



# Investigation of the Relationship between Learning Organization and School Culture according to Perceptions of Teachers<sup>1</sup>

Ahmet AYIK<sup>2</sup>, Gönül ŞAYIR<sup>3</sup>

**ABSTRACT.** This study examined the relationship between learning organization and school culture according to the perceptions of teachers. The research has been practiced on primary school teachers working in public primary school in Meram district of Konya. 290 teachers, determined through simple random sampling method, from 10 primary schools have formed the participants. The scales of school culture and learning organization were used as data collection tools. In this relational study, standard deviation, mean, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and multilinear regression analysis were used for data analysis. Research results showed that learning organization dimensions have positive relations with all dimensions of the school culture (cooperative leadership, teacher cooperation, career development, common purpose, colleague support and common learning). Results of the regression analysis proved to predict the dimensions of system idea and learning as a team by cooperative leadership, colleague support, and common purpose dimensions of school culture. In addition, common learning among dimensions of school culture predicted positively and meaningfully the dimensions of intellectual models and individual authority. Results of the research have been discussed for development of school culture and existence of schools as learning organizations.

**Keywords:** School culture, learning organization, teachers.

## SUMMARY

*Purpose and significance:* Learning organizations are communities which acquire skills on the subject of creating, acquiring and transferring information, and developing their behaviour by internalizing the information acquired (Arslan, 2002). The fundamental of learning organization is based on understanding ‘‘permanent changing that requires dependence to learning’’ (Uysal, 2008). School culture consists of beliefs, values, norms and symbols which are shared collectively by people creating school society (Şişman, 2002). When valid features of the definitions are observed, it is seen that school culture is a philosophy system separating a school from others and creating an original individuality. In a learning organization, organization culture takes form around basic principles (self-competence, intellectual models, sharing vision, and learning as a team and system idea) of the learning organization (İstar, 2006). Dimensions of some organization culture which support the learning in learning organizations are as follow (Gordon, 1999: Reported by İstar, 2006): vision, continuous progress and learning, individual progress and training, team working, system mentality, changing, innovation and risk taking, experience and mistake, organizational memory, organizational commitment, transference of authority, participatory management, supporting and awarding the personnel, communication system and organizational structure. Aim of this study is to search relationships between school culture and learning organization according to the perceptions of primary schoolteachers.

*Methods:* The model of this research is the relational screening model. The dependent variable of the research is learning organization and the independent variable of the research is school culture. The research was conducted on primary school teachers working in public primary schools in Meram district of Konya. 290 teachers, determined through simple random sampling method, from 10 primary schools are the participants.

*School Culture Scale:* School culture scale was developed by Steve Gruenert and Jerry Valentine. The Scale was adapted into Turkish by Ayık (2007) and revised with a confirmatory factor analysis by Koşar and Yalçınkaya (2013).

*Learning Organization Scale:* Learning organization scale was developed by Güçlü and Türkoğlu (2003). Pearson Product Moment Correlation Coefficient ( $r$ ) was used to measure correlations between variables. In addition, multilinear regression analysis was used to determine independent variables predictive level of dependent variables.

*Results, Discussion and Conclusions:* While intellectual models among learning organization dimensions is the dimension to be perceived at the maximum level, the dimension which is perceived at the minimum level is individual authority. Intellectual models are rooted in assumptions, attitudes, generalizations and form of thinking. Depending on research result, it can be said that teachers have the power of changing their form of thinking, sticking attitudes etc. but they are not willing about self-development and continuous learning. Research results showed that learning organization dimensions have positive and meaningful correlations with all dimensions of school culture (cooperative leadership, teacher cooperation, career development, common purpose, colleague support and common learning). Results of regression analysis showed that the system idea and learning as a team were predicted by three dimensions of school culture (cooperative leadership, colleague support, common purpose). Only common learning among dimensions of school culture predicted positively and meaningfully the dimensions of intellectual models and individual authority. Intellectual models that occurred beforehand among learning organizations lose their importance. Cooperative learning in organization is effective on the subject of losing importance of intellectual models that occurred beforehand in learning organizations (Brestrich, 2000). In this context, it can be seen as a natural result that there is a positive relationship between common learning dimension of the school culture and intellectual models dimension of the learning organization.

<sup>1</sup> This article was presented at 8th National Congress of Educational Administration, Now. 8-10, 2013, İstanbul, Turkey.

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Atatürk University, Erzurum, ahmet.ayik@atauni.edu.tr

<sup>3</sup> Atatürk University, Erzurum, gnl\_6689@hotmail.com

# Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğrenen Örgüt ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Ahmet AYIK<sup>2</sup>, Gönül ŞAYIR<sup>3</sup>

**ÖZ.** Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen örgüt ile okul kültürü arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında Konya il merkezi Meram ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 290 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde standart sapma, ortalama, Pearson Momentler Çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrenen örgüt boyutlarının okul kültürünün tüm boyutlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği, ortak amaçlar boyutları, öğrenen örgütün sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutlarını yordadığını göstermektedir. Ayrıca, okul kültürünün ortak öğrenme boyutu, öğrenen örgütün kişisel hâkimiyet ve zihni modeller boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Araştırmanın sonuçları, okulların öğrenen örgüt olma derecelerinin ve okul kültürünün geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul kültürü, öğrenen örgüt, öğretmenler.

## GİRİŞ

Öğrenen örgüt kavramı, bir kurum veya örgüte verilen bir isim veya sıfat değildir. Öğrenen örgüt, bir örgütsel özelliğe verilen ve örgütsel özelliğin diğer özelliklerden ayrıştırılmasında kullanılan bir kavramdır (Korkmaz, 2008). Öğrenen örgütler, bilgiyi yaratma, edinme ve transfer etme konusunda ustalık kazanmış ve elde ettiği bilgileri özümseyerek kendi tutumlarını geliştiren örgütlerdir. Stratejilerini test ederek, kurumsal karnesinde elde ettiği sonuçlar doğrultusunda; yapısında, süreçlerinde, teknolojik yapısında ve insan kaynağı alt yapısında gerekli değişikliği yapan örgütlerdir (Arslan, 2002). Başka bir deyişle öğrenen örgüt, gerekli bilgiyi örgüt içinde yaratı elde ederek veya başka yerden transfer ederek, örgütsel davranışın bu yeni bilgiye göre şekillendirilmesi yeteneği ile ilgilidir (Garvin, 1994: akt. Atak ve Atik, 2007).

Öğrenen örgütün ana felsefesi “sürekli gelişim, öğrenmeye bağlılığı gerektirir” anlayışına dayanır (Uysal, 2008). Yani öğrenen örgütlerde öğrenme yapılması gereken bir iş değil, bir alışkanlıktır. Bu anlayış, yeni koşullarla beraber değişebilen kültür, takım çalışması, kendi kendini yönetim ve paylaşma gibi değerler yoluyla bütünleşmiş ilişkiler ve öğrenme yaratır (Marquardt, 1996).

Literatür incelendiğinde, öğrenen örgütlerle ilgili çeşitli araştırmalar (Ağaoğlu ve Oktaylar, 2003; Akdeniz, 2003; Alp, 2007; Boztepe, 2007; Celep, 2003; Ergani, 2006; Güçlü ve Türkoğlu, 2003; Güleş ve Çağlayandereli, 2012; Gündüz ve Sezik, 2005; Kale, 2003; Kılıç, 2009; Kümüş, 1998; Leithwood, Leonard ve Sharratt, 1998; McCharen, Song ve Martens, 2011; Memduhoğlu ve Kuşci, 2012; Özdayı ve Özcan, 2005; Özus, 2005; Silins, Mulford ve Zarins, 2002; Sun, 2003; Song, Kim ve Kolb, 2009; Rusch, 2005; Uysal, 2008; Ünal, 2006; Töremen, 1999; Wai ve Lo, 2005; Yıldız, 2011; Zederayko, 2000) okulların öğrenen örgüt olmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir. Örgütlerin de canlı varlıklar gibi değişen koşullara göre davranış biçimlerini değiştirme kapasitesine sahip olması; diğer bir deyişle, örgütlerin, onları meydana getiren canlı organizmalar gibi öğrenme kapasitesine sahip olması vurgulanmaktadır (Özden, 1998).

<sup>1</sup>Bu çalışma, 07-09 Kasım 2013 tarihleri arasında İstanbul’da düzenlenen 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup>Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Erzurum, ahmet.ayik@atauni.edu.tr

<sup>3</sup>Atatürk Üniversitesi, Erzurum, gnl\_6689@hotmail.com.tr

Öğrenen örgütlerin beş temel disiplini vardır. Bunlar; kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve en son olarak da sistem düşüncesidir (Senge, 2002). Bu disiplinleri şu şekilde açıklayabiliriz (İstar, 2006):

- Kişisel hâkimiyet; Eylemlerimizin, dünyamızı nasıl etkilediğini sürekli olarak öğrenmeye yönelik kişisel dürtümüzü teşvik eder.
- Paylaşılan Vizyon Oluşturma: Uzun döneme bağlanmayı teşvik eder.
- Zihni Modeller: Bizim dünyaya şimdiki bakış yollarımızdaki yetersizlikleri ortaya çıkarabilmemiz için gerekli açıklığı sağlar.
- Takım Halinde Öğrenme: İnsan gruplarının bireysel perspektiflerinin ötesinde yatan büyük resmi görebilme becerilerini geliştirir.
- Sistem Düşüncesi: Diğer dört disiplinin birbiri ile uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlayan düşünme biçimidir, onları birbiri ile kaynaştırır, tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştirir. Örgütlerde nedensel ve karşılıklı ilişkileri anlayarak bütünü görebilmeyi ifade etmektedir.

Bu beş temel disipline bakıldığında aralarında karşılıklı bir ilişkinin olduğu ve hepsinin birbirinden etkilendiği söylenebilir. Bu disiplinlerden biri olan sistem düşüncesi için diğer disiplinlerin bir arada uyum içinde olmasını sağlayan disiplin olduğu söylenebilir. Senge (2011) birbirine bağımlı beş disiplin modelini, bir örgütün öğrenmeyi ciddi bir biçimde takip edebilmesi için gerekli görmektedir. Okulların emir, yönerge ve kurallardan çok, öğrenen örgüt ilkelerini sahiplenerek yeniden yaratılabileceği, canlı hale gelebileceğini ve yenilenebileceğini ileri sürmektedir (akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Öğrenen örgüt olan okul ise, öğrencilerin aktif öğretme değil, öğrenme etkinliğinin ön planda olduğu, birlikte öğrenme disiplinini elde etmeyi hedefleyen, insan kaynaklarının sürekli olarak gelişmesine yön veren okuldur (Töremen, 2001). Diğer bir deyişle bir okulun öğrenen okul olması demek yaşadığı olaylardan sürekli olarak sonuçlar çıkartması, bunu değişen çevre koşullarına ayak uydurmakta kullanması ve personeli geliştirici bir sistem yaratması; böylece gelişen, değişen, kendini yenileyen, dinamik bir örgüt olması demektir (Gürsel, 1998). Örgütlerin öğrenmesi her düzeyde bu tür öğrenmeyi gerçekleştiren insanların varlığıyla mümkündür. Öğrenen örgütlerde asıl önemli olan bireysel öğrenmenin önünün açılmasıdır. Bir vizyonun peşinde koşan herkes yeni öğrenmeler için gerekli motivasyona sahiptir (Özden, 1998).

Okulların öğrenen örgüt olmalarında okul kültürünün önemli bir yeri vardır. Janzen (2001), öğretmenlerin yeni uygulamalara uyumu ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi öğrenen örgüt gözüyle karşılaştırdığı araştırmada, değişim uygulamalarına uyum için okul kültürünün öğrenen örgüt özelliklerini benimsemesinin gerekliliğini vurgulamıştır (akt. Ünal, 2006). Okulların öğrenen organizasyon olabilmelerinde dönüşümsel liderliğin önemli olduğu (Wai ve Lo, 2005; Korkmaz, 2008), öğrenen örgüt ile örgütsel bağlılık arasında ilişki bulunduğu (Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011), öğrenen örgütün örgütsel vatandaşlık ile ilişkili olduğu (Basım, Şeşen, Sözen ve Hazır, 2009) yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur.

### *Örgüt Kültürü ve Okul Kültürü*

Örgüt kültürü, “örgütün çalışma şekli ve faaliyetlerin sonucunu etkileyen ve belirli insan topluluklarınca oluşturulan inanç, değer, örf-adetler ve diğer kişiler arası ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır” (Dinçer ve Fidan, 1996). Örgüt kültürünün, onu somut hale getiren, örgüt içindeki ya da dışındaki bireyler tarafından fark edilmesini sağlayan öğeleri vardır. Örgüt kültürünün bulundurma gereken bu öğeler; değerler ve normlar, semboller, dil, törenler, inançlar, hikâye ve masallar, sloganlar ve kahramanlar şeklindedir (İstar, 2006).

Okul kültürü okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayılıtlar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir (Ayık ve Ada, 2009). Çelik (2002), okul kültürünü, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarına yön veren değerler ve anlamlar bütünü olarak tanımlamıştır. Şişman’a (2002) göre de okul kültürü, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerdir. Bu tanımların hepsinde geçerli olan özelliklere bakıldığında okul kültürü, okula özgü bir benlik oluşturan ve onu diğer okullardan ayıran felsefi yapıdır. Olumlu ve etkili bir okul kültürünün okula bağlılığı artırma, okul ve yönetimine karşı güven oluşturma, yıkıcı çatışmaları önleme, okulda görev yapan elemanları ile öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarısını artırma vb. gibi birçok yararı vardır (Gümüşeli,

2006). Tyson (2008) okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde çok büyük bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Tyson'a (2008) göre öğrenci başarısını yüksek tutabilmek için okul kültürü zamanla değişime uğrayabilir. Çünkü zamanla karşılaşılan öğrenci profili değişmektedir ve okul onlara uyum sağlayabilmelidir.

Literatür incelendiğinde, eğitim bilimleri alanında okul kültürü son yıllarda önemli bir araştırma konusu olmuştur (Ayık ve Ada, 2009; Alkan, 2008; Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005; Aydın, 2002; Bulach, 2001; Çelik, 2002; Demirtaş ve Ersözlü, 2007; Demirtaş, 2010; Fiore, 2000; Gezer, 2005; Güçlü ve Sotirofski, 2011; İpek, 1999; Korkut, 2008; Litrell ve Peterson, 2001; Özdemir, 2006; Sezgin, 2010; Shaw ve Reyes, 1992; Sönmez, 2006; Şahin, 2003; Şahin, 2010; Terzi, 1999; Zeytin, 2008). Söz konusu araştırmalarda, okul kültürü ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki olduğu, okul müdürünün okul kültürünün oluşmasında etkili olduğu, örgütsel bağlılık ile kültür arasında ilişki bulunduğu, olumlu bir okul kültürünün oluşmasında vizyoner liderliğinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul kültürünün oluşmasında etkili olan bazı kültürel normlar vardır. Bu normlar bir okulda var olabileceği gibi sonradan da oluşturulabilir. Okulda mevcut olan normlar ise geliştirilerek daha etkin hale getirilebilir. Okul gelişimini etkileyen bu kültürel normlar şu şekildedir: Meslektaşlar arasında işbirliği, deneysellik, yüksek beklentiler, güven ve inanç, maddi destek, bilgi tabanına erişim, değer ve tanıma, insancılık, kutlama ve keyif, karar almaya katılım, önemli olanın korunumu, gelenekler, dürüst ve doğrudan iletişim (Barth, 2002). Meslektaşlar arasındaki işbirliği, kurumdaki öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen önemli bir faktördür (Tanrıverdi, 2007). Özetle okul kültürü güçlü olan okullarda daha iyi motive edilmiş öğretmenler bulunmaktadır (Macneil, Prater ve Busch, 2009). Güçlü kültürlere sahip okullar, örgüt üyelerini birbirlerine bağlayan ve örgütsel amaçları başarmaları için tüm okul üyelerinin arasındaki bağlılığı sağlamlaştıran bir dizi değer ve normlara sahiptirler. Bu değerlerin başında ise uyumlu ve adil olma, etkileşim ve iletişime önem verme, dürüst davranma, gerçeğe bağlılık, yeterlilik ve mükemmellik, bireysel çıkarlardan öte toplumsal çıkarları düşünme, yardımseverlik ve kişisel çabaya saygı gelmektedir (Güçlü, 2003).

Bahsedilen bu kültürel normları Gruenert (2000) okul kültürünün boyutları olarak ele alıp şu şekilde açıklamaktadır (akt. Tanrıverdi, 2007);

- Amaç Birliği: Öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne derecede işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur.
- İş Birliğine Dayalı Liderlik: Okul liderinin okuldaki personelle işbirlikçi ilişkiler kurabilme ve yürütebilme derecesini gösterir.
- Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ve okul çapında gelişime ne derece değer verdiğini gösterir.
- Meslektaş Desteği: Öğretmenlerin birbirleriyle ne derece işbirliği içerisinde çalıştığını gösteren bir boyuttur.
- Öğretmen İşbirliği: Okulun öğretim vizyonunu daha da geliştirmek adına yapıcı ilişkilerde bulunma derecesini gösterir.
- Ortak Öğrenme: Bir okulda öğretmen, öğrenci ve ailelerin, öğrencinin başarısı için ne derece işbirliği içerisinde olduklarını gösterir.

Okul kültürünün sahip olduğu bu altı boyutun yüksek düzeyde olması o okulun öğrenmeye açık, iletişimin güçlü, işbirliğinin yoğun ve örgüt üyelerinin aynı amacı benimseyip yüksek çaba harcayacak olduğunu gösterir. Güçlü okul kültürünün etkisiyle okullar öğrenen örgüt yani kendini sürekli geliştiren bir okul olabilir.

Öğrenen bir örgütte, örgüt kültürü öğrenen örgütün temel prensipleri (kişisel yetkinlik, düşünsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi) etrafında şekillenir (İstar, 2006). Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi destekleyen bazı örgüt kültürü boyutları şu şekildedir (Gordon, 1999: akt. İstar, 2006): Vizyon, sürekli gelişim ve öğrenme, bireysel gelişim ve eğitim, takım çalışması, sistem anlayışı, değişim, yenilik ve risk alma, tecrübe ve hata, örgütsel hafıza, örgütsel bağlılık, yetki devri, katılımlı yönetim, çalışanların desteklenmesi ve ödüllendirilmesi, iletişim sistemi ve örgüt yapısı olmak üzere on beş başlıkta toplanabilir.

Okulların öğrenebilme yeteneğini geliştirebilmeleri ve bunu sistemli bir şekilde devam ettirebilmeleri; örgütsel öğrenme kültürünü kurum kültürü içinde sağlam bir şekilde oturtabilmeleriyle doğru orantılıdır

(Uysal, 2008). Bir okulun öğrenen okul olabilmesi için; açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlayabilmesi, değişim kültürü oluşturabilmesi, toplumda değişim sürecinde doğru hizmeti gerçekleştirebilmesi, farklı gruplarla işbirliği içerisinde olabilmesi ve üretim sürecinden ve çıktılardan dönüt alarak kendisini sürekli olarak yenilemeye çabalaması gibi bazı değerleri bulundurması gerekir (Başaran,1994).

Literatür incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin bazı çalışmalar olmasına karşın, öğrenen örgüt ile okul kültürü ilişkisini araştıran çalışmanın sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul ortamının niteliğine ilişkin algıları, okulların öğrenen birer örgüt olmalarını dolayısıyla okulda sunulan eğitimin niteliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile okul kültürü arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, okul kültürünün hangi boyutlarının öğrenen örgütün hangi boyutları ile ilişkili olduğunu görmek açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışma okulların öğrenen örgüt olma düzeylerinin belirlenmesi ve okul kültürüyle olan ilişkisini tespit etmek açısından önemlidir. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- İlköğretim okulu öğretmenlerin öğrenen örgüt ve okul kültürüne ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2- İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre öğrenen örgüt ile okul kültürü arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 3- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları öğrenen örgüt algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmanın modelini tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak (Sönmez ve Alacapınar, 2011) veya iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006).

Tarama modelinde olan bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların kültürüne ilişkin algıları ile öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini öğrenen örgütün zihni modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve kişisel hakimiyet boyutları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise okul kültürünün ortak amaç, mesleki gelişme, ortak öğrenme, meslektaş desteği, işbirliğine dayalı liderlik ve öğretmen işbirliği boyutlarıdır. Bununla birlikte, mevcut araştırma bulguları bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak için yeterli görülmediğinden, araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler ve bağımsız değişkenlerin yordayıcılık düzeyleri incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırma, 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde Meram ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 ilköğretim okulunda görev yapan 290 öğretmenden oluşmaktadır. Bu katılımcıların 143’ü (%49.3) kadın ve 147’si (%50.7) erkektir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı incelendiğinde, 20’si (%6.9) 1-5 yıl, 34’ü (%11.7) 6-10 yıl, 34’ü (%11.7) 11-15 yıl, 64’ü (%22.1) 16-20 yıl, 81’i (%27.9) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi gibi demografik bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise, öğrenen örgüte ilişkin algılarının ölçülmesi amacıyla örgütlerde öğrenen organizasyon disiplinlerinin gerçekleşme düzeyini tespit ölçeği ve örgüt okul kültürüne ilişkin algıların belirlenmesi için okul kültürü ölçeği bulunmaktadır.

*Okul Kültürü Ölçeği*: öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Ayık (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Koşar ve Yalçınkaya (2013) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yeniden gözden geçirilmiştir. Ölçek, işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme olmak üzere 6 boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan her bir faktör okulun ortak kültürünün bir yönünü ölçmektedir. Ölçek beşli Likert tipindedir. Her soru “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” ve “Tam Katılıyorum” şeklinde 5 düzeyde derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele alınmıştır. Ayık (2007) tarafından yapılan analiz sonucunda okul kültürü ölçeğinin 6 faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .63 ile .90 arasında değiştiği gözlenmiştir. Koşar ve Yalçınkaya (2013) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 6 boyutlu modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri ise  $\chi^2 = 41.16$ ,  $sd = 6$ ,  $p = .00$ ,  $GFI = .99$ ,  $AGFI = .94$ ,  $CFI = .99$ ,  $SRMR = .03$ ,  $RMSEA = .072$  olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin orijinal yapısını koruduğu söylenebilir. Okul kültürü ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlık Cronbach’s Alpha katsayısıyla saptanmıştır. Koşar ve Yalçınkaya’nın (2013) yaptığı çalışmada ölçeğin bütünü için elde edilen Cronbach’s Alpha katsayısı =.95, alt boyutlarının iç tutarlık Cronbach’s Alpha katsayılarının ise =.70 ile .91 arasında olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin bütünü için Cronbach’s Alpha katsayısı .95, boyutlara ilişkin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla işbirliğine dayalı liderlik için .88, öğretmen işbirliği için .83, mesleki gelişme için .71, ortak amaçlar için .81, meslektaş desteği için .81 ve ortak öğrenme için .68 bulunmuştur.

*Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği*: Araştırmaya katılanların öğrenen örgüte ilişkin algılarını belirleyebilmek için Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen “Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları daha önce Türkoğlu tarafından yapılmış olup, bu araştırma verileri üzerinden yapılan faktör analizi öncesinde KMO değeri. 956, Bartlett testi ise  $p=.000$  anlamlı bulunmuştur. Ölçek maddeleri toplam varyansın %61.756’sını açıklamaktadır. Ölçekte öğrenen örgüte ilişkin 42 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan 1 - 5 arasındaki sorular “Kişisel Hâkimiyet”, 6 - 12 arasındaki sorular “Zihni Modeller”, 13 - 23 arasındaki sorular “Paylaşılan Vizyon”, 24 - 32 arasındaki sorular “Sistem Düşüncesi”, 33 - 42 arasındaki soruları ise “Takım Hâlinde Öğrenme” disiplinlerine aittir. Her soru “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her Zaman” şeklinde 5 düzeyde derecelendirilmiştir. Her bir alt boyutta alınan yüksek puan, o disipline ait özelliklerin katılımcı algısına göre çalıştığı okulda yüksek düzeyde gerçekleştiği şeklinde yorumlanmıştır (Güleş ve Çağlayandereli, 2012). Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .97, boyutlara ilişkin Cronbach’s Alpha katsayıları sırasıyla Kişisel Hâkimiyet için .83, Zihni Modeller için .87, Paylaşılan Vizyon için .94, Sistem Düşüncesi için .92 Takım Hâlinde Öğrenme için .92 olarak hesaplanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, bilgisayar ortamına aktarılan veriler eksik ya da hatalı değer uç değerler açısından incelenmiş, ikinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Hatalı değer analizinde, yanlışlıkla hatalı girildiği düşünülen değerler düzeltilmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda, VIF değerlerinin 10’dan ve CI değerlerinin de 30’dan küçük olduğu görülmüş ve elde edilen bu sonuçlardan hareketle çoklu bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya katılanların okul kültürü ve öğrenen örgüte yönelik algılarına ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** *Okul Kültürü ve Öğrenen Örgüt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
1.İşbirliğine Dayalı Liderlik	3.11	.82
2.Öğretmen İşbirliği	3.09	.74
3.Mesleki Gelişme	3.44	.64
4.Ortak Amaçlar	3.47	.72
5.Meslektaş Desteği	3.24	.80
6.Ortak Öğrenme	3.33	.71
7.Kişisel hakimiyet	3.17	.80
8.Zihni modeller	3.37	.76
9.Paylaşılan vizyon	3.30	.82
10.Sistem düşüncesi	3.20	.77
11.Takım halinde öğrenme	3.36	.76

Çalışma grubundaki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ile öğrenen örgüte ilişkin dağılımlar incelendiğinde; okul kültürü boyutları açısından en yüksek ortalama ortak amaçlar boyutunda ( $\bar{X}=3.47$ ) olurken, en düşük ortalamanın öğretmen işbirliği boyutunda ( $\bar{X}=3.09$ ) olduğu görülmektedir. Okul kültürüne yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, mesleki gelişme ( $\bar{X}=3.44$ ) boyutunu sırasıyla, ortak öğrenme ( $\bar{X}=3.33$ ), meslektaş desteği ( $\bar{X}=3.24$ ) ve işbirliğine dayalı liderlik ( $\bar{X}=3.11$ ) boyutlarının izlediği görülmektedir. Öğrenen örgüte ilişkin dağılımlara bakıldığında ise, en yüksek ortalamanın zihni modeller boyutunda ( $\bar{X}=3.37$ ), en düşük ortalamanın ise kişisel hakimiyet boyutunda ( $\bar{X}=3.17$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmada sonraki aşamada çalışma grubundaki öğretmen algılarına göre, okul kültürü ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, çift yönlü korelasyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** *Okul Kültürü İle Öğrenen Örgüt Arasındaki Korelasyonlar*

Alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.İşbirliğine day. lid.	-									
2.Öğretmen işbirliği	.72**	-								
3.Mesleki gelişme	.73**	.77**	-							
4.Ortak amaçlar	.71**	.75**	.78**	-						
5.Meslektaş desteği	.69**	.77**	.70**	.68**	-					
6.Ortak öğrenme	.53**	.65**	.62**	.58**	.55**	-				
7.Kişisel hakimiyet	.75**	.57**	.59**	.59**	.56**	.48**	-			
8.Zihni modeller	.75**	.57**	.58**	.61**	.60**	.50**	.75**	-		
9.Paylaşılan vizyon	.75**	.61**	.63**	.65**	.56**	.49**	.75**	.79**	-	
10.Sistem düşüncesi	.74**	.62**	.61**	.64**	.64**	.51**	.77**	.83**	.85**	-
11.Takım halin. ögr.	.71**	.60**	.57**	.62**	.62**	.48**	.72**	.77**	.77**	.83**

$n=290$ ; \* $p<.01$

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü ile öğrenen örgüte ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğrenen örgütün kişisel hakimiyet boyutu ile okul kültürü boyutlarından işbirliğine dayalı liderlik ( $r=.74, p<.01$ ), öğretmen işbirliği ( $r=.57, p<.01$ ), mesleki gelişme ( $r=.59, p<.01$ ), ortak amaçlar ( $r=.59, p<.01$ ), meslektaş desteği ( $r=.56, p<.01$ ) ve ortak öğrenme ( $r=.48, p<.01$ ) boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında, öğrenen örgütün zihni modeller boyutu ile okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik ( $r=.74, p<.01$ ), öğretmen işbirliği ( $r=.57, p<.01$ ), mesleki gelişme ( $r=.58, p<.01$ ), ortak amaçlar ( $r=.60, p<.01$ ), meslektaş desteği ( $r=.60, p<.01$ ) ve ortak öğrenme ( $r=.49, p<.01$ ) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, öğrenen örgütün paylaşılan vizyon ile işbirliğine dayalı liderlik ( $r=.75, p<.01$ ), öğretmen işbirliği ( $r=.61, p<.01$ ), mesleki gelişme ( $r=.63, p<.01$ ), ortak amaçlar ( $r=.64, p<.01$ ), meslektaş desteği ( $r=.56, p<.01$ ) ve ortak öğrenme ( $r=.48, p<.01$ ); Sistem düşüncesi ile işbirliğine dayalı liderlik ( $r=.73, p<.01$ ), öğretmen işbirliği ( $r=.62, p<.01$ ), mesleki gelişme ( $r=.60, p<.01$ ), ortak amaçlar ( $r=.64, p<.01$ ), meslektaş desteği ( $r=.64, p<.01$ ) ve ortak öğrenme ( $r=.50, p<.01$ ) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Son olarak, öğrenen örgütün takım halinde öğrenme boyutu ile okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik ( $r=.71, p<.01$ ), öğretmen işbirliği ( $r=.60, p<.01$ ), mesleki gelişme ( $r=.56, p<.01$ ), ortak amaçlar ( $r=.61, p<.01$ ), meslektaş desteği ( $r=.61, p<.01$ ) ve ortak öğrenme ( $r=.47, p<.01$ ); boyutları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada, öğrenen örgütün yordanması amacıyla okul kültürü boyutları ile öğrenen örgüt arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 3, Tablo 4 Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

### ***Kişisel Hakimiyetin Yordanması***

Kişisel hakimiyetin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.***Kişisel Hakimiyetin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.54	.18	-	3.10	.00
İşbirliğine Dayalı Liderlik	.61	.06	.63	9.93	.00*
Öğretmen İşbirliği	-.07	.08	-.07	-.88	.38
Mesleki Gelişme	.02	.09	.02	.24	.81
Ortak Amaçlar	.09	.08	.08	1.14	.25
Meslektaş Desteği	.05	.07	.05	.81	.42
Ortak Öğrenme	.12	.06	.11	2.03	.04*

$F = 63.152; p < .05; R = .76; R^2 = .57$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği, ortak öğrenme boyutlarının birlikte, öğrenen örgütün kişisel hakimiyet boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 63.152, p < .05$ ). Okul kültürünün tüm boyutları birlikte kişisel hakimiyet puanındaki değişimin %57’sini ( $R = .76, R^2 = .57$ ) açıklayabilmektedir. Diğer yandan okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik ( $\beta = .63, p < .01$ ) ve ortak öğrenme ( $\beta = .11, p < .05$ ) boyutları, öğretmenlerin kişisel hâkimiyet algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen işbirliği ( $\beta = -.07, p > .05$ ), mesleki gelişme ( $\beta = .02, p > .05$ ), ortak amaçlar ( $\beta = .08, p > .05$ ) ve meslektaş desteği boyutları ( $\beta = .05, p > .05$ ) kişisel hâkimiyetin tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

### ***Zihni Modellerin Yordanması***

Zihni modellerin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.



**Tablo 4.** Zihni Modellerin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	.84	.16	-	5.15	.00
İşbirliğine Dayalı Liderlik	.56	.06	.61	9.82	.00*
Öğretmen İşbirliği	-.14	.08	-.14	-1.86	.06
Mesleki Gelişme	-.06	.08	-.05	-.73	.46
Ortak Amaçlar	.13	.07	.12	1.79	.08
Meslektaş Desteği	.16	.06	.17	2.65	.01*
Ortak Öğrenme	.14	.06	.14	2.61	.01*

$$F = 67.94; p < .01; \quad R = .77; R^2 = .59$$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği, ortak öğrenme boyutlarının birlikte, öğrenen örgütün zihni modeller boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 67.97, p < .01$ ). Okul kültürünün tüm boyutları birlikte zihni modeller puanındaki değişimin %59'unu ( $R = .77, R^2 = .59$ ) açıklayabilmektedir. Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik ( $\beta = .61, p < .01$ ), meslektaş desteği ( $\beta = .17, p < .01$ ) ve ortak öğrenme ( $\beta = .14, p < .05$ ) boyutları, öğretmenlerin zihni modeller algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen işbirliği ( $\beta = -.14, p > .05$ ), mesleki gelişme ( $\beta = -.05, p > .05$ ) ve ortak amaçlar ( $\beta = .12, p > .05$ ) zihni modellerin tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

#### Paylaşılan Vizyonun Yordanması

Paylaşılan vizyonun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Paylaşılan Vizyonun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	.44	.18	-	2.48	.01
İşbirliğine Dayalı Liderlik	.56	.06	.56	9.01	.00*
Öğretmen İşbirliği	.02	.08	.02	.29	.77
Mesleki Gelişme	.06	.09	.05	.69	.49
Ortak Amaçlar	.21	.08	.18	2.71	.01*
Meslektaş Desteği	-.03	.07	-.03	-.43	.67
Ortak Öğrenme	.07	.06	.06	1.12	.26

$$F = 69.33; p < .01; \quad R = .77; R^2 = .60$$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği, ortak öğrenme boyutlarının birlikte, öğrenen örgütün paylaşılan vizyon boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 69.33, p < .01$ ). Okul kültürünün tüm boyutları birlikte paylaşılan vizyon puanındaki değişimin %60'ını ( $R = .77, R^2 = .60$ ) açıklayabilmektedir. Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik ( $\beta = .56, p < .01$ ) ve ortak amaçlar ( $\beta = .18, p < .01$ ) boyutları öğretmenlerin paylaşılan vizyon algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen işbirliği ( $\beta = .02, p > .05$ ), mesleki gelişme ( $\beta = .05, p > .05$ ) ve meslektaş desteği ( $\beta = -.03, p < .05$ ) boyutları, paylaşılan vizyonun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

#### Sistem Düşüncesinin Yordanması

Sistem düşüncesinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.***Sistem Düşüncesinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	.50	.17	-	3.04	.00
İşbirliğine Dayalı Liderlik	.47	.06	.50	8.03	.00*
Öğretmen İşbirliği	-.03	.08	-.03	-.34	.74
Mesleki Gelişme	-.07	.08	-.06	-.87	.39
Ortak Amaçlar	.18	.07	.17	2.44	.02*
Meslektaş Desteği	.19	.06	.19	3.03	.00*
Ortak Öğrenme	.11	.06	.10	1.89	.06

$$F = 69.03; p < .05; \quad R = .77; R^2 = .59$$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği, ortak öğrenme boyutlarının birlikte, öğrenen örgütün sistem düşüncesi boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 69.03$ ,  $p < .01$ ). Okul kültürünün tüm boyutları birlikte sistem düşüncesi puanındaki değişimin %59’unu ( $R = .77$ ,  $R^2 = .59$ ) açıklayabilmektedir. Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik ( $\beta = .50$ ,  $p < .01$ ), ortak amaçlar ( $\beta = .17$ ,  $p < .01$ ) ve meslektaş desteği ( $\beta = .19$ ,  $p < .01$ ) boyutları öğretmenlerin sistem düşüncesi algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen işbirliği ( $\beta = -.03$ ,  $p > .05$ ), mesleki gelişme ( $\beta = -.06$ ,  $p > .05$ ) ve ortak öğrenme ( $\beta = .10$ ,  $p < .05$ ) boyutları, sistem düşüncesinin tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

### **Takım Halinde Öğrenmenin Yordanması**

Takım halinde öğrenmenin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.***Takım Halinde Öğrenmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	.86	.17	-	5.05	.00
İşbirliğine Dayalı Liderlik	.46	.06	.49	7.57	.00*
Öğretmen İşbirliği	-.01	.08	-.01	-.07	.94
Mesleki Gelişme	-.12	.08	-.11	-1.48	.14
Ortak Amaçlar	.19	.07	.18	2.53	.01*
Meslektaş Desteği	.18	.06	.19	2.85	.01*
Ortak Öğrenme	.09	.06	.08	1.48	.13

$$F = 58.02; p < .01; \quad R = .74; R^2 = .55$$

Tablo 7’de görüldüğü gibi, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği, ortak öğrenme boyutlarının birlikte, öğrenen örgütün takım halinde öğrenme boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 58.02$ ,  $p < .01$ ). Okul kültürünün tüm boyutları birlikte takım halinde öğrenme puanındaki değişimin %55’ini ( $R = .74$ ,  $R^2 = .55$ ) açıklayabilmektedir. Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik ( $\beta = .49$ ,  $p < .01$ ), ortak amaçlar ( $\beta = .18$ ,  $p < .01$ ) ve meslektaş desteği ( $\beta = .19$ ,  $p < .01$ ) boyutları öğretmenlerin takım halinde öğrenme algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen işbirliği ( $\beta = -.01$ ,  $p > .05$ ), mesleki gelişme ( $\beta = -.11$ ,  $p > .05$ ) ve ortak öğrenme ( $\beta = .08$ ,  $p < .05$ ) boyutları, takım halinde öğrenmenin tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü ile öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul kültürünün öğrenen örgütü yordayan önemli bir değişken olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenen örgüt boyutlarından zihni modeller en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise kişisel hâkimiyet olmuştur. Bu bulgu, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre öğrenen örgütün en yüksek düzeyde algılanan boyutunun takım halinde öğrenme ve zihni modeller; en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise kişisel hâkimiyet olduğu sonucuna

varan Güçlü ve Türkoğlu (2003), Güleş ve Çağlayandereli (2012) ve Memduhoğlu ve Kuşci'nin (2012) araştırma bulgularıyla uyumludur. Bu bulguların aksine, Özdayı ve Özcan'ın (2005) teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkısını öğretmen görüşüyle değerlendirdikleri araştırmada en yüksek düzeyde gerçekleşen boyutun kişisel hâkimiyet; en düşük düzeyde gerçekleşen boyutun da takım halinde öğrenme olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmalar öğretmenlerin bulunduğu/çalıştığı okullara göre öğrenen örgüt algılarının farklılaşabileceğini göstermektedir. Zihni modeller, organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir (Cüceloğlu,1993). Öğrenme kalitesinin yüksek olması için gerekli durumlarda sorgulamalar yapılmalı ve zihinde oluşturulan varsayımlar/modeller değiştirilmelidir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Özetle, dünyayı zihni modellerimiz ile algılar ve o modellere göre karşılık veririz. Kişisel hâkimiyet ise kendini sürekli gelişim ve öğrenmeye adanmış zihniyeti ifade eder. Yüksek kişisel hâkimiyet düzeyine sahip kişiler, hayatta gerçek aradıkları sonuçları yaratma yeteneğini sürekli olarak genişletmektedirler (Ataman, 2002). Örgütler bireyler aracılığıyla öğrendikleri için bireylerin kişisel hâkimiyet becerileri ne kadar yüksekse örgüt de o kadar yüksek kalitede öğrenme gerçekleştirir (Senge, 2002). Araştırma sonuçlarına dayanarak, zihni modeller boyutunun en yüksek boyut olması sevindirici iken kişisel hakimiyet boyutunun en düşük algılanan boyut olması beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin zihinlerinde yer etmiş tutumlarını, düşünüş biçimlerini vs. değiştirebilme gücüne sahip olduklarını fakat sürekli öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul kültürü boyutlarından ortak amaçlar en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde değerlendirilen boyut öğretmen işbirliği olmuştur. Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışlarını inceleyen Demirtaş ve Ersözlü (2007), okul kültürünün en yüksek düzeyde algılanan boyutunun mesleki gelişme, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise öğretmen işbirliği olduğu sonucuna varmışlardır. Demirtaş'ın (2010) gerçekleştirdiği okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada da okul kültürünün en yüksek düzeyde algılanan boyutunun ortak amaçlar, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise öğretmen işbirliği olduğunu gösteren benzer sonuçlar elde edilmiştir. Tanrıverdi'nin (2007) katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik yaptığı bir çalışmada ise okul kültürünün alt boyutlarından en yüksek düzeyde algılananın mesleki gelişim, en düşük düzeyde algılananın ise işbirliğine dayalı liderlik olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulguların aksine, başka bir araştırmada ise (Ayık ve Ada, 2009), öğretmenlerin algılarına göre en yüksek düzeyde algılanan okul kültürü boyutu öğretmen işbirliği ve en düşük düzeyde algılanan boyut ise işbirliğine dayalı liderlik olmuştur. Bu çalışmaların yanı sıra okul kültürünün farklı şekilde boyutlandırıldığı Sezgin'in (2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürünü inceleyen çalışmada okul kültürü boyutlarından görev kültürü en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise bürokratik kültür olmuştur. Bu araştırmalar öğretmenlerin bulunduğu/çalıştığı okullara göre okul kültürü algılarının farklılaşabileceğini göstermektedir. Ortak amaç/amaç birliği, öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne derecede işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur. Öğretmen işbirliği ise, okulun öğretim vizyonunu daha da geliştirmek adına yapıcı ilişkilerde bulunma derecesini gösterir (Gruenert, 2000: akt. Tanrıverdi, 2007).Eğitim-öğretim yılı boyunca, öğretmenlerin birlikte ders planları hazırlaması veya mevcut programı geliştirici disiplinler arası ortak çalışmalar başlatması ve devam ettirmesi okuldaki var olan kültürün gelişmesinde etkili rol oynayabilir (Tanrıverdi, 2007).Çalışmalarda genel olarak en düşük düzeyde algılanan boyutun öğretmen işbirliği olması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin ortak bir payda/amaç etrafında işbirlikçi bir tutum sergileyerek birleşebildiklerini, aynı hedefi benimsediklerini fakat öğretim vizyonunu geliştirmek için aralarında mesleki bir işbirliğinin olmadığı ve bireysel tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğrenen örgüt boyutlarının okul kültürünün bütün boyutlarıyla (işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme) pozitif yönde ilişkili olduğunu görmüştür. Yücel (2007) ve İstar (2006) yaptıkları çalışmalarda örgüt kültürünün öğrenen örgüt olma üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Yapılan farklı araştırmalara bakıldığında, bir okulun öğrenen örgüt olmasında okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliklerine sahip olmalarının etkili olduğu (Korkmaz, 2008), okul kültürü ile okulun etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkinin bulunduğu (Ayık ve Ada, 2009), öğrenci başarısı ile okul kültürünün işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği ve amaç birliği faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu (Demirtaş, 2010), okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu (Demirtaş ve Ersözlü, 2007) ve örgütsel bağlılık değişkenlerinden duygusal ve normatif bağlılık biçimlerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları ile devam bağlılığı ise bürokratik okul kültürü ile pozitif

yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu (Sezgin, 2010) görülmüştür. Sürekli öğrenme ve gelişimi destekleyen, bunu örgüt kültürü ve politikası haline getiren ve başarılı bir şekilde uygulayan öğrenen örgütler, değişime uyum sağlayabilecektir (İstar, 2006). Bu bulgular, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme özelliklerine sahip okulların öğrenen örgüt özelliklerini de arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Regresyon analizi sonuçları, öğrenen örgütün sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutlarının, okul kültürünün üç boyutu (işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği, ortak amaçlar) tarafından yordandığını göstermiştir. Farklı araştırmalar incelendiğinde, okul kültürünün güven ve işbirlikçi iklim faktörünün etkileşimli liderlik tarafından yordandığı, Laissez-faire liderliğin ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir yordayıcısı olduğu (Korkmaz, 2008), okul kültürünün destek ve görev kültürü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı, devam bağlılığının tek anlamlı yordayıcısının bürokratik kültür boyutu olduğu ve başarı kültürü öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı (Sezgin, 2010) saptanmıştır. Sistem düşüncesi, öğrenen örgütün temel yapısını meydana getirmektedir. Bu disiplin, diğer dört disiplinin içerisinde bütünlük olmasını ve uyum içerisinde çalışmasını sağlar (Park, 2008). Sistem düşüncesi, organizasyonlarda nedensel ve karşılıklı ilişkileri anlayarak bütünü görebilmeyi ifade etmektedir (Çelik, 1997; Güçlü ve Türkoğlu, 2003; Güleş ve Çağlayandereli, 2012; Senge, 2002). Bir sistemde çalışanlar arasında işbirliği varsa, birbirlerine destek oluyorsa ve ortak bir amaç etrafında birleşmişlerse o sistemin işleyişi doğru ve hızlı şekilde çalışır. Bu bakımdan, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği ve ortak amaç boyutlarının öğrenen örgütün sistem düşüncesi boyutu ile olumlu bir ilişkisinin olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Öğrenen örgüt yaratabilmek için takım halinde öğrenmenin geliştirilmesi gerekir (Park ve Rojewski, 2006). Gruplar, birey zekâsına göre daha büyük bir zekâyâ sahiptir ve takım halinde öğrenme de bu zekâyı kullanan bir süreç olarak değerlendirilir (Töremen, 2001). Yani takım halinde öğrenme; takımlarda, birlikte düşünme ve yapma düşüncesinin egemen olmasıdır (Dinçer, 1992). Takım halinde öğrenme, insan gruplarının bireysel perspektiflerinin ötesinde yatan büyük resmi görebilme becerilerini geliştirir. Bir takımın üyeleri eğer aynı vizyon etrafında toplanabilirse daha az enerji ziyan olur ve bir sinerji oluşur. Bu gelişen sinerjiyle beraber takım üyeleri arasındaki destek de artar. Bu bakımdan, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği ve ortak amaç boyutları ile öğrenen örgütün takım halinde öğrenme boyutu arasında olumlu bir ilişkinin olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Bir okul sisteminde çalışanların ortak amaçlar belirlemeleri ve bu doğrultuda çaba sarf etmeleri onların takım olma eğilimlerini de arttıracığı söylenebilir.

Okul kültürünün boyutlarından sadece ortak öğrenme, öğrenen örgütün kişisel hâkimiyet ve zihni modeller boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Kişisel hâkimiyet eylemlerimizin, dünyamızı nasıl etkilediğini sürekli olarak öğrenmeye yönelik kişisel dürtümüzü teşvik eder (Senge, 2002; İstar, 2006). Bu anlamda; kendini geliştirmeyi sürekli bir görev olarak gören birey sadece kendi öğrendiklerinin yeterli olmadığını düşünmekte ve etrafında bulunan kişilerden de faydalanmaktadır. Bu sebeptendir ki, okul kültürünün boyutlarından olan ortak öğrenme ile öğrenen örgütün boyutlarından olan kişisel hâkimiyet boyutu arasında olumlu ilişki olması beklenen bir sonuçtur. Zihni modeller, zihnimizde yer etmiş kökleşmiş varsayımlar, tutumlar, genellemeler ve düşünüş biçimleridir; dünyayı zihni modellerimiz ile algılarız (Ataman, 2002). Öğrenen örgütler içinde, daha önceden oluşmuş zihni modeller yıkılmaktadırlar. Yanlış kararlar vermeye sebep olacak öngörülerinde barındıran modellerden kurtularak daha bağımsız düşünmeye teşvik eden zihni modeller söz konusudur (Brestrich, 2000). Öğrenen örgüt içinde önceden oluşmuş zihni modellerin yıkılmasında örgüt içinde bulunan bireylerin birlikte öğrenmesi etkili olmaktadır. Bu bakımdan, okul kültürünün ortak öğrenme boyutu ile öğrenen örgütün zihni modeller boyutu arasında olumlu bir ilişkinin olması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmanın önemli sonuçları şu şekilde özetlenebilir: 1) Öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü boyutlarından en yüksek algılanan boyut ortak amaçlar olurken, en düşük düzeyde değerlendirilen boyut öğretmen işbirliği olmuştur. 2) Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt boyutlarından en yüksek düzeyde algılanan boyut zihni modeller olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise kişisel hâkimiyet olmuştur. 3) Öğrenen örgüt boyutlarının okul kültürünün bütün boyutlarıyla (işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme öğrenme) pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. 4) Öğrenen örgütün sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutları, okul kültürünün üç boyutu (işbirliğine dayalı liderlik, meslektaş desteği, ortak amaçlar) tarafından

yordanmıştır. 5) Okul kültürünün boyutlarından sadece ortak öğrenme, öğrenen örgütün kişisel hâkimiyet ve zihni modeller boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin meslektaşları ile daha çok mesleki işbirliği içerisinde olacakları uygulamalar geliştirilmelidir. Bu uygulamalar aynı zamanda öğrenen örgütün zihni modeller ve kişisel hâkimiyet özelliklerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Okulda çalışanların ortak amaçlar doğrultusunda takım halinde çalışmalarını sağlamak için tüm çalışanların katılımı ve onayıyla okulun vizyonu oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri için ortam yaratılmalı ve kendini geliştiren öğretmenler okul yöneticileri tarafından pekiştirilmelidir. Bu sayede araştırma sonuçlarında görülen öğretmenlerce düşük algılanan kişisel hâkimiyet boyutunun gelişimine katkı sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarının özellikle gözlem, görüşme ve mülakat gibi nitel araştırmalarla desteklenmesi önerilebilir. Bu araştırma ilişki tarama modelinde olduğu için yorumlarda neden-sonuç ilişkisinden ziyade, karşılıklı ilişkiler vurgulanmıştır. Bu bağlamda, okulun kültürel özellikleri ile öğrenen örgütler arasında neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konulabileceği araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. ve Oktaylar, A. (2003). Öğrenen örgüt kültürüne ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *12. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Alkan, E. (2008). *Meslek liselerinde okul kültürünün çok boyutlu olarak incelenmesi (Ümraniye ilçesi örneği)*(Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, Ş. (2002). *Düşünceden sonuca insan kaynakları*. İstanbul: Hayat.
- Arslan H., Kuru M. ve Satıcı A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 449-472.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3, 63-70.
- Ataman, G. (2002). *İşletme yönetimi temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen.
- Aydın, S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 429-446.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59, 6-11.
- Basım, H. N., Şeşen, H., Sözen, C. ve Hazır, K. (2009). Çalışanların öğrenen örgüt algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 55-66.
- Başaran, E. İ. (1994). *Türkiye’de eğitim sistemi*. Ankara: Gül.
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 51-65.
- Boztepe, C. (2007). *Meslekive teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi: Kütahya merkez ilçe örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Brestrich, E. T. (2000). *Modernizmden postmodernizme dönüşümcü liderlik*. Ankara: Seba.
- Bulach, C. R. (2001). A four step process for identifying and reshaping school culture. *Principal Leadership*, 8, 48-51.
- Celep, C. (2003). Örgütsel öğrenme açısından ilköğretim okulları. *12. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 15-18 Ekim, Antalya, Gazi Üniversitesi.
- Cüceloğlu, D (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Beta.
- Çelik, V. (1997). Öğrenen bir lider olarak okul yöneticisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 55, 17-19.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35, 3-13.
- Demirtaş, Z. ve Ersözülü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 178-189.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt geliştirme: teori, uygulamaveteknikler*. İstanbul: Timaş.

- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme yönetimine giriş*. İstanbul: İz.
- Ergani, B. (2006). *Öğrenen bir örgüt olarak üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksek Okulu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Fiore, D. (2000). Positive school culteres: the importance of visible leaders. *Contemporary Education*, 71, 11- 14.
- Gezer, B. (2005). *Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri: Elazığ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2011). Vlor (Arnavutluk) ve Ankara illerindeki liselerin örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1),1-28.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 137-160.
- Güleş, H. ve Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 182-197.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, 14.
- Gündüz, H. B. ve Sezik, S. (2005). Devlet ve özel ilköğretim okullarında örgütsel öğrenmenin değerlendirilmesi. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Gürsel, M. (1998). Öğrenen örgütler. İçinde H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu (Ed.), *Türkiye’de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İstar, N. (2006). *Öğrenen organizasyonlarda başarı kriterleri ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 75-98.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 603-627.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Leithwood, K., Leonard, L. and Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34: 243-276.
- Litrell, J. ve Peterson J. S. (2001). Transforming the school culture: A model based on an exemplary counselor. *Professional School Counselling*, 4 (5), 310- 320.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. 6. Basım. Çev. G. Arastaman. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MacNeil, A. J., Prater, L. D. and Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12, 73-84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241> adresinden 12/06/2013 tarihinde alınmıştır.
- Marquardt, M.J. (1996). *Building the learning organization: a systems approach to quantum improvement*. <http://www.unhas.ac.id/hasbi/LKPP/Hasbi-KBK-SOFTSKILL-UNISTAFF-SCL/Learning%20Organization/referMarquardt.pdf> adresinden 12/06/2013 tarihinde alınmıştır.
- McCharen, B., Song, H.J. and Martens, J. (2011), School innovation: The mutual impacts of organizational learning and creativity. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 676-694.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11, 748-761. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 11/04/2013 tarihinde alınmıştır.

- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem.
- Özdayı, N. ve Özcan, Ş. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 136, 39-51.
- Özdemir, A. (2006). *Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 411-436.
- Özus, E. (2005). *M.E.B. bağlı Konya ilindeki mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen organizasyonu algulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Park, J. H. and Rojewski, J. W. (2006). The learning organization model across vocational and academic teacher groups. *Career and Technical Education Research*, 31, 23-48.
- Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9, 270-284.
- Rusch, E., A. (2005). Institutional Barriers to Organizational Learning in School Systems: The Power of Silence. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 41, No. 1, 83-120.
- Senge, P. (2002). *Beşinci disiplin*. 9. Basım. çev. A. İldeniz ve A. Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35, 142-159.
- Shaw, J. and Reyes, P. (1992). School cultures: organizational value orientation and commitment. *Journal of Educational Research*, 85, 295-301.
- Silins, H.C., Mulford, W.R. and Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, No. 5, 613-642.
- Song, J.H., Kim, H.M. and Kolb, J.A. (2009). The effect of learning organization culture on the relationship between interpersonal trust and organizational commitment. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20, no. 2, 147-167.
- Sönmez, A. M. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45, 85-108.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sun, H.C. (2003). Conceptual clarifications for organizational learning, learning organization and a learning organization. *Human Resource Development International*, 6:2, 153-166.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Turan, S., Karadağ, E. ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 627-638.
- Tyson, B. (2008). *Changing school culture: the role of leadership*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Lethbridge, Lethbridge, AB.
- Uysal, R. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel öğrenme alguları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wai, J. and Lo, Y. (2005). The influence of leadership style on schools development into learning organizations. *Social Sciences / Socialiniai Mokslai*, 47, 11-25.

- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü-bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zederayko, G. E. (2000). *Variables in schools becoming learning organizations* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Montana, USA.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.