları konusunda zihinlerini açık tutmaları,
- Yeni uygulamalar denemeye istekli olmaları

Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Katılım:

- Çalışanların, öğrencilerin fikir ve düşüncelerini araştırmaları,
- Eğitim sürecinde velilerle birlikte çalışılması,
- Toplum kuruluşları ve örgütlerine bağlı ve onlarla işbirliği içinde hareket etmeleri

Bilgi Akışı:

- Çalışanların okullarını nasıl daha etkili hale getirecekleri konusunda birbirleriyle fikir ve bilgi paylaşımında bulunmaları,
- Öğrenme deneyimlerini birbirleriyle paylaşırken rahat hissetmeleri,
- İletişim hatlarını açık tutmaları

Hatalara Hoşgörü:

- Çalışanların yeni şeyler denemenin ve risk almanın hiçbir şey denememekten daha iyi olduğu konusunda hemfikir olmaları,
- Hataları öğrenmek için bir fırsat olarak görmeleri,
- Deneyimlerden, sonuçların belirlenmiş hedeflere göre nerede yetersiz kaldığını öğrenmeleri

Sonuçlara Odaklılık:

- Çalışanların zihinlerinde tasarlanmış sonuçlara göre plan yapmaları,
- Çabalarını ölçülebilir sonuçları başarmak üstüne yoğunlaştırmaları,
- Önceden belirlenmiş hedeflere göre sonuçları değerlendirmeleri

Duyarlılıklar

Ortak Amaç:

- Çalışanların yapmak için burada buldukları işte yüksek seviyede bir yatırımı paylaşmaları,
- İşlerinde güçlü bir anlam ve amaç duygusu hissetmeleri,
- İşlerinin önemi konusunda ortak bir inanç beslemeleri

Saygı:

- Çalışanların birbirlerini birey olarak kabul etmeleri,
- Birbirlerine değer verip ve uzman profesyoneller olarak davranmaları,
- Bireysel farklılıklara saygı duyarak ve değer vermeleri

Bağlılık:

- Çalışanların birbirlerine karşı bağlılık ve sadakat duygusu hissetmeleri,
- Önemli olayları, başarıları ve dönüm noktalarını kutlamaları,
- Birlikte çalışmaktan zevk alıyor olmaları

Güven:

- Çalışanların birbirlerini yardım ve destek konusunda hesaba katmaları,
- Birbirlerine güvenmeleri,
- İşlerinde dürüstlüklerini ve kişisel sağlıklarını birlikte gösterebilmeleri

Karşılıklı Destek:

- Çalışanların birbirlerine nezaket ve düşüncelilik göstermeleri,
- Kişisel ve ailevi ihtiyaç zamanlarında hassasiyet ve destek sunmaları,
- Birbirlerine hem meslektaş hem arkadaş gibi davranmaları

İyimserlik:

- Çalışanların öğrencilerin hayatında olumlu bir farklılık yaratabilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri,
- İşlerine umutla ve iyimserlikle yaklaşmaları,
- Okulun performans hedeflerini karşılama konusundaki yeteneğinde olumlu bir farklılık yaratabileceklerine inanmaları

Örgütlerin öğrenme ile bütünleştirilmiş olmasının, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının hem birey hem de örgüt açısından önem kazanmış olmasının, örgütlerin çağımıza ayak uydurmak gereği açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü örgütlerin, hızla gelişen ve yarını gittikçe belirsizleşen günümüzde varlıklarını koruyabilmeleri için yeniliğe açık olmaları, bunu kendi sistemleri ile en uygun şekilde bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu noktada örgütlerin, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmeleri için öğrenen örgüt olmaları gereği öne çıkmaktadır. Bunlar dikkate alınarak bu çalışmanın amacı, OBP'nin bir boyutu olan Bowen vd. (2007) tarafından son şekli verilmiş olan ÖÖPÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması olarak belirlenmiştir. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için farklı özellikler, öğrenme düzeyleri, öğrenme yetersizlikleri ve öğrenen örgüt disiplinleri gibi çeşitli bakış açılarından söz edilmektedir. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile diğer ölçeklerden farklı olarak örgütlerin örgütsel hedeflere ulaşma yolunda bir öğrenme kültürü oluşturmak için göstermesi gereken davranışlar ve bu davranışları etkileyerek takımı bir arada tutan ve örgütün tüm seviyelerinde bulunması gereken duyarlılıkları ortaya çıkarması açısından konuya farklı bir bakış ve alana zenginlik katacağı düşünülmektedir. Böylelikle bu çalışmanın, geleceğimizin teminatı olarak gördüğümüz gençlerimizi yetiştiren eğitim örgütlerinin, geleceğin örgütleri olan öğrenen örgütler olma durumlarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre gerekli müdahalelerin yapılmasına önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde evren ve örneklem, ölçeğin uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları süreci açıklanmıştır.

Evren ve Örneklem

ÖÖPÖ'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında araştırmanın evrenini Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi'nde görevli 4200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanırken hedef kitledeki birey sayısı bilindiğinden $n = N \cdot t^2 \cdot pq / d^2 (N-1) + t^2 \cdot pq$ formülü uygulanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğünün en az 352 olması gerektiği ortaya çıkmıştır ($n = 4200(1,96)^2 0,5 \times 0,5 / 0,05^2 \times (4200-1) + (1,96)^2 0,5 \times 0,5 = 352$). Çalışmanın örneklemini evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 404 öğretmen oluşturmaktadır. Böylece evrenden ulaşılması gerekenin üzerinde bir örnekleme ulaşılmıştır. Örneklemin 223' ü erkek (% 55,2) ve 181' i kadındır (% 44,8).

Ölçme Aracı

Araştırmada Bowen, v.d. (2007) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ) (*Learning Organization Profile Scale, LOPS*) kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce Gary L. Bowen'a glbowen@email.unc.edu adresinden ulaşılmış, ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır. Orjinalinde ÖÖPÖ maddeleri oluşturulurken Bowen tarafından geliştirilmiş olan örgüt kültürü ölçeği, Orthner, Cook, Sabah ve Rosenfeld tarafından geliştirilmiş olan öğrenen örgüt ölçeği ve Cameron, Bright ve Caza tarafından geliştirilmiş olan örgütsel erdemlilik (organizational virtuousness) ölçeği maddelerinden faydalanıldığı belirtilmiştir. Ölçekte eylem ve duyarlılık olmak üzere iki temel bileşen; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü, sonuç odaklılık, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik olmak üzere 12 alt boyut; ve her bir alt boyutta 3 madde olmak üzere toplam 36 madde bulunduğu görülmektedir. Çalışmada 1=kesinlikle katılmıyorum ve 6=kesinlikle katılıyorum arasında derecelendirilmiş 6'lı likert tipi ÖÖPÖ elde ettikleri görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında Hambleton ve Patsula'nın (1999) önerileri dikkate alınmıştır. İlk olarak ÖÖPÖ'nin İngilizce olarak hazırlanmış olan formları içinde bir psikolog, iki dil uzmanı ve iki alan uzmanı olmak üzere beş kişilik bir grup tarafından ayrı ayrı Türkçe 'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu beş çeviri bir araya getirilip hedef kitlenin sosyo-ekonomik faktörleri göz önünde bulundurularak ortak bir çeviri haline getirilmiştir. Bu ortak çeviri tekrar iki dil uzmanı tarafından özgün dile çevrilmiş ve özgün maddeler ile tutarlı olup olmadıkları incelenmiştir. İnceleme sonucunda orjinal maddelerle Türkçe' den çevrilen maddeler arasında dil denkliliğinin olduğu görülmüştür. Çevirinin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuş, 10 öğretmenle nitel görüşme yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

ÖÖPÖ'nin güvenirliliğini belirleyebilmek amacıyla test tekrar test yöntemiyle araştırmanın evreninden 100 öğretmene iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlilik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği, ölçek puanlarının güvenirliliği ve maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla ölçek evrendeki 404 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur.

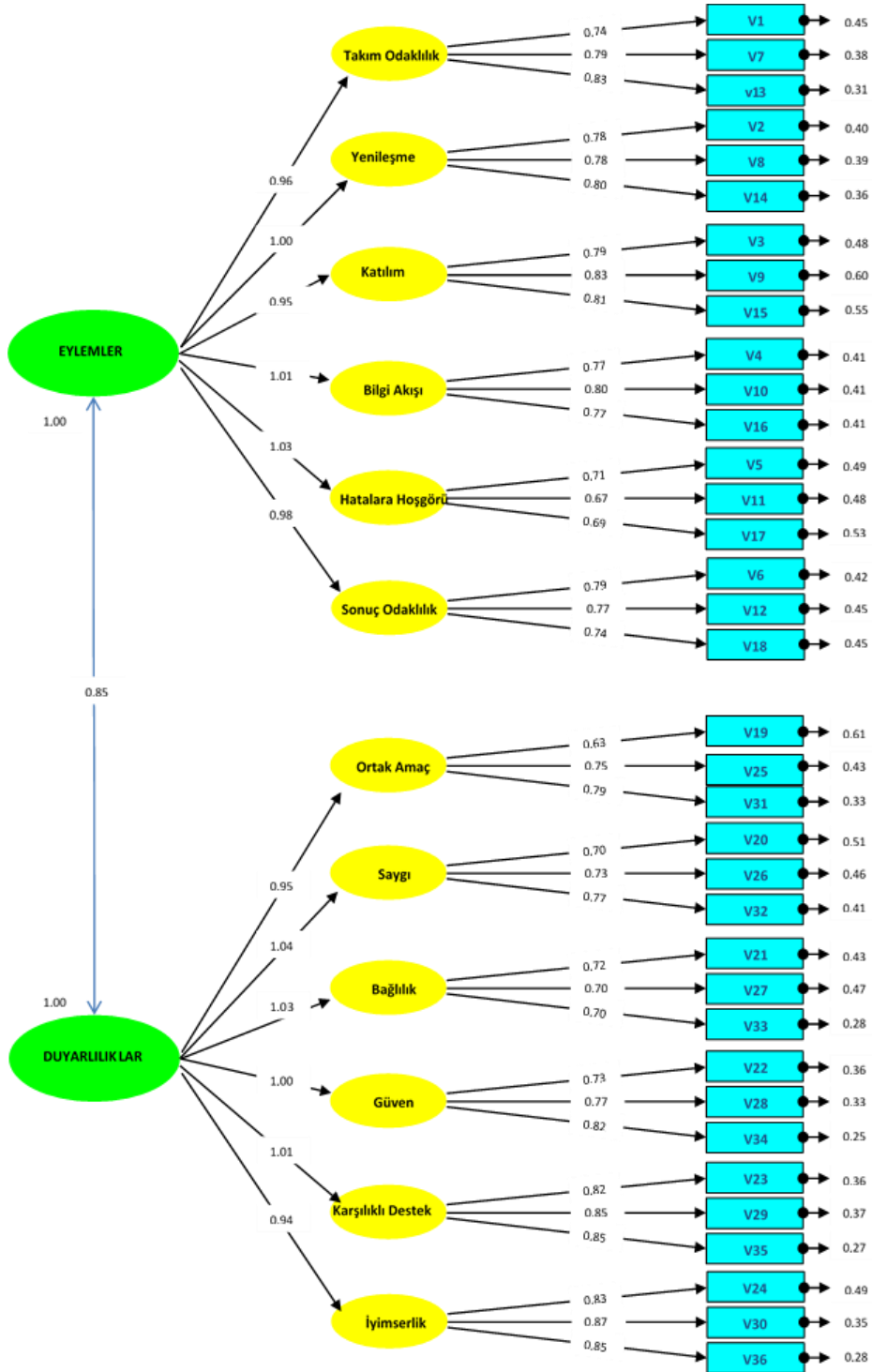
Verilerin Analizi

Bu çalışmada ÖÖPÖ'nin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliğine bakılmıştır. ÖÖPÖ'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. ÖÖPÖ'nin güvenirlilik çalışması kapsamında ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlılığını test edebilmek amacıyla Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve kararlılığı test edebilmek amacıyla test-tekrar test yöntemi (Kılıçer ve Odabaşı, 2010) kullanılmış olup, madde analizi ise madde-toplam korelasyonu ve t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığıyla incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri için SPSS 20 ve LISREL 8.7 (Jöreskog ve Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Bu araştırmada, özgün formun faktör yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmayacağını ortaya koymak üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI), Görelî Uyum İndeksi (Relative Fit Index-RFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Hooper, Caughlan ve Muller'e (2008) göre GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Jöreskog ve Sörbom (1993) RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum, 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Akt. Çokluk v.d., 2012). DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($\chi^2=2096,31$, $sd=577$, $p=0.00$,) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= 0.08, NFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.99, RFI=0.98, GFI=0.81 ve AGFI=0.78 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'ne ilişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki İlişki

ÖÖPÖ'nin boyutlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r=0.85$) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madde Ayırıcılık Güçleri

ÖÖPÖ maddelerinin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanırken ilk olarak her bir deneğin aldığı toplam puan hesaplanmış ve büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Grubun %27 (109)'si üst grubu, %27 (109)'si alt grubu oluşturmuştur. Üst ve alt gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı Bağımsız Gruplar t-testiyle sınanmıştır.

% 27' lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu ise katılımcıların üst %27 ve alt %27'lik diliminin ÖÖPÖ'nden almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerlerinin 4,24 ($p < .01$) ile 16,28 ($p < .01$) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçekteki tüm maddelerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.01$). Bu sonuç testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2004). Madde ayırıcılık güçleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği madde ayırıcılık güçleri (Alt-Üst Grup t değerleri)

Madde No	t	Madde No	t
Madde 1	14,51*	Madde 19	15,38*
Madde 2	15,07*	Madde 20	11,19*
Madde 3	12,56*	Madde 21	14,10*
Madde 4	13,50*	Madde 22	13,70*
Madde 5	15,15*	Madde 23	13,46*
Madde 6	12,22*	Madde 24	13,74*
Madde 7	15,06*	Madde 25	13,68*
Madde 8	13,73*	Madde 26	16,28*
Madde 9	13,05*	Madde 27	13,09*
Madde 10	14,32*	Madde 28	14,63*
Madde 11	12,90*	Madde 29	15,71*
Madde 12	12,08*	Madde 30	16,33*
Madde 13	4,24*	Madde 31	15,37*
Madde 14	15,41*	Madde 32	12,73*
Madde 15	14,48*	Madde 33	15,33*
Madde 16	15,20*	Madde 34	14,43*
Madde 17	12,84*	Madde 35	14,46*
Madde 18	13,96*	Madde 36	14,94*

N = 404 *p = .00 ($p < 0.01$)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve

ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini incelemektir. Ölçek uyarlamada önemli olan dilsel eşdeğerliğine bakılmış ve ÖÖPÖ'nin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi sürecinin başarılı biçimde tamamlandığını göstermesi açısından anlamlıdır. DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında modelin iyi düzeyde uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe versiyonunun faktör yapısıyla uyduğu görülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının yüksek bulunması iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin puan değişmezliği test-tekrar test yöntemiyle incelemiştir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınırsa, ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Ancak test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının bu ölçüte göre biraz düşük olduğu görülmektedir.

Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) göz önüne alındığında, madde-toplam korelasyonlarının yeterli olduğu görülmektedir. %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçları tüm maddeler ve alt boyutlar için anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ÖÖPÖ'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin kısa ve kolay uygulanabilir oluşu ve alt boyutları açısından çeşitlilik göstermesi nedeniyle öğrenen örgütlere yönelik araştırmalarda önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Daha sonraki çalışmalarda, ölçeğin çeşitli meslek gruplarında ve farklı alanlarda da uygulanarak faktör yapısının sınanmasının yararlı olacağı, ölçeği güçlendireceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre elde edilen ölçeğin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılabilir. Bunun alana zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Altman, Y. ve Iles, P. (1998). Learning, leadership, teams: Corporate learning and organizational change. *Journal of Management Development*, 17 (1), 44–55.
- Armstrong, A. ve Foley, P. (2003). Foundations of a learning organization: Organization learning mechanisms. *Learning Organization*, 10 (2), 74–82.
- Atak, M. (2009). *Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bowen, G. L. ve Rose, R. A. (2005). School Success Profile–Intervention Package Program Manual. January 2005.
- Bowen, G. L.; Ware, W. B.; Rose, R. A. ve Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children ve Schools*, 29 (4) October 2007.
- Bowen, G. L.; Rose, R. A. ve Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29 (2006), 97–104.

- Bowen, G. L. ve Richman, J. M. (2010). The school success profile: Assessing the social environment and the individual adaptation of middle and high school students. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Sociologia, Lv, 1*, 2010.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development, 24* (1), Winter 2003.
- Bryk, A.; Camburn, E., ve Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 5*(Suppl.), 751–781.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, K. S.; Bright, D. ve Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist, 47*, 766–790.
- Campbell, T. ve Cairns, H. (1994). Developing and measuring the learning organization: From buzz words to behaviors. *Industrial and Commercial Training, 26* (7), 10–15.
- Cannon-Bowers, J. A.; Tannenbaum, S. I.; Salas, E. ve Volpe, C. E. (1995). Defining competencies and establishing team training requirements. In R. A. Guzzo, E. Salas, ve Associates (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 333–380). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012), Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. ve Marcic, D. (1998). Understanding management. Forth Worth, TX: Dryden Press.
- Garvin, D. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review, 71*, 78–91.
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. S.A.M. *Advanced Management Journal, 63* (2), 15–20.
- Goh, S. C. ve Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organization. *European Management Journal, 2* (2), 575–583.
- Griego, O. V.; Geroy, G. D. ve Wright, P. C. (2000). Predictors of learning organizations: A human resource development practitioner's perspective. *Learning Organization, 7* (1), 5–13.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (b.t.). İlköğretim okullarının görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_2/137-161.PDF
- Hambleton, R.K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided an guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1*, 1-30.
- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *The School Community Journal, 11*, 113–127.
- Hooper, D.; Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6* (1), 53-60.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). Lisrel 8:Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc. (Akt.Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. Büyüköztürk, Ş.Sosyal Bilimler için Çok

- Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları, Pegem Akademi, Ankara, 2012
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kontoghiorghes, C.; Awbrey, S. M. ve Feurig, P. L. (2005). Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, and Organizational Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), Summer 2005.
- Loermans, J. (2002). Synergizing the learning organization and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 6 (3), 285–294.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Brookfield, VT: Gower.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 451-478, March 2013
- Mitchell, C. ve Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. In K. Leithwood, ve K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 177–203). Lisse, NL: Swets ve Zeitlinger.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *Learning Organization*, 8 (1), 6–20.
- Naktiyok, A. (2004). *İç Girişimcilik* (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Nonaka, I.; Byosiere, P.; Borucki, C. C. ve Konno, N. (1994). Organizational knowledge creation theory: A first comprehensive test. *International Business Review*, 3 (4), 337–351
- Pedler, M.; Burgoyne, J. ve Boydell, T. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*. New York: McGraw-Hill.
- Pelit, E.; Keleş, Y. ve Çakır, M. (2010). Otel işletmesi işgörenlerinin öğrenen örgüt uygulamalarına ilişkin algıları: Yerli ve yabancı zincir otel işletmelerinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 2010 ISSN: 1309 - 8039 (Online).
- Phillips, B. T. (2003). A four-level learning organization benchmark implementation model. *Learning Organization*, 10 (2, 3), 98–105.
- Rowden, R. W. (2001). The learning organization and strategic change. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 66 (3), 11–17.
- Sankar, Y. (2003). Designing the learning organization as an information-processing system: Some design principles from the systems paradigm and cybernetics. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 6 (4), 501–521.
- Schlechty, P. C. (2005). Characteristics of schools operating as learning organizations.
http://www.artofeducating.com/_data/MC%20Data/_prof%20development/WOW%20Char%20of%20Schools.pdf.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), ss. 316.
- Senge, P.M. (2004). *Beşinci Disiplin* (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.) (12. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36 (4), 437–452.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tiltay, M. A. (2009). Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

*Ek-1**Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği*

Madde No	Maddeler("Benim okulumda, biz...")
M1	Bir ekip olarak birlikte çalışırız.
M2	Yeni fikirleri değerlendirir ve kabul ederiz.
M3	Öğrencilerin fikir ve görüşlerini alırız
M4	Bu okulumuzu daha verimli hale getirmek için bilgi ve fikirleri paylaşıyoruz.
M5	Hiç denememektense yeni şeyleri denemek ve başarısızlık riskini almakta hemfikiriz.
M6	Planlarımızı yaparken önceden belirlediğimiz hedefleri göz önünde bulundururuz.
M7	Her konuda birbirimize danışırız(Öğüt verir ve alırız).
M8	İşlerimizi yapmak için yeni yollar konusunda açık görüşlüyüz.
M9	Eğitim işlerinde velilerimizle ortaklaşa çalışırız.
M10	Fikirlerimizi paylaşmak konusunda kendimizi çok rahat hissediyoruz.
M11	Hatalarımızı birer öğrenme fırsatı olarak görürüz.
M12	Çabalarımızı ölçülebilir sonuçlara ulaştırmaya odaklanıyoruz.
M13	Zorlukları belirlemek ve çözmek için bir araya geliriz.
M14	Herhangi bir konuda yeni uygulamaları deneme konusunda istekliyiz.
M15	Çevremizdeki diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparız.
M16	Açık iletişim kanallarını kullanırız
M17	Belirlediğimiz hedefleri gerçekleştiremediğimiz yerlerde aynı konuda deneyimli olanlardan bilgi alırız.
M18	Elde ettiğimiz sonuçları daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendiririz.
M19	Okulumuzda gerçekleştirmek istediğimiz konularda yüksek düzeyde yatırımları paylaşıyoruz.
M20	Birbirimize bir birey olarak kabul eder ve değer veririz.
M21	Birbirimize karşı bağlılık ve sadakat duyarız.
M22	Birbirimize yardım ve destek konusunda güvenebiliriz.
M23	Birbirimize karşı düşünceli ve kibar davranırız.
M24	Öğrencilerimizin yaşantılarında olumlu farklılıklar yapabileceğimiz konusunda kendimize güveniyoruz.
M25	Yaptığımız işte çok güçlü bir anlam ve amaç duyarlılığına sahibiz.
M26	Birbirimizi uzman meslektaşlar olarak görürüz.
M27	Özel olayları, başarıları ve önemli durumları kutlarız.
M28	Birbirimize güveniyoruz.
M29	Hem kendimizle hem de ailemizle ilgi ve ihtiyaçlarımızın olduğu zamanlarda birbirimizi dikkate alır ve destekleriz.

Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- M30 İşimize iyimser ve umut dolu bir şekilde yaklaşırız.
M31 İşimizin önemi konusunda ortak inançları paylaşıyoruz.
M32 Bireysel farklılıklara kıymet verir, saygı duyarız.
M33 Birlikte çalışmaktan hoşlanıyoruz (Mutluluk duyarız.).
M34 Birlikte yaptığımız çalışmalarda dürüstlük ve birliktelik gösteririz.
M35 Birbirimize hem meslektaş hem de arkadaş olarak davranırız.
M36 Okulumuzun kendi performans hedeflerini gerçekleştirmedeki yeteneğinde, becerisinde pozitif farklılıklar yaratabileceğimize inanırız.
-