Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
Educational Administration: Theory and Practice
2019, Cilt 25, Sayı 2, ss: 191-240
2019, Volume 25, Issue 2, pp: 191-240
www.kuey.net

Learning Organizations as Predictors of Academic Achievement: An Analysis on Secondary Schools

Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öğrenen Örgütler: Ortaokullar Üzerine Bir Çözümleme

Gülay Aslan[1]

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between academic achievement of secondary school students (graduation and transition to higher education) and learning organization perceptions of school administrators and teachers. The study was designed as correlational relational survey study. The "Realization Level of Learning Organization Disciplines' at Organizations Scale" which was developed by Türkoğlu (2002) was used for data collection. For the research, 565 school administrators and teachers were chosen according to cluster sampling method along with 1799 students that attend the schools of those which were included in the research. Findings have shown that participants' learning organization perception levels are at 'generally' level. The discipline with highest average is learning as a team. While perception level of the participants doesn't show a significant difference according to gender, it showed a significant difference according to the variables of work, institution that they work at and seniority. The participants whose professional experience is 21 years and above, those who work at private schools and administrators' learning organization perception level is higher. The results of the research have shown that there is a low but significant correlation between points of schools' learning organization and students' graduation and transition to a higher education (TEOG) points. Simple linear regression analysis has shown that schools' learning organization performance predict students' GNA scores. These results have shown that in order to enhance students' academic achievement much more emphasis must be put on learning organizations dimension schools. These results indicate that in order to increase academic success of students, it is required to increase schools' capacity as learning organizations

Keywords: Learning organization, academic success, TEOG examination, Turkey

Öz

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile öğrenen örgüt olmaya yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen "Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği" ile araştırmacı tarafından oluşturulan geliştirilen "Demografik Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya küme örnekleme yöntemi ile seçilen 565 okul yöneticisi ve öğretmen ile bunların görev yaptığı okullarda öğrenim gören 1.799 öğrenci dahil edilmiştir. Bulgular, katılımcıların öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından "genellikle" düzeyinde bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. En yüksek ortalamaya sahip disiplinin takım halinde öğrenme olduğu görülmektedir. Katılımcıların algı düzeyleri; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, görev, çalışılan kurum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan, özel okulda görev yapan ve okul yöneticisi olan katılımcıların, öğrenen örgüt algı düzeyleri daha yüksektir. Araştırma sonuçları, okulların öğrenen örgüt puanları ile öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş (TEOG) puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, okulların öğrenen örgüt puanlarının, öğrencilerin mezuniyet ve bir öğretime geçiş başarılarını (TEOG) yordadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilebilmesi için, okulların öğrenen örgüt kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen örgüt, Akademik başarı, TEOG sınavı, Türkiye.

Received: 11.11.2018 / Revision received: 21.01.2019 / Approved: 07.02.2019

1 Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat-Turkey, gulay.aslan@gop.edu.tr

Atıf için/Please cite as:
Aslan, G. (2019). Learning organizations as predictors of academic achievement: an analysis on secondary schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(2), 191-240. doi: 10.14527/kuey.2019.006.

English Version

Introduction

Academic achievement is the most widely used indicator to determine the level of learning for the individual. Academic achievement is one of the basic criteria that determine the flow of students between classes or levels, and it involves grades or scores, often expressed in quantitative indicators, based on teachers' assessments (Carter and Good, 1973 as cited in Durmuşçelebi, 2013). According to Hoy and Miskel (2010, pp. 39-81), the teaching and learning function is the technical basis of the school. The school has to perform this function. The technical function requires ensuring student achievement and monitoring student development. Therefore, academic achievement of students is the key concept that drives the whole system and it is one of the basic indicators of the level at which educational organizations achieve their goals.

Whether developed or developing, one of the aims of countries is to increase the academic achievement of students. On the other hand, this is not as easy as it looks because there are many variables that affect or have potential to affect students' academic achievement. The high number of variables and even the possibility that some of these variables have not been determined yet may make the process difficult to understand. Moreover, some of these variables, which play a role in the academic success of the individual, are related to internal processes and others to external processes. Therefore, some of them are open to external intervention and some of them are based on activating the internal processes of the individual and often require to include indicators related to the family. As a matter of fact, when the literature on academic achievement is examined, it can be seen that there are many variables that seem to be independent from each other, but which have an effect on student achievement, albeit at different levels.

On the other hand, the high number of variables related to academic achievement and the fact that they are often dealt with separately from each other complicates the holistic analysis. Although each of these variables is important, aggregating the literature on academic achievement into certain categories will facilitate the holistic view of the subject. For this reason, studies on academic achievement can be handled in three categories in line with the literature. These include individual variables covering differences such as age, gender, developmental characteristics of the student, socio-cultural/socio-economic variables that focus on the variables related to the student's family but take into account extra-school variables as well, and institutional variables including the functioning, structure and processes of educational organizations and/or the employees involved in these processes.

When the literature is examined, it is seen that the research on academic achievement focused mostly on individual variables (Eski, 1980; Harding, 2003;

Keskin & Sezgin, 2009; Kılıç & Karadeniz, 2004; Küçüker, 2016; Nartgün & Çakır, 2014; Oliver & Simpson, 1988; Pehlivan & Köseoğlu, 2010; Skouras, 2014; Smith & Niemi, 2001; Yıldırım, 2000). In these studies, especially the child's intelligence, abilities (Eski, 1980), gender or sometimes disability, as well as the emotional characteristics and/or psychological status of the child such as loneliness, shyness, anxiety, depression level (Akın, 2008; Benjamin, 1991; Birenbaum & Nasser, 1994; Cengiz, 1988; Culler & Holahan, 1980; Gündoğdu, 1994; Ishiyama, 1984; Ponzetti & Gate, 1981; Sullivan, 2002) are among the mostly focused variables. In fact, the analysis of early studies on academic achievement through individual variables may also point to an illusion of the capitalist system because the capitalist system prepares students for roles and classes that are assigned to them through education, and undergoes the process of sieving individuals through education, giving the message that success or failure is the product of an individual's intelligence, ability or effort (Ünal, 1996).

It can be said that this mode of treatment functions as a way of individualizing or internalizing the process of reproduction of the capitalist system or the reconstruction of the class structure. This may turn into a process of internalization and socialization functioning as "I fail because I am not intelligent" or "I fail because I am incompetent." The creation of such a perception can mean the shift of responsibility of failure from system to individual. Of course, it does not indicate that individual variables are absent or insignificant in academic achievement. On the contrary, it refers to the necessity of linking the variable that is considered as individual with the economic, social and political system leading a difficulty in research on academic achievement. On the other hand, another difficulty is that the variables affecting academic achievement are very diverse. For example, some of the individual variables discussed in the literature on academic achievement are related to interrelated processes all of which involves the individual such as psychological status, intelligence, ability, gender, motivation level, working habits, relationship of students with their teachers or parents, anxiety level and perception towards school.

Socio-cultural and/or socio-economic variables, which include the child's familial characteristics, constitute another set of variables both as part of the individual variables and independent from it. Bourdieu conceptualizes these variables as the social capital of the family and draws attention to the class aspect of success. Bourdieu states that individuals from upper classes have high social capital and are therefore more advantageous in terms of academic achievement (Aslan, 2017). Coleman (1988, pp. 108 as cited in Güllüpınar and İnce, 2014) expresses a similar impact using the concept of "family" history. According to him, family history includes three different forms of capital: economic, human and social capital. According to Coleman, advantageous families are those who have economic, human and social capital and can use it effectively (Aslan, 2017). These variables that refer to socio-economic structure of family (Aslan, 2017; Coleman, 1988; Gregg & Machin, 1999; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Parcel and Dufur, 2001; Schiller, Khmelko, and Wang, 2002) such as educational level of parents (Akyol,

Sungur, & Tekkaya, 2010; Aslan, 2017; Hortaçsu, 1994; Kuyper, Van der Werf, & Lubbers, 2000; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yılmaz, 2000), environment and opportunities provided for children (Aslan, 2017; Çelenk, 2003; Gelbal, 2008; Öksüzler & Sürekçi, 2010), and social support (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992; Fan & Chen, 2001; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1994; Lopez, Stewart, & Enedina, 2002; Yıldırım, 1998; 1999; 2000), educational expenditures and family income are emphasized to have the potential to affect all other variables in terms of academic achievement. Some studies point out the difficulty of influencing and manipulating household income-based variables through micro (school-based) policies, and emphasize the importance of macro-level regulatory policies (economic, social and political arrangements) (Aslan, 2017).

Institutional variables that are thought to have an impact on academic achievement, especially with effective school research, have led to the discussion of the effects of differences between schools in achieving the goals of the school since the 1960s. For this reason, it is seen that the research on institutional variables are conceptualized as effective school research or equal opportunity research in education. Studies have been conducted that emphasize the importance of making these variables similar or minimizing differences between schools, even if these variables are not equalized over the past half century (Aslan, 2015; Heyneman & Loxley, 1983; Ünal et al., 2010). Although these studies are related to schools (micro) in terms of their results, they are generally directly related to education policies at the macro level. In the literature, among the institutional variables, the most emphasized variables in terms of their effect on academic achievement are those directed to the environment and opportunities of schools (Aslan, 2015; Berberoğlu & Kalender; 2005; Burgaz, 2002; MEB, 2005; Sawkins, 2002; Ünal et al., 2010). The main finding of effective school research is that the school's influence on academic achievement in poor countries is decisive (Balcı, 2014, pp. 20). The most comprehensive one in effective school research is the study carried out by Heyneman and Loxley (1983 as cited in Aslan, 2017). The researchers made comparisons with data from 29 countries, high and low income groups. As a result of the study, it was found that the opportunities provided by the school to the child were more decisive than the personal characteristics of the students in terms of academic achievement. This study is a pioneer in terms of showing that the variables affecting academic achievement should be evaluated according to the level of development of the countries.

Undoubtedly, the way to quality education and academic success is to make schools' facilities and environments similar or to set certain standards. However, it is clear that this effort is insufficient. Even if all the inputs of education are equalized through the schools, it is impossible for the educational organizations to maintain their existence for a long time if they cannot respond to the needs of the economic, social and political systems because educational organizations are open systems that take their inputs from the environment and deliver their outputs to the environment (Başaran, 2008, pp. 77). This means that, as in all other open systems, they cannot be long-term insensitive to environmental changes. As

a matter of fact, organizations that existed in a relatively more static environment until the second half of the 1970s had to constantly renew themselves in order to cope with the systemic crises of capitalism and to benefit from the rapid change starting from the second half.

The context of uncertainty created by the constant change of the environment in which the organizations are located has required them to become continuous research systems in order to survive and succeed. "The concept of learning organization, which is one of the important tools of adaptation process to changing environmental conditions, expresses that an organization draws conclusions from the events that it is constantly experiencing, uses it to keep up with changing environmental conditions, creates a developing system for its personnel and thus reaches a dynamic structure that changes, develops and renews itself" (Koçel, 1996 as cited in Koç, 2006). The learning organization came to the agenda as a necessity rather than the preferences of the organizations and it was seen as a way for the organizations to be more sensitive to the changing environmental variables, to adapt easily to the new situations and to cope with the global competition in order to survive (Rootwell, 1992). In this respect, the learning organization can also be considered as a concept produced by the capitalist system in order to exist continuously. In an era of competition on a global scale, it is seen as an existential problem that organizations renew themselves and respond quickly to change.

Schools, like all social organizations, need to achieve their goals in order to survive. No social organization that cannot achieve its aims cannot be expected to survive in the long term and to receive social support. Educational organizations, on the other hand, are sensitive to change due to their functions and functioning because educational organizations are both the cause and the result of change due to the nature of their work. They are the reason for the change because education aims to create a difference in individuals' knowledge, skill and attitude levels and to create new values. They are the result of change because the creation of new values requires arrangements at the organizational level and the organization to evolve into the structure and understanding that will adapt to this situation. Indeed, according to Schlechty, there has not been a period in the historical process where the impact of social changes on schools is as strong as it is today (Schlechty, 2014, pp. 158). Therefore, it is essential for educational organizations to be able to keep up with the change and to direct it at the same time. This necessitates learning organizations that have the "teaching" function to "learn" at the same time.

Senge (2006) states that organizations can only learn through learning individuals, but that individual learning does not guarantee the learning of the organization, on the other hand, organizational learning cannot exist without individual learning. Senge, who studies learning in an organizational context, speaks of five disciplines that transform the organization into a learning organization. These are personal dominance, team learning, mental models, shared vision and system thinking. According to Senge, in order to transform schools into learning

organizations, it is necessary to generalize an understanding centered on learning in schools.

Therefore, perhaps one of the most important tasks of school administrators today is to create a strong learning environment in the school and to encourage everyone to raise themselves because it is not the orders of the central authority or the directives of the school administrators that are the source of the dynamics that will enable schools to renew themselves and achieve a sustainable development in contemporary educational environments (Banoğlu & Peker, 2012). Schools should be transformed into learning centers due to the nature of their work.

When the literature is examined, it can be observed that there are many research about learning organizations. It is seen that the research in the national literature have been intensified since the second half of the 2000s, and it is observed that these studies mostly aimed at determining the perception levels of the teachers and administrators about learning organizations (Alp, 2007; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Kılıç, 2009; Oktaylar, 2003; Subaş, 2010; Türkoğlu, 2002; Yıldız, 2011). The correlational studies were observed to relate learning organization with some concepts such as organization culture (Yücel, 2007), leadership styles (Bilir, 2014), organizational commitment (Atak, 2009; Demirci, 2013; Turan, Karadağ, & Bektaş, 2011), organizational trust, job satisfaction (Bil, 2018) and organizational health (Tacar, 2013), etc. Although it is necessary to determine the current situation of educational organizations, it is important to associate the concept with the educational outcomes. In this research, the concept of learning organization is tried to be associated with the academic achievement (graduation and transition to upper stage) of the students. While academic achievement is an indicator of the learning potential of the individual in the learning process, the learning organization is an indicator of the learning potential at the organizational level. Therefore, it is worth examining whether there is a relationship between these two concepts which point to the individual and organizational/institutional level of the learning process. In this research, since the concept of learning organization is evaluated on the outcomes/results of education, it is hoped that it will fill an important gap in the literature.

The Purpose of the Research

The purpose of the study was to investigate the relationship between the academic achievement of secondary school students (graduation and transition to upper stage) and the opinions of teachers and school administrators towards becoming a learning organization. Within this scope, the following research questions were tried to be responded. (i) What is the level of academic achievement (graduation and transition to upper stage) of students? (ii) What are the opinions of the participants (school principal, assistant principal and teacher) on the disciplines of learning organization? Do these opinions differ according to variables such as gender, title, seniority, working at state or private schools?

(iii) Is there a significant relationship between the academic achievement of the students and the learning organization scores of the schools? (iv) Do the learning organization scores of schools predict students' academic achievement (graduation and transition to upper stage)?

Method

The correlational survey method was used in this study. The correlational survey aims to determine the presence and/or degree of co-change between two or more variables. Relationships found through screening cannot be interpreted as a true cause and effect relationship, but can give useful results in predicting the other if the situation in a variable is known (Karasar, 2011, pp. 81-82). In this study, the relationship between students' academic achievement (graduation and transition to upper stage) and the level of perception of learning organization of teachers and school administrators was investigated.

Population and Sample

The target population of the research consists of 2,858 teachers working in secondary schools in Tokat in the 2016-2017 academic year and the principals and assistant principals of the schools where these teachers work as well as eighth grade students (MEB, 2017). The sample size required to represent this universe with 1% error margin should be at least 588 (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012, pp. 98). On the other hand, it was decided to administer the tool to 600 individuals due to the possibility of incorrect filling of the instrument, insufficient number or incomplete filling of the instrument. The disproportionate cluster sampling technique was used to determine the teachers to be included in the sample. Each school was designated as a cluster and a sufficient number of secondary schools were included in the sample according to the neutrality rule. Only the schools with eighth grade students were included in the sampling process and secondary schools without eighth grade students were excluded. Accordingly, 21 secondary schools that met the research criteria were randomly sampled in order to reach the specified sample size. Therefore, it was sufficient for secondary schools to have eighth grade students during the recruitment of teachers while it was sufficient to be eighth grade students during the recruitment of students. Since each school was determined as a cluster and comparisons were made based on the average scores of the schools, the sample was formed by the number of teachers, and the number of students and school administrators was determined according to the schools in which they were applied: All administrators and eighth grade students working or studying at the schools that were involved in sample depending on the number of teachers were included in the sampling. Of the responded tools, 565 were usable and the analyses were carried out on them. In the data related to academic achievement, eighth grade students of the schools were preferred. There are two main reasons for that. First, we wanted to see the impact of a period, not of any class; therefore, gradu-

ation data were used. The second is that students' achievement in transition to upper stage were also wished to be used in the research. Thus, the results of a partially objective test which eliminates possible inter-school subjective assessments at central level are also included in the research. The demographic characteristics of the school administrators and teachers participating in the research are given in Table 1.

Table 1
Demographics of Participants

Variables		Frequency (f)	Percentage (%)	Variables		Frequency (f)	Percentage (%)
Gender	Female	275	48,8	Graduation Status	Bachelor's Degree Completion	23	4,1
	Male	289	51,2		Bachelor	489	87,2
	Total	564	100,0		Master	49	8,7
					Total	561	100,0
Experience	1-10 years	211	41,0	School Size	5-20 Teachers	119	21,1
	11-20 years	186	36,1		21-40 Teachers	210	37,2
	21 and over	118	22,9		41-60 Teachers	185	32,7
	Total	515	100,0		61 and over	51	9,0
					Total	565	100,0
Job	School Administrator	55	9,8	School Type	State	507	89,7
	Teachers	509	90,2		Private	58	10,3
	Total	564	100,0		Total	565	100,0

Data Collection and Analysis

As the data collection tools "Scale to Determine the Realization Level of the Learning Organization Disciplines in the Organization" that was developed by Türkoğlu (2002) and "Demographics Form" that was developed by the author were used. The scale involved 42 items regarding the five organizational disciplines while the Demographics Form involved eight questions. The reliability coefficient of the scale was .93 (Spearman-Brown) and internal consistency coefficient was .95 (Cronbach Alpha) (Türkoğlu, 2002). The content validity of the scale was ensured by expert opinions (Türkoğlu, 2002). However, in the current study, the items were reviewed by one expert. In this study, Cronbach alpha coefficient was .98. The scale was administered at all schools simultaneously by the author.

The second dataset of the research involved students' graduation and achievement of transition to upper stage (Central Exam scores). The data were obtained from

the schools in which the instruments were administered at the end of 2016-2017 academic year. Two indicators of achievement were obtained from the schools involving graduation scores and central exam scores. The graduation and central exam scores of 1799 eighth grade students studying at 21 schools were involved in the analyses. The identity or personal information of students were kept anonymous since the data regarding their academic achievement were obtained by their school rankings.

The scale involved 42 Likert type items. It involved five disciplines involving "Personal Dominance" (items 1-5), "Mental Models" (items 6-12), "Shared Vision" (items 13-23), "System Thinking" (items 24-32), and "Team Learning" (items 33-42). Each item regarding the disciplines were rated at a 5-point scale from "Never" to "Always". The lowest score that can be obtained from the scale was one while the highest score was five. The interpretation of the intervals was as the following: 1.00–1.79= never, 1.80–2.59= rarely, 2.60–3.39= sometimes, 3.40–4.19= generally, and 4.20– 5.00= always.

Frequency, percentage, and mean scores were estimated. In comparisons involving two variables, Independent Samples t-Test was used while One-Way Variance Analysis was conducted in the analyses involving more than two variables. When the F Test was significant in the variance analysis, Scheffe test was used to determine the source of the difference. To use in the simple linear regression analysis, learning organization scores of each school was estimated based on participants' levels of perception towards learning organizations. To determine the relationship between students' academic achievement and learning organization disciplines, Pearson correlation coefficient was estimated after the normality of distribution was examined. Before conducting Simple Linear Regression Analysis, the assumptions were tested. First of all, missing data were examined, which revealed that it involved no missing data. Secondly, outliers were determined. According to Tabachnick and Fidel (2007 as cited in Başol and Zabun, 2014), continues variables that have a standard value above +3.29 are the potential outliers. Accordingly, 25 cases which were above the threshold were excluded from the analysis. Thirdly, it was examined whether there was a linear relationship between the predictor variable and dependent variable and bivariate normality was checked. For that, graphs regarding the standardized estimates and standardized error values were examined and it was concluded that the variables had a linear relationship. Another approached used to test the normal distribution is carried out using skewness and kurtosis values. Accordingly, skewness and kurtosis values are expected to be zero in a normal distribution. However, according to Tabachnick and Fidell (2013), skewness and kurtosis values ranging between -1.5 and +1.5 indicate normal distribution. On the other hand, according to George and Mallery (2010), skewness and kurtosis values between -2,0 and +2,0 were adequate for normal distribution in social sciences. In this study, it was observed that skewness and kurtosis values ranged between -1.5 and +1.5. In the study, normality assumption was checked for each level of the independent variable. Accordingly, these values were found to be between the following ranges: female 0,54/0,46, male 0,66/0,29, administrator 0,64/0,04, teacher 0,54/0,50,

experience 1-10 years: 0,54/0,74, 11-20 years: 0,49/0,57, 21 and over: 0,94/1,01 and state 0,53/0,47, private 0,91/0,17. These findings indicate that the distribution was also normal at each level of the independent variable.

After the test of assumptions, Simple Linear Regression Analysis was carried out to determine to what extent the schools' learning organization scores predicted students' academic achievement. The significance level in the statistical analyses in this study was set as .01.

Findings

In this section, the findings were presented in line with the research questions. The first research question inquired about the status of students' achievement of graduation and transition to upper stage (Central Exam). The findings showing students' achievement of graduation and transition to upper stage were presented in Table 2.

Table 2
Students' Scores of Graduation and Transition to Upper Stage (Central Exam)

Variable	N	$\overline{X}$	sd
Graduation Score	1799	83,66	12,90
Central Exam Score	1799	369,46	90,67

Students' graduation scores are calculated over 100 and placement-based Central Exam scores are calculated over 500. The mean graduation score of 1.799 participants was 83 and their Central Exam mean score was 369. Accordingly, it can be stated that their graduation and central exam scores were above the average.

Participants' Perceptions of Learning Organization Disciplines and Findings Regarding the Difference Analyses

The second research question regarding what the participants' (principal, assistant principal, and teachers) opinions are about learning organization disciplines and whether these opinions significantly differ in terms of some variables (gender, title, experience, working at state or private schools) was responded in this part.

Table 3
Participants' Perception Level of Learning Organization

Learning Organization Disciplines	N		sd
Personal Dominance	565	3,88	0,86
Mental Models	565	4,00	0,84
Shared Vision	565	3,97	0,87
System Thinking	565	3,85	0,82
Team Learning	565	4,04	0,78
Level of Learning Organization at Schools	565	3,96	0,77

The Table 3 shows that participants' perception mean scores obtained from personal dominance, mental models, shared vision, system thinking, and team learning disciplines ranged from 3,85 to 4,04. It was determined that participants had a perception at "generally" level in terms of all disciplines. The discipline with the highest score was team learning and the mean score was 4,04.

Another research question of the study was about whether participants' perceptions differed significantly in terms of some demographics. Tables 4, 5, 6, and 7 compare administrators and teachers' perceptions of learning organization. Results of the t-test regarding the participants' perceptions of learning organization in terms of gender were presented in Table 4.

Table 4
Results of the t-test Regarding the Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of Gender

Disciplines	Gender	N	X	S	t	sd	p
Personal Dominance	Female	275	3,87	0,87	,036	562	,97
	Male	289	3,88	0,86			
Mental Models	Female	275	3,95	0,84	1,164	562	,24
	Male	289	4,04	0,83			
Shared Vision	Female	275	3,93	0,89	1,150	562	,25
	Male	289	4,01	0,84			
System Thinking	Female	275	3,82	0,85	1,003	562	,32
	Male	289	3,88	0,78			
Team Learning	Female	275	4,02	0,78	,777	562	,44
	Male	289	4,07	0,77			
Total	Female	275	3,92	0,79	,963	562	,34
	Male	289	3,99	0,76			

*p<.01

The analysis revealed that participants' perceptions of learning organization did not significantly differ in terms of gender. However, despite the lack of statistically significant differences, it can be seen that male participants had higher scores except for the personal dominance discipline.

The results of the t-test regarding participants' perceptions of learning organization in terms of title were presented in Table 5.

Table 5
Results of the t-test Regarding Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of Title

Disciplines	**Title**	**N**	**X**	**S**	**t**	**sd**	**p**
Personal Dominance	Administrator	55	4,21	0,58	3,024	562	,00
	Teacher	509	3,84	0,88			
Mental Models	Administrator	55	4,41	0,49	3,908	562	,00
	Teacher	509	3,95	0,85			
Shared Vision	Administrator	55	4,31	0,54	3,095	562	,00
	Teacher	509	3,94	0,89			
System Thinking	Administrator	55	4,23	0,51	3,679	562	,00
	Teacher	509	3,81	0,83			
Team Learning	Administrator	55	4,47	0,56	4,360	562	,00
	Teacher	509	4,00	0,78			
Total	Administrator	55	4,34	0,47	3,886	562	,00
	Teacher	509	3,92	0,79			

**p<.01*

As can be seen in Table 5, participants' perceptions of personal dominance [$t_{(562)}$=3.02, p< .01], mental models [$t_{(562)}$=3.91, p< .01], shared vision [$t_{(562)}$=3.10, p< .01], system thinking [$t_{(562)}$=3.68, p< .01] and team learning [$t_{(562)}$=4.36, p< .01] differed significantly in terms of title. In all of these disciplines, it was observed that administrators had more positive perceptions than the teachers.

The results of t-test regarding participants' perceptions of learning organization in terms of the school type were presented in Table 6.

Table 6
The Results of t-test Regarding Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of the School Type

Disciplines	**School Type**	**N**	**X**	**S**	**t**	**sd**	**p**
Personal Dominance	State	507	3,81	0,85	5,483	563	,00
	Private	58	4,45	0,74			
Mental Models	State	507	3,94	0,83	4,993	563	,00
	Private	58	4,50	0,66			
Shared Vision	State	507	3,91	0,87	4,923	563	,00
	Private	58	4,49	0,68			
System Thinking	State	507	3,79	0,81	5,204	563	,00
	Private	58	4,37	0,66			
Team Learning	State	507	3,99	0,78	4,920	563	,00
	Private	58	4,51	0,55			
Total	State	507	3,90	0,77	5,436	563	,00
	Private	58	4,47	0,58			

*p<.01

Participants' perceptions of personal dominance [$t_{(563)}$=5.48, p< .01], mental models [$t_{(563)}$=4.99, p< .01], shared vision [$t_{(563)}$=4.92, p< .01], system thinking [$t_{(563)}$=5.20, p< .01] and team learning [$t_{(563)}$=4.92, p< .01] differed significantly in terms of the school type they were working at. It was observed that the participants working at private schools had higher scores, indicating that they had higher perception of learning organization.

ANOVA results regarding the participants' perceptions of learning organization disciplines in terms of experience were presented in Table 7.

Table 7
ANOVA Results Regarding the Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of Experience

Disciplines	Experience	N	X	S	F	Sd	p	Fark
Personal Dominance	(1)1-10 years	211	3,87	0,92	7,47	2;514	,00	Between 3 and 1/2
	(2)11-20 years	186	3,72	0,86				
	(3) 21 and over	118	4,11	0,70				
	Total	515	3,87	0,87				
Mental Models	(1)1-10 years	211	4,00	0,91	6,38	2;514	,00	Between 3 and 1/2
	(2)11-20 years	186	3,88	0,85				
	(3) 21 and over	118	4,23	0,62				
	Total	515	4,01	0,84				
Shared Vision	(1)1-10 years	211	3,97	0,94	6,01	2;514	,00	Between 2 and 3
	(2)11-20 years	186	3,85	0,90				
	(3) 21 and over	118	4,20	0,64				
	Total	515	3,98	0,87				
System Thinking	(1)1-10 years	211	3,85	0,89	5,35	2;514	,01	Between 2 and 3
	(2)11-20 years	186	3,75	0,84				
	(3) 21 and over	118	4,06	0,60				
	Total	515	3,86	0,82				
Team Learning	(1)1-10 years	211	4,04	0,82	4,33	2;514	,01	Between 2 and 3
	(2)11-20 years	186	3,96	0,78				
	(3) 21 and over	118	4,23	0,66				
	Total	515	4,05	0,78				
Total	(1)1-10 years	211	3,95	0,84	6,52	2;514	,00	Between 3 and 1/2
	(2)11-20 years	186	3,84	0,80				
	(3) 21 and over	118	4,17	0,58				
	Total	515	3,96	0,78				

*p<.01

Experience was compared in three categories (1-10 years, 11-20 years, 21 years and over). Participants' perceptions of personal dominance [$F_{(2-514)}$=7.47, p< .01], mental models [$F_{(2-514)}$=6.38, p< .01], shared vision [$F_{(2-514)}$=6.01, p< .01], system thinking [$F_{(2-514)}$=5.35, p< .01] and team learning [$F_{(2-514)}$=4.33, p< .01] differed significantly in terms of experience. Accordingly, participants with 21 years or more experience had significantly higher scores from personal dominance ($_{21+}$ =4.11), mental models ($_{21+}$ =4.23), shared vision ($_{21+}$ =4.20), system thinking ($_{21+}$ =4.06) and team learning ($_{21+}$ =4.23) disciplines. It was observed that par-

ticipants with 21 years or more experience had higher scores from the personal dominance and mental models disciplines than the other two groups (1-10 years and 11-20 years) while the same group had higher scores from shared vision, system thinking, and team learning than the participants with 11-20 years of experience.

Findings Regarding the Relationship between Students' Graduation and Central Exam Scores and Learning Organization Disciplines

Another research question was about whether there was a significant relationship between students' graduation and transition to upper stage scores and their perceptions of learning organization. To respond this research question, Pearson correlation coefficients were estimated, and the results can be seen in Table 8.

Table 8
Relationship between Students' Academic Achievement and Participants' Perceptions of Learning Organization

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Graduation Score	1	,95**	,26**	,23**	,26**	,25**	,27**	,26**
2. Central Exam Score		1	,26**	,21**	,23**	,24**	,25**	,24**
3. Personal Dominance			1	,78**	,77**	,78**	,74**	,85**
4. Mental Models				1,00	,89**	,86**	,83**	,94**
5. Shared Vision					1,00	,90**	,84**	,96**
6. Team Learning						1,00	,87**	,96**
7. System Thinking							1,00	,93**
8. Total Score of Learning Organization								1,00

**p<.01

As can be seen in Table 8, there was a positive correlation between students' academic achievement and participants' perceptions of all disciplines of learning organization ($p < .01$). Students' academic achievement (graduation and transition to upper stage scores) increases as their perceptions of learning organization increase. The Pearson correlation coefficients ranged between .20 and .27. According to Büyüköztürk (2012, pp. 32), a correlation coefficient between .70 and 1 indicates strong correlation, a coefficient between .70 and .30 indicates moderate correlation, and a coefficient below .30 indicates weak correlation. Accordingly, there was a strong correlation between students' graduation and transition to upper stage scores while there was a weak correlation between students' academic achievement and perceptions of learning organization disciplines.

Findings of Simple Linear Regression Analysis Regarding to what extent the Schools' Learning Organization Scores Predicted Students' Graduation and Central Exam Scores

Findings of simple linear regression analysis regarding to what extent the schools' learning organization scores predicted students' graduation scores were presented in Table 9.

Table 9
Findings of Simple Linear Regression Analysis Regarding to what extent the Schools' Learning Organization Scores Predicted Students' Graduation Scores

Variable	B	Standard Error B	β	t	p
Constant	50,772	2,905		17,477	,000
Total Learning Organization Score of Schools	8,475	,745	,259	11,378	,000

*R= .26, R^2= .07, F=*129,464*, p< .01*

The final research question was about whether the schools' learning organization scores predicted students' graduation and transition to upper stage scores. The respond that question, simple linear regression analysis was conducted. As can be seen in Table 9, the model testing whether schools' learning organization scores predicted students' graduation scores was significant (F= 129.46, p< .01). It was observed that schools' learning organization scores predicted 7% (R^2=.07) of students' graduation scores.

Findings of simple linear regression analysis regarding to what extent the schools' learning organization scores predicted students' transition to upper stage scores (Central Exam) were presented in Table 10.

Table 10
Findings of Simple Linear Regression Analysis Regarding to what extent the Schools' Learning Organization Scores Predicted Students' Transition to Upper Stage Scores (Central Exam)

Variable	B	Standard Error B	β	t	p
Constant	157,886	20,526		7,692	,000
Total Learning Organization Score of Schools	54,524	5,263	,237	10,361	,000

*R= .24, R^2= .06, F=*107,341*, p< .01*

As can be seen in Table 10, the model testing whether schools' learning organization scores predicted students' transition to upper stage scores (Central Exam) was significant (F= 107.34, p< .01). It was observed that schools' learning organization scores predicted 6% (R^2=.06) of students' central exam scores.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study investigating the relationship between the concept of learning organization and academic achievement (graduation and transition to upper stage), it was observed that students' graduation and transition to upper stage scores were above the average. This finding might show that the schools did not have outliers in terms of achievement levels and thus can be compared. For example, achievement scores are expected to be well above average in schools that accept students through exams and apply academic selectivity, and may therefore not reflect the overall trend. This result is consistent with the research data conducted by Aslan in 2017 with 527 eighth grade students and evaluating the Central Exam success of the students.

The participants had a perception of learning organization disciplines at "generally" level, which can be considered as a positive indicator of schools' becoming learning organizations or school development. This result is consistent with the results of research conducted by Türkoğlu (2002), Özus (2005), Banoğlu and Peker (2012) in three different provinces (Ankara, Konya, İstanbul) using the same scale. In these studies, it was determined that the perception levels of school administrators and teachers about learning organization were above average. On the other hand, while the lowest level of perception was obtained from the discipline of personal dominance in these studies, the lowest level of perception was obtained from the discipline of system thinking in this research. This difference may mean that education employees increased their level of personal mastery through postgraduate education, in-service training or other means (distance education, etc.).

According to Senge (2006), who defines system thinking as the fifth discipline, there is a cause-effect relationship between events that seem to be independent from each other in the organization. Being able to see this cause-and-effect relationship can be a guide for the members of the organization to evaluate facts more accurately and about the facts that should be changed in the process. The lowest level of perception in this study was in the discipline of system thinking, which may be related to the fact that school administrators and teachers are facing radical changes (4 + 4 + 4 system change, change in programs, regulation on transition system from primary to secondary and higher education, etc.) in the education system since 2012. Due to the central structure of the Turkish education system, changes in the system or school are determined by the central organization. Moreover, in most of these regulations, the lack of views of education employees or the lack of a school-based management system may have led to the development of the idea that education employees are increasingly distancing themselves from directing education policies. This may mean that education employees are less able to think about the "whole/system" as they have less opportunity to participate in centralized decisions about the facts that occur in or affect the school. In other words, education employees may be increasingly distant from evaluating the whole system of the school and understanding the relationships among the components of the education system.

On the other hand, team learning was found to be the discipline with the highest average in the research. This can be considered as an expected result. Because, by the nature of their work, schools maintain a collective activity and must work or learn as a team. Therefore, teachers and school administrators may have high levels of perception about this discipline. According to Senge (2006), the learning unit of today's organizations is not individuals but teams. The diversity of problems facing organizations is far beyond the limits that employees can solve alone. The same applies to schools. Schools face a wide range of problems and it seems difficult for education employees to deal with these problems individually. As a matter of fact, according to Bursalıoğlu (2005), the roles of school administrators have expanded to include organizational engineering, social engineering, efficiency expertise and management. It is not possible for school administrators to perform these roles alone. Higher average scores for team learning may mean that teachers and school administrators have a high level of awareness about this situation.

Mental models had the second highest average. Educational organizations are the organizations where information is used and produced the most. By their functions, they must form mental models. It can be interpreted that the average scores of the participants regarding this discipline are expected to be high because the employees of the educational organization are expected to form mental models of perceiving the outside world in the students. Moreover, it can be stated that schools or educational organizations in general are prone to the disciplines of learning organization. Thus, high scores on the discipline of mental models may mean that the readiness levels of education employees are appropriate for becoming a learning organization because in an organization that has to learn constantly, learning requires a transformation of the mind. According to Senge (2006), mental models are not only a discipline related to perceiving the outside world, but also improve the ways of thinking of individuals by making the thought more useful. This is essential for the employees of educational organizations.

It was also examined whether the perceptions of school administrators and teachers regarding the disciplines of learning organization differed according to variables such as gender, title, experience, and working at state or private school. Perceptions of learning organization disciplines did not differ significantly by gender. This finding contradicts with the results obtained by Banoğlu and Peker (2012) and Uysal (2005). In these studies, participants' scores obtained from some disciplines of learning organization differed significantly in terms of gender. The fact that the perception levels of the learning organization disciplines do not show a significant difference in terms of gender may mean that education employees perceive the schools' necessity of being a learning organization in a similar way because education employees are similarly affected by social changes and developments, and at the same time, having to cope with similar problems in organizations, regardless of gender, may have made their views on the issue similar.

The perception levels of school administrators and teachers regarding learning organization differed in all disciplines. It is seen that the opinions of school

administrators are more positive than teachers. This finding is consistent with the study of Güçlü and Türkoğlu (2003). Güçlü and Türkoğlu reached a similar result in their research conducted with 240 participants in Ankara. This result may indicate two points. First, the level of learning, self-improvement, utilization of school resources and opportunities of school administrators (school principal, assistant principal) is higher than teachers. On the other hand, there are some research revealing various problems regarding teachers' in-service training needs and meeting their professional needs in Turkey (Madden, 2003; Kaçan, 2004; Aydoğan, 2002; Şen, 2003; Yılmaz, Yoldaş, &Yangil, 2004; Uçar &İpek, 2006). For instance, according to the results of the research titled "The Inclination of Professional Improvement of Teachers" and conducted by Kaçan (2004) with 220 teachers, it was determined that teachers make efforts for their professional development, but they face some obstacles. It is seen that teachers ranks the financial problems, the burden of the lessons and the crowded class sizes, and the political pressures in the top three as the obstacles of professional development. In the study, it was determined that teachers have professional and personal development needs in various subjects, especially classroom management. The second may be related to a statistical limitation. In the literature, in comparison with the number of teachers and managers, the number of managers is generally lower than the teachers. As a matter of fact, 55 administrators and 509 teachers were included in the analysis. Therefore, as the sample expands, there is a possibility that the mean values will decrease. The significant difference between the results may be due to the sample size.

The high level of perception of administrators about the disciplines of learning organizations can be seen as an important starting point in the process of transformation of schools into learning organizations. This process is primarily concerned with the creation of a democratic school culture open to learning. Therefore, administrators have important responsibilities in the process of transforming schools into learning organizations. Perceptions of the administrators are determinant in many subjects such as increasing professional and current written resources in schools, creating a school culture suitable for learning, adopting leadership approaches suitable for developing the school and strengthening teacher leadership because the culture of learning organization includes differences from traditional organizations. In learning organizations, authority and power extend far from central control to sub-units of the hierarchy. It allows people to control their own ideas by liberating people in their movements and to be responsible for the consequences (Senge, 2000 as cited in Özdayı & Özcan, 2005). This is closely related to the fact that education administrators should fulfill their leadership roles and create a democratic school environment. As a matter of fact, there are research showing that it is important to develop leadership roles of administrators and classroom leadership roles of teachers in terms of development and change of schools (Akbaba-Altun, 2003; Beycioğlu & Aslan, 2012; Elmore, 2000; Ellis, 2005; Heck & Hallinger, 2009; Kılınç, 2013; Korkmaz, 2006).

The process of transforming schools into learning organizations is also related to the values system of education employees. In a study conducted by Sağnak

(2005), perceptions of administrators and teachers working in primary schools on organizational values were determined. In the study using 24 value dimensions developed by McDonald and Gandz, it was found that the values in the change value orientation group (openness to experiment, development, autonomy, adaptation, creativity) were in the last rank according to the priority order of the teachers. This finding may mean that teachers are not very open to change in school, and in this respect, it can be said that this finding is consistent with the differences in perception between the disciplines of learning organization between administrators and teachers. However, Senge (1998, pp.11 as cited in Ünal, 2006) defines learning organizations as organizations in which people continuously develop their capacity to achieve the desired results, novel thinking forms that push the boundaries are put forward, and people learn to learn together continuously.

Perceptions of learning organizations significantly differed between the participants who were working at state and private schools in all disciplines. It was observed that these significant differences were in favor of participants working at private schools, indicating that participants working at private schools had more positive perceptions of learning organization. The findings of Töremen's (1999) doctoral thesis titled as "Organization Learning and Difficulties in Government and Private High Schools" are consistent with the findings of the current study. In that thesis, differences were found between state high schools and private high schools regarding organizational learning. In particular, it was concluded that participation in individual research in state high schools was low, the reward system was not established, communication was inadequate, not planned enough, and team spirit was low. The research emphasized the necessity of making the vision shared in state high schools. Bil (2018) reached a similar result in his doctoral thesis titled "The Relationship between the Concepts of Learning Organization, Organizational Trust and Job Satisfaction of High Schools". According to the thesis, private schools are relatively more learning organizations than public schools. This result is consistent with the research findings of Beycioğlu and Aslan (2012). In the research, which aims to determine the level of perceptions and expectations of the administrators and teachers regarding the leadership roles of the teachers working in primary schools, the researchers have found that teachers working at private schools had higher arithmetic means than the participants working in state primary schools in the dimensions of institutional development, professional development and collaboration with colleagues. The researchers linked this finding with the difference in the institutional structure and functioning of public and private primary schools, and interpreted that the structure and functioning of private primary schools were more flexible and more appropriate for institutional development and effectiveness. As a matter of fact, the highest difference in perception between private and public schools is observed in the discipline of personal dominance. This may mean that education employees have different opportunities for self-development between private and public schools. On the other hand, when evaluating this result, the difference between the number of private and public schools included in the research should be taken into consideration.

Participants' perceptions of learning organization differed significantly in terms of their experience. Accordingly, the scores obtained from disciplines of learning organization were higher in those with experience of 21 years or more. In particular, the difference is higher in the discipline of personal domination than in other disciplines. According to Senge (2006), individuals with a high level of personal domination are those who believe in continuous development and strive for self-improvement. It is an expected result that education employees with an experience of 21 years and more have more professional experience and efforts to renew themselves than their relatively younger colleagues. In the study of Beycioğlu and Aslan (2012), a significant difference in institutional development, professional development and cooperation with colleagues was found between the participants in terms of experience. In the study, it has been found that the participants who have experience of 21 years or more had more positive perception about teacher leadership roles in three dimensions. On the other hand, high level of perceived learning organization of participants with high experience may be related to job satisfaction levels of education employees. As a matter of fact, Bil (2018) found in his doctoral dissertation that the job satisfaction level of teachers increased when the level of learning organization increased.

The study showed that there was a low level of significant relationship between the graduation and transition to upper stage achievement and all disciplines of the learning organization. Accordingly, as the learning organization scores of the schools increased, the graduation and transition to upper stage scores of the students increase, albeit at a low level. There are two main reasons why this relationship may be low. First, there are many variables that affect academic achievement. For example, research suggests that many personal variables such as intelligence and ability of the student, gender, self-confidence, motivation, personality traits, communication skills, study habits, anxiety levels, attitudes towards any course or subject, and age of starting school affect student achievement (Bahar, 2006; Cassady, 2004; Duckworth and Seligman, 2006; Eski, 1980; Huang, 2008; Kara & Gelbal, 2013; Keskin & Sezgin, 2009; Küçüker, 2016; Nartgün & Çakır, 2014; Skouras, 2014; Yıldırım & Ergene, 2003; Yıldırım, 2000). Similarly, there is a considerable literature on socio-economic (familial) variables that affect student academic achievement (Aslan, 2017; Coleman,1988; Dünya Bankası [DB], 2013; Gelbal, 2008; Jeynes, 2013; Köse, 2007; Oral & McGivney, 2014; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yelgün & Karaman, 2015). On the other hand, the most important institutional variables affecting the academic achievement of the students are the educational environment and opportunities, teacher competencies and school type (Berberoğlu & Kalender, 2005; Darling-Hammond, 2000; Kavak, Aydın, & Akbaba Altun, 2007; Sarıer, 2016). Therefore, academic success can be influenced by many variables. The second reason for the low relationship between learning organizations and students' academic achievement may be due to the large number of factors affecting the potential of schools' learning organization. It is possible to emphasize different variables such as attitudes of education employees towards change, self-development skills, organizational commitment, job satisfaction levels or school management styles, and leadership skills of managers.

In the study, the variance explained by the graduation scores of the students and their transition to upper stage scores also differed. The difference between the explained variance in favor of graduation may mean that besides the variables described above, there are other variables that affect the success of transition to upper stage. As a matter of fact, in the researches evaluating the results of the central exams, there are many variables affecting the success of the exams (Aslan, 2017; Bahar, 2006; Berberoğlu & Kalender, 2005; MEB, 2010; Öksüzler & Sürekçi, 2010). However, whether they are personal or socio-economic variables that affect the academic achievement of the child, they are less intervenable than institutional variables. In this study, learning organizational disciplines were considered as one of the institutional variables that affect academic achievement. It may be possible to improve institutional variables through policies to be followed at the macro or micro (school level) level.

The literature shows that more empirical studies are needed to explain the relationship between academic achievement and learning organization. Although this study has revealed important findings, it has limitations. First, the limited number of empirical studies on the relationship between learning organizations and academic achievement has created a limitation to relate research findings to other studies. Second, the appropriateness of the concepts put forward for profitable businesses such as the Total Quality Approach or the learning organization should be discussed at the theoretical level by educational scientists before they can be used for educational organizations. Since this study focuses on the relationship between the learning organization and academic achievement, a critical evaluation of the concept has not been made. On the other hand, there is a need for discussions and critical studies conducted in the context of educational organizations on such concepts. Thirdly, this research was designed as a relational model. Such research does not allow for causal comparisons. Therefore, empirical studies can be conducted on the causality between the learning organization and academic achievement. In addition, this research was carried out in secondary school, the research can be repeated in other levels.

The learning organization feature of public schools is lower than that of private schools. When the relationship between the learning organization and leadership is taken into consideration, the preference of the managers who have graduate education in the field of educational management and who have leadership qualities in the selection of school administrators can contribute positively to this perception. In addition, MONE should encourage graduate education for teachers and school administrators, and make it compulsory for school administrators in particular. In the research, teachers' perception levels were lower than the administrators. For this reason, in order to meet the personal development needs of education employees, especially teachers, at a higher level, educational panels, seminars and meetings should be organized more frequently and MONE should encourage participation in such activities.

Türkçe Sürüm

Giriş

Öğrenmenin birey açısından gerçekleşme düzeyi tespit edilirken en yaygın kullanılan gösterge akademik başarıdır. Akademik başarı, öğrencilerin sınıflar arası ya da kademler arası akışını belirleyen temel ölçütlerden biridir; çoğunlukla nicel göstergelerle ifade edilen, öğretmenlerin değerlendirmelerine dayanan, not ya da puanlardır (Carter & Good, 1973'den aktaran Durmuşçelebi, 2013). Hoy ve Miskel'e (2010, ss. 39-81) göre, öğrenme ve öğretme işlevi okulun teknik temelidir. Okul bu işlevi gerçekleştirmek için vardır. Teknik işlev, öğrenci başarısının sağlanmasını ve öğrenci gelişiminin izlenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin akademik başarısı, tüm sistemi yönlendiren anahtar kavramdır ve eğitim örgütlerinin amaçlarına hangi düzeyde ulaştığının da temel göstergelerinden biridir.

İster gelişmiş isterse gelişmekte olsun, ülkelerin amaçlarından biri öğrencilerin akademik başarısını artırmaktır. Öte yandan, bu sanıldığı kadar kolay bir hedef de değildir. Çünkü öğrencilerin akademik başarısını etkileyen ya da etkileme potansiyeli olan çok sayıda değişken vardır. Değişken sayısının fazla olması ve hatta bu değişkenlerden bir kısmının henüz tespit edilememiş olma ihtimali, sürecin anlaşılmasını güçleştirebilmektedir. Üstelik bireyin akademik başarısında rol oynayan bu değişkenlerin bazıları içsel, bazıları ise dışsal süreçlere bağlıdır. Dolayısıyla bunların bir kısmı dışarıdan müdahaleye açık, bir kısmı ise bireyin içsel süreçlerini harekete geçirmeye dayalı ve hatta çoğu zaman aileye ilişkin göstergeleri sürece dahil etmeyi gerektirmektedir. Nitekim akademik başarıya ilişkin alan yazın incelendiğinde, birbirinden bağımsız gibi görünen, ancak öğrencinin başarısı üzerinde farklı düzeylerde de olsa etkisi olduğu tespit edilen çok sayıda değişkenden söz edilmektedir.

Öte yandan akademik başarıya ilişkin değişken sayısının fazla olması ve çoğu zaman bunların birbirinden kopuk olarak ele alınması, bütünsel analizleri de güçleştirmektedir. Bu değişkenlerin her biri önemli olmakla birlikte, akademik başarıya ilişkin alan yazını, belli kategoriler altında toplamak konuya ilişkin bütünsel bakış açısını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, akademik başarıya ilişkin çalışmalar, alan yazın doğrultusunda üç kategoride ele alınabilir. Bunlar; öğrencinin yaşı, cinsiyeti, gelişim özellikleri vb. farklılıkları kapsayan bireysel değişkenler, okul dışı değişkenleri dikkate alan, ancak ağırlıklı olarak öğrencinin ailesine ilişkin değişkenlere odaklanılan sosyo-kültürel / sosyo-ekonomik değişkenler ve eğitim örgütlerinin işleyiş, yapı ve süreçlerini ve/veya bu süreçlerde rol alan işgörenleri de kapsayan kurumsal değişkenlere ilişkin çalışmalardır.

Alan yazın incelendiğinde akademik başarıya ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak bireysel değişkenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. (Eski, 1980; Harding, 2003; Keskin & Sezgin, 2009; Kılıç & Karadeniz, 2004; Küçüker,

2016; Nartgün & Çakır, 2014; Oliver & Simpson, 1988; Pehlivan & Köseoğlu, 2010; Skouras, 2014; Smith & Niemi, 2001; Yıldırım, 2000). Bu çalışmalarda, özellikle çocuğun zekâsı, yetenekleri (Eski, 1980), cinsiyeti ya da kimi zaman engellilik durumunun yanı sıra çocuğun; yalnızlık, utangaçlık, kaygı, depresyon düzeyi gibi duygusal özellikleri ve/veya psikolojik durumu (Akın, 2008; Benjamin, 1991; Birenbaum & Nasser, 1994; Cengiz, 1988; Culler & Holahan, 1980; Gündoğdu, 1994; Ishiyama, 1984; Ponzetti & Gate, 1981; Sullivan, 2002) da araştırılan değişkenler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Aslında akademik başarıya ilişkin ilk çalışmaların bireysel değişkenler üzerinden analizi, kapitalist sistemin yarattığı bir yanılsamaya da işaret ediyor olabilir. Çünkü kapitalist sistem, eğitim yoluyla bireyleri, kendileri için biçilen rollere ve sınıflara hazırlarken; bireyleri eğitim yoluyla eleme sürecinden geçirir; başarı ya da başarısızlığın bireyin zekasının, yeteneğinin ya da çabasının bir ürünü olduğu mesajını verir (Ünal, 1996).

Bu ele alış biçiminin, kapitalist sistemin yeniden üretim sürecinde ya da sınıflı yapının yeninden inşasında, bireyin bu süreci doğallaştırmasının ya da içselleştirmesinin bir yolu olarak işlev gördüğü söylenebilir. Bu durum, birey açısından "başarısızım, çünkü zeki değilim", "başarısızım, çünkü yeteneksizim" gibi işleyen bir içselleştirme ve toplumsallaştırma sürecine dönüşebilir. Böylesi bir algının yaratılması, başarısızlıkta, sorumluluğun sistemden bireye kaydırılması anlamına gelebilmektedir. Elbette bu tespit, akademik başarıda bireysel değişkenlerin olmadığını ya da önemsiz olduğunu göstermez. Aksine, akademik başarıya yönelik yapılan araştırmalarda bir güçlüğe; bireysel gibi ele alınan bir değişkenin, ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemle bağının kurulması gerekliliğine işaret eder. Öte yandan, diğer bir güçlük ise akademik başarıya etki eden değişkenlerin kendi içinde de çok çeşitli olmasıdır. Örneğin akademik başarıya ilişkin alanyazında tartışılan bireysel değişkenlerden bazıları; öğrencinin psikolojik durumu, zekası, yeteneği, cinsiyeti, motivasyon düzeyi, çalışma alışkanlıkları, öğrencinin öğretmenleriyle ya da ebeveynleriyle kurduğu ilişki, kaygı düzeyi, okula yönelik algısı gibi, bir biriyle iç içe geçmiş süreçlere, aynı zamanda ortak paydası birey olan değişkenlere işaret etmektedir.

Hem bireysel değişkenlerin bir parçası olarak hem de ondan bağımsız bir başka değişken setini ise çocuğun ailevi özelliklerini de içine alan, sosyo-kültürel ve/veya sosyo-ekonomik değişkenler oluşturmaktadır. Bourdieu, bu değişkenleri ailenin sosyal sermayesi olarak kavramlaştırmakta ve başarının sınıfsal yönüne dikkat çekmektedir. Bourdieu, üst sınıflardan gelen bireylerin sosyal sermayelerinin yüksek olduğu ve bu nedenle akademik başarı açısından daha avantajlı olduğunu söyler (Aslan, 2017). Coleman'da (1988, s. 108'den aktaran Güllüpınar ve İnce, 2014) "aile" geçmişi kavramı ile benzer bir etkiden söz eder. Ona göre aile geçmişi; ekonomik, beşeri ve sosyal sermaye olmak üzere üç farklı sermaye formunu içermektedir. Coleman'a göre, avantajlı aileler, ekonomik, beşeri ve sosyal sermayeye sahip olanlar ve bunu etkili kullanabilenlerdir (Aslan, 2017). Ebeveynlerin eğitim seviyesi (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Aslan, 2017; Hortaçsu, 1994; Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yılmaz, 2000), çocuğa sağladığı ortam, olanak (Aslan, 2017; Çelenk, 2003; Gel-

bal, 2008; Öksüzler ve Sürekçi, 2010) ve sosyal destek (Christenson, Rounds ve Gorney, 1992; Fan ve Chen, 2001; Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1994; Lopez, Stewart & Enedina, 2002; Yıldırım, 1998; 1999; 2000), çocuğa yapılan eğitim harcaması ve aile geliri gibi, ailenin sosyo-ekonomik yapısına (Aslan, 2017; Coleman, 1988; Gregg & Machin, 1999; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Parcel & Dufur, 2001; Schiller, Khmelko & Wang, 2002) dikkat çeken bu değişkenlerin, aynı zamanda akademik başarıda diğer tüm değişkenleri etkileme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalarda ise, özellikle hane gelirine dayalı değişkenleri, mikro (okul bazlı) politikalarla etkilemenin ve yönlendirmenin güçlüğüne işaret edilmekte ve makro düzeydeki düzenleyici politikaların (ekonomik, toplumsal ve siyasal düzenlemeler) önemi vurgulanmaktadır (Aslan, 2017).

Akademik başarıya etki ettiği düşünülen kurumsal değişkenler, özellikle etkili okul araştırmaları ile birlikte, 1960'lı yıllardan itibaren, okullar arası farklılıkların okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde yarattığı etkiyi tartışmaya açmıştır. Bu nedenle, kurumsal değişkenlere ilişkin araştırmaların alanyazında etkili okul araştırmaları ya da eğitimde fırsat ve olanak eşitliği araştırmaları olarak da kavramlaştırıldıkları görülmektedir. Geçen yarım asırdan fazla süre içinde bu değişkenlerin eşitlenmese bile, benzer kılınmasının ya da okullar arası farklılıkların en aza indirilmesinin önemini vurgulayan araştırmalar yapılmıştır. (Aslan, 2015; Heyneman ve Loxley, 1983; Ünal vd., 2010). Bu araştırmalar, sonuçları itibariyle okulla (mikro) ilgili olmakla birlikte, genellikle makro düzeyde eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Alan yazında, kurumsal değişkenler içinde akademik başarıya etkisi bakımından en fazla üzerinde durulan değişkenler; okulların ortam ve olanaklarına yönelik olanlardır (Aslan, 2015; Berberoğlu & Kalender; 2005; Burgaz, 2002; MEB, 2005; Sawkins, 2002; Ünal vd., 2010). Etkili okul araştırmalarının temel bulgusu; yoksul ülkelerde akademik başarı üzerinde okulun etkisinin belirleyici olmasıdır (Balcı, 2014, s. 20). Etkili okul araştırmalarında en kapsamlı olanı ise Heyneman ve Loxley'in (1983'den aktaran Aslan, 2017) araştırmasıdır. Araştırmacılar, yüksek ve düşük gelir grubundan olmak üzere toplam 29 ülke verileri ile karşılaştırmalar yapmışlardır. Araştırma sonucunda, okulun çocuğa sağladığı olanakların, öğrencilerin akademik başarısında kişisel özelliklerinden daha belirleyici olduğu bulunmuştur. Bu araştırma, akademik başarıya etki eden değişkenlerin, ülkelerin gelişmişlik düzeyine bağlı olarak da değerlendirilmesi gerektiğini göstermesi açısından öncüdür.

Kuşkusuz nitelikli eğitim ve akademik başarının yolu, okulların olanaklarını ve ortamlarını benzer kılmak ya da belli standartlara kavuşturmaktan geçmektedir. Ancak, bu çabanın yetersiz olduğu da açıktır. Eğitimin tüm girdileri okular üzerinden eşitlense bile, eğitim örgütleri içinde bulunduğu ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemlerin gereksinmelerine yanıt veremiyor ise varlıklarını uzun süreli devam ettirmesi mümkün değildir. Çünkü eğitim örgütleri, girdilerini çevreden alan ve çıktılarını çevreye veren açık sistemlerdir (Başaran, 2008, s. 77). Bu ise, diğer tüm açık sistemlerde olduğu gibi, çevresel değişimlere karşı uzun süreli duyarsız kalamayacakları anlamına gelir. Nitekim 1970'li yılların ikinci yarısına kadar göreli olarak daha statik bir çevre içinde varlığını devam ettiren örgütler,

ikinci yarıdan başlayarak hem kapitalizmin sistemik krizleri ile baş edebilmek, hem de hızlı değişimden yararlanabilmek için kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmiştir.

Keza örgütlerin içinde bulundukları çevrenin sürekli değişim içinde olmasının yarattığı belirsizlik ortamı, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek ve başarılı olabilmek için sürekli araştıran sistemler olmalarını gerektirmiştir. "Değişen çevresel koşullara uyum sürecinin önemli araçlarından biri olan öğrenen örgüt kavramı, bir örgütün sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkarması, bunu değişen çevre koşullarına ayak uydurmakta kullanması, personelini geliştirici bir sistem yaratması ve böylece örgütün değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir yapıya ulaşmasını ifade etmektedir" (Koçel, 1996'dan aktaran Koç, 2006). Öğrenen örgüt; örgütlerin tercihlerinden ziyade, bir zorunluluk olarak gündeme gelmiş ve örgütlerin değişen çevresel değişkenlere karşı daha duyarlı olmaları, yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilmeleri kısaca varlıklarını sürdürebilmeleri için küresel rekabetle baş edebilmelerinin bir yolu olarak görülmüştür (Rootwell, 1992). Bu yönüyle öğrenen örgüt, kapitalist sistemin kendini sürekli var edebilmek adına ürettiği bir kavram olarak da ele alınabilir. Rekabetin küresel ölçekte gündeme geldiği bir dönemde, örgütlerin kendilerini yenilemeleri ve değişime hızlıca yanıt verebilmeleri varoluşsal bir sorun olarak da görülmüştür.

Tüm sosyal örgütler gibi okulların da, varlığını devam ettirebilmesi için amaçlarını gerçekleştirmesi gerekmektedir. Amaçlarını gerçekleştiremeyen hiçbir sosyal örgütün, uzun sürede varlığını devam ettirmesi ve toplumsal destek görmesi beklenemez. Öte yandan eğitim örgütleri işlevleri ve işleyişleri nedeniyle değişime karşı duyarlıdır. Çünkü eğitim örgütleri yaptıkları işin doğası gereği hem değişimin nedeni hem de sonucudur. Değişimin nedenidir; çünkü eğitim yoluyla bireylerin bilgi beceri ve tutum düzeylerinde bir farklılaşma yaratılmaya; yeni değerler oluşturulmaya çalışılmaktadır. Değişimin sonucudur; çünkü yeni değerlerin yaratılması; örgütsel düzeyde düzenlemelerin yapılmasını ve örgütün bu duruma ayak uyduracak yapı ve anlayışa evrilmesini gerektirmektedir. Nitekim Schlechty'ye göre, tarihsel süreçte, toplumsal değişmelerin okullar üzerinde etkisinin bugünkü kadar güçlü olduğu bir dönem olmamıştır (Schlechty, 2014, s. 158). Bu nedenle değişime ayak uydurabilmek ve aynı zamanda onu yönlendirebilmek, eğitim örgütleri açısından elzemdir. Bu ise "öğretme" işlevini yüklenmiş eğitim örgütlerinin aynı zamanda "öğrenme"sini gerektirmektedir.

Senge (2006), örgütlerin sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebileceğini ancak bireysel öğrenmenin, örgütün öğrenmesini garanti etmeyeceğini, öte yandan bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenmenin olamayacağını belirtir. Öğrenmeyi örgütsel bağlamda inceleyen Senge örgütü, öğrenen örgüte dönüştüren beş disiplinden söz eder. Bunlar; kişisel hakimiyet, takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesidir. Senge göre, okulları öğrenen örgütlere dönüştürebilmek için öğrenmeyi merkeze alan bir anlayışı okullarda yaygınlaştırmak gerekmektedir.

Bu nedenle günümüzde okul yöneticilerinin belki de en önemli görevlerinden biri, okulda güçlü bir öğrenme ortamı oluşturarak, herkesin kendini yetiştirmesini teşvik eden kişi olmalarıdır. Çünkü çağdaş eğitim ortamlarında okulların kendilerini yenileyerek sürdürülebilir bir gelişme çizgisine kavuşmasını sağlayacak dinamiklerin kaynağı, merkezi otoritenin emirleri ya da okul yöneticilerinin direktifleri değildir (Banoğlu ve Peker, 2012). Okullar yaptığı işin doğası gereği öğrenme merkezlerine dönüşmelidir.

Alan yazın incelendiğinde öğrenen örgütlere ilişkin çok sayıda araştırma vardır. Ulusal literatürdeki araştırmaların 2000'li yılların ikinci yarısından itibaren yoğunlaştığı ve ağırlıklı olarak okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; öğrenen örgütlere ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik durum saptama çalışmaları olduğu görülmektedir (Alp, 2007; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Kılıç, 2009; Oktaylar, 2003; Subaş, 2010; Türkoğlu, 2002; Yıldız, 2011). İlişkisel modelle yapılan araştırmaların ise genellikle öğrenen örgütler ile örgüt kültürü (Yücel, 2007), liderlik sitilleri (Bilir, 2014), örgütsel bağlılık (Atak, 2009; Demirci, 2013; Turan, Karadağ & Bektaş, 2011), örgütsel güven, iş doyumu (Bil, 2018) ve örgüt sağlığı (Tacar, 2013) vb. kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Kuşkusuz, kavrama ilişkin eğitim örgütlerinin mevcut durum tespiti gerekli olmakla birlikte, kavramın eğitim çıktıları ile de ilişkilendirilmesi önemlidir. Araştırmada öğrenen örgüt kavramı, öğrencilerin akademik başarısı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Akademik başarı, öğrenme sürecinde, bireyin öğrenme potansiyeline yönelik bir gösterge iken, öğrenen örgüt ise örgütsel düzeyde öğrenme potansiyeline ilişkin bir göstergedir. O halde, öğrenme sürecinin bireysel ve örgütsel/kurumsal düzeyine işaret eden bu iki kavram arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmeye değerdir. Araştırmada, öğrenen örgüt kavramı eğitimin çıktıları/sonuçları üzerinden değerlendirildiği için alan yazında önemli bir boşluğu doldurması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile öğrenen örgüt olmaya yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır. (i) Öğrencilerin akademik başarısı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarısı) ne düzeydedir? (ii) Katılımcıların (okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen) öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler; cinsiyet, unvan, kıdem, devlet ya da özel okulda görev yapma gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? (iii) Öğrencilerin akademik başarısı ile okulların öğrenen örgüt puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (iv) Okulların öğrenen örgüt puanları, öğrencilerin akademik başarısını (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanlarını) yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz ancak, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2011, s. 81-82). Bu araştırmada, öğrencilerin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenen örgüt algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Tokat'ta 2016-2017 öğretim yılında ortaokullarda görev yapmakta olan 2.858 öğretmen ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdür ve müdür yardımcıları ile sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (MEB, 2017). Bu evreni % 1 hata payı ile temsil edecek örneklem büyüklüğü en az 588 kişidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 98). Öte yandan ölçme aracının hatalı doldurması, yeterli sayıya ulaşamaması ya da eksik doldurulması gibi ihtimaller nedeniyle 600 kişiye aracın uygulanmasına karar verilmiştir. Örnekleme girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Her bir okul küme olarak belirlenmiş, yansızlık kuralına göre yeter sayıda ortaokul örnekleme dahil edilmiştir. Okullar belirlenirken yalnızca sekizinci sınıf öğrencisi olan okullar örnekleme dahil edilmiş, sekizinci sınıf öğrencisi olmayan ortaokullar kapsam dışında tutulmuştur. Buna göre, belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için araştırma ölçütünü sağlayan 21 ortaokul rastlantısal olarak örnekleme alınmıştır. Dolayısıyla, öğretmenler belirlenirken sekizinci sınıf öğrencisi olan ortaokullar, öğrenciler belirlenirken ise ölçeğin uygulandığı okulda sekizinci sınıf öğrencisi olmak yeterli görülmüştür. Her bir okul küme olarak belirlendiği ve karşılaştırmalar okulların ortalama puanları üzerinden yapıldığı için örneklem öğretmen sayıları üzerinden oluşturulmuş, öğrenci ve okul yöneticisi sayıları ise uygulama yapılan okullara göre belirlenmiştir: Öğretmen sayısına göre örnekleme dahil edilen okulların; okul yöneticilerinin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 565'i üzerinden analizler yapılmıştır. Akademik başarıya ilişkin verilerde uygulama yapılan okulların sekizinci sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Burada iki temel neden vardır. Birincisi, herhangi bir sınıfın değil, bir dönemin etkisi görülmek istenmiş; bu nedenle mezuniyet verileri kullanılmıştır. İkincisi ise öğrencilerin bir üst öğretime geçiş başarılarının da araştırmada kullanılmak istenmesidir. Böylece, merkezi düzeyde yapılan, okulları arası olası öznel değerlendirmeleri ortadan kaldıran ve kısmen daha nesnel olan bir sınavın sonuçları da araştırmaya dahil edilmiş olmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)	Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	275	48,8	Mezuniyet Durumu	L. Tamamlama	23	4,1
	Erkek	289	51,2		Lisans	489	87,2
	Toplam	564	100,0		Yüksek lisans	49	8,7
					Toplam	561	100,0
Kıdem	1-10 yıl	211	41,0	Okul Büyüklüğü	5-20 Öğretmen	119	21,1
	11-20 yıl	186	36,1		21-40 Öğretmen	210	37,2
	21 ve üzeri	118	22,9		41-60 Öğretmen	185	32,7
	Toplam	515	100,0		61 ve üzeri	51	9,0
					Toplam	565	100,0
Okuldaki Görev	Okul yöneticisi	55	9,8	Görev Yapılan Yer	Devlet	507	89,7
	Öğretmen	509	90,2		Özel	58	10,3
	Toplam	564	100,0		Toplam	565	100,0

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen "Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Ölçekte beş öğrenen örgüt disiplinini kapsayan 42 madde ve Demografik Bilgiler Formu'nda ise sekiz soru yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .93 (Spearman-Brown) ve iç tutarlık katsayısı .95 (Cronbach Alpha) olarak tespit edilmiştir (Türkoğlu, 2002). Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik olarak Türkoğlu (2002) uzman görüşüne başvurmuştur. Ancak, bu araştırma kapsamında da ölçek maddeleri bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada Cronbach Alpha .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçek tüm okullarda aynı anda araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci veri seti öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarılarına ilişkin (TEOG sınav sonuçları) verilerdir. İlgili veriler, 2016-2017 öğretim yılı sonunda uygulama yapılan okullardan sağlanmıştır. Okullardan her bir öğrenciye ilişkin mezuniyet ve TEOG yerleştirme puanları olmak üzere iki başarı puanı göstergesi alınmıştır. Araştırmada, yirmi bir okulda öğrenim gören, 1799 sekizinci sınıf öğrencisinin mezuniyet ve aynı öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin veriler analizlere dahil edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına

ilişkin veriler sıra numaralarına göre alınmış; böylece öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizliliği korunmuştur.

Ölçme aracı, Likert tipi 42 maddeden oluşmaktadır. Aracın 1-5. soruları "Kişisel Hâkimiyet", 6-12. soruları "Zihnini Modeller", 13-23. soruları "Paylaşılan Vizyon", 24-32. soruları "Sistem Düşüncesi" , 33-42. soruları ise "Takım Halinde Öğrenme" disiplinlerine aittir. Disiplinlere ilişkin her soru "Hiçbir Zaman", "Nadiren", "Bazen", "Genellikle" ve "Her Zaman" şeklinde beş düzeyde derecelendirilmiştir. Ölçekteki en düşük puan bir, en yüksek puan beştir. Ölçeklerden alınan puanların ortalamalarının yorumlanmasında şu aralıklar belirlenmiştir: 1.00–1.79= hiçbir zaman, 1.80–2.59= nadiren, 2.60–3.39= bazen, 3.40–4.19= genellikle ve 4.20– 5.00= her zaman.

Verilerin analizlerinde frekans, yüzde, ortalama değerleri, iki değişken üzerinden yapılan karşılaştırmalarda İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler t-Testi, değişken sayısı ikinin üzerinde ise İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Değişkenlik çözümlemesi sonucu F Testi anlamlı ise farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirtmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi için, katılımcıların öğrenen örgütlere ilişkin algı düzeylerinden hareketle, her bir okulun öğrenen örgüt puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarısı ile öğrenen örgüt disiplinleri arasındaki ilişki için, dağılımın normalliği sayıtlısı test edildikten sonra, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmadan önce varsayımları test edilmiştir. Öncelikli olarak bağımlı değişkene ilişkin eksik veriler incelenmiş ve ölçeğin tüm maddelerinde eksik (missing) veri olmadığı tespit edilmiştir. İkinci olarak uç değerler tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidel'e (2007'den aktaran Başol ve Zabun, 2014) göre sürekli değişkenlerde standart değeri $\pm$3.29'un üzerinde olan değerler potansiyel uç değerdir. Buna göre sınır değerin üzerinde olan 25 gözlem veri setinden silinmiştir. Üçüncü olarak yordayıcı değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı ve değişkenlerin iki değişkenli normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Bunun için standartlaştırılmış tahmini değerler ile standartlaştırılmış hata değerleri arasındaki grafikler incelenmiş ve değişkenlerin doğrusal olduğu görülmüştür. Değişkenlerin normallik dağılımını test edebilmenin bir başka yolu ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesidir. Buna göre, normal bir dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayılarının 0 olması beklenir. Ancak Tabachnick and Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık katsayısı değerleri -1.5 +1.5 arasında ise dağılımın normal olduğu kabul edilebilir. Öte yandan George ve Mallery'ye (2010) göre ise sosyal bilim araştırmalarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2,0 ile +2,0 arasında olması normallik dağılımı için yeterlidir. Araştırmada değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmüştür. Araştırmada bağımsız değişkenlerin her bir düzeyi için normallik dağılımı yapılmıştır. Buna göre çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla kadın 0,54/0,46, erkek 0,66/0,29, yönetici 0,64/0,04, öğretmen 0,54/0,50, kıdem 1-10 yıl: 0,54/0,74, 11-20 yıl: 0,49/0,57, 21 ve üstü: 0,94/ 1,01 ve devlet 0,53/0,47, özel 0,91/0,17 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, bağımsız değişkenlerin alt düzeylerinde de dağılımın normal olduğunu göstermiştir.

Varsayımlar tamamlandıktan sonra, okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin akademik başarısının ne kadarını yordadığına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmada yanıt aranan sorular amaç ifadelerine paralel olarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında yanıt aranan ilk soru, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş (TEOG) başarılarının ne olduğudur. Öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş (TEOG) başarılarını gösteren veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin Mezuniyet ve Bir Üst Öğretime Geçiş (TEOG) Puanları

Değişken	N	$\overline{X}$	ss
Mezuniyet Puanı	1799	83,66	12,90
TEOG Puanı	1799	369,46	90,67

Öğrencilerin mezuniyet puanları 100 üzerinden, yerleştirmeye esas TEOG puanları 500 üzerinden hesaplanmaktadır. Araştırmaya katılan 1.799 öğrencinin ortalama mezuniyet puanı 83 ve bir üst öğretime geçiş başarısını gösteren ortalama TEOG puanı ise 369'dur. Buna göre öğrencilerin mezuniyet ve TEOG puanları ortalamanın üzerindedir.

Katılımcıların Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Yönelik Algı Düzeyleri ve Farklılık Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, katılımcıların (okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler) öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, unvan, kıdem, devlet ya da özel okulda görev yapıyor olma durumu) açısından farklılaşıp/farklılaşmadığına ilişkin ikinci amaç sorusu yanıtlanmıştır.

Tablo 3
Katılımcıların Öğrenen Örgüt Algı Düzeyleri

Öğrenen Örgüt Disiplinleri	N	$\overline{X}$	ss
Kişisel Hâkimiyet	565	3,88	0,86
Zihni Modeller	565	4,00	0,84
Paylaşılan Vizyon	565	3,97	0,87
Sistem Düşüncesi	565	3,85	0,82
Takım Halinde Öğrenme	565	4,04	0,78
Okullarda Öğrenen Örgüt Düzeyi	565	3,96	0,77

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların öğrenen örgütün kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerine ilişkin algı ortalamaları 3,85 ile 4,04 aralığında değişmektedir. Katılımcıların öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından "genellikle" düzeyinde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. En yüksek disiplinin 4,04 ortalama ile takım halinde öğrenme olduğu görülmektedir.

Katılımcıların algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın bir başka amaç sorusudur. Tablo 4, 5, 6 ve 7'de okul yöneticisi ve öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından öğrenen örgüt algıları karşılaştırılmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre ***öğrenen örgüt*** algı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S	t	sd	p
Kişisel Hakimiyet	Kadın	275	3,87	0,87	,036	562	,97
	Erkek	289	3,88	0,86			
Zihni Modeller	Kadın	275	3,95	0,84	1,164	562	,24
	Erkek	289	4,04	0,83			
Paylaşılan Vizyon	Kadın	275	3,93	0,89	1,150	562	,25
	Erkek	289	4,01	0,84			
Sistem Düşüncesi	Kadın	275	3,82	0,85	1,003	562	,32
	Erkek	289	3,88	0,78			
Takim Halinde Öğrenme	Kadın	275	4,02	0,78	,777	562	,44
	Erkek	289	4,07	0,77			
Toplam	Kadın	275	3,92	0,79	,963	562	,34
	Erkek	289	3,99	0,76			

*p<.01

Yapılan analizlerde katılımcıların öğrenen örgüt algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamakla birlikte kişisel hâkimiyet disiplini dışında, erkek katılımcıların puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların unvanlarına göre öğrenen örgüt algı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Katılımcıların Unvanlarına Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	**Görev**	**N**	**X**	**S**	**t**	**sd**	**p**
Kişisel Hakimiyet	Yönetici	55	4,21	0,58	3,024	562	,00
	Öğretmen	509	3,84	0,88			
Zihni Modeller	Yönetici	55	4,41	0,49	3,908	562	,00
	Öğretmen	509	3,95	0,85			
Paylaşılan Vizyon	Yönetici	55	4,31	0,54	3,095	562	,00
	Öğretmen	509	3,94	0,89			
Sistem Düşüncesi	Yönetici	55	4,23	0,51	3,679	562	,00
	Öğretmen	509	3,81	0,83			
Takim Halinde Öğrenme	Yönetici	55	4,47	0,56	4,360	562	,00
	Öğretmen	509	4,00	0,78			
Toplam	Yönetici	55	4,34	0,47	3,886	562	,00
	Öğretmen	509	3,92	0,79			

*p<.01

Tablo 5'de görüldüğü gibi, katılımcıların öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin görüşleri kişisel hakimiyet [$t_{(562)}$=3.02, p< .01], zihni modeller [$t_{(562)}$=3.91, p< .01], paylaşılan vizyon [$t_{(562)}$=3.10, p< .01] , sistem düşüncesi [$t_{(562)}$=3.68, p< .01] ve takım halinde öğrenme [$t_{(562)}$=4.36, p< .01] olmak üzere tüm disiplinlerde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu tüm boyutlarda, okul yöneticilerinin görüşlerinin öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çalıştıkları kuruma göre öğrenen örgüt algı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Katılımcıların Çalıştıkları Kuruma Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Kurum	N	X	S	t	sd	p
Kişisel Hakimiyet	Devlet	507	3,81	0,85	5,483	563	,00
	Özel	58	4,45	0,74			
Zihni Modeller	Devlet	507	3,94	0,83	4,993	563	,00
	Özel	58	4,50	0,66			
Paylaşılan Vizyon	Devlet	507	3,91	0,87	4,923	563	,00
	Özel	58	4,49	0,68			
Sistem Düşüncesi	Devlet	507	3,79	0,81	5,204	563	,00
	Özel	58	4,37	0,66			
Takim Halinde Öğrenme	Devlet	507	3,99	0,78	4,920	563	,00
	Özel	58	4,51	0,55			
Toplam	Devlet	507	3,90	0,77	5,436	563	,00
	Özel	58	4,47	0,58			

*p<.01

Öğrenen örgütlere ilişkin görüşler, özel okullar ile devlet okullarında görev yapan katılımcılar arasında kişisel hakimiyet [$t_{(563)}$=5.48, p< .01], zihni modeller [$t_{(563)}$=4.99, p< .01], paylaşılan vizyon [$t_{(563)}$=4.92, p< .01] , sistem düşüncesi [$t_{(563)}$=5.20, p< .01] ve takım halinde öğrenme [$t_{(563)}$=4.92, p< .01] olmak üzere tüm disiplinlerde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu disiplinlerde özel okullarda görev yapan katılımcıların puanlarının dolayısıyla öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kıdemlerine göre ***öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin*** ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Katılımcıların Kıdemlerine Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	X	S	F	Sd	p	Fark
Kişisel Hâkimiyet	(1)1-10 yıl	211	3,87	0,92	7,47	2;514	,00	3 ile 1/2 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,72	0,86				
	(3) 21ve üstü	118	4,11	0,70				
	Toplam	515	3,87	0,87				
Zihni Modeller	(1)1-10 yıl	211	4,00	0,91	6,38	2;514	,00	3 ile 1/2 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,88	0,85				
	(3) 21ve üstü	118	4,23	0,62				
	Toplam	515	4,01	0,84				
Paylaşılan Vizyon	(1)1-10 yıl	211	3,97	0,94	6,01	2;514	,00	2 ile 3 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,85	0,90				
	(3) 21ve üstü	118	4,20	0,64				
	Toplam	515	3,98	0,87				
Sistem Düşüncesi	(1)1-10 yıl	211	3,85	0,89	5,35	2;514	,01	2 ile 3 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,75	0,84				
	(3) 21ve üstü	118	4,06	0,60				
	Toplam	515	3,86	0,82				
Takim Halinde Öğrenme	(1)1-10 yıl	211	4,04	0,82	4,33	2;514	,01	2 ile 3 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,96	0,78				
	(3) 21ve üstü	118	4,23	0,66				
	Toplam	515	4,05	0,78				
Toplam	(1)1-10 yıl	211	3,95	0,84	6,52	2;514	,00	3 ile 1/2 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,84	0,80				
	(3) 21ve üstü	118	4,17	0,58				
	Toplam	515	3,96	0,78				

*p<.01

Kıdem üç kategoride (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üstü) karşılaştırılmıştır. Buna göre, katılımcıların görüşleri kişisel hakimiyet [$F_{(2-514)}$=7.47, p< .01], zihni modeller [$F_{(2-514)}$=6.38, p< .01], paylaşılan vizyon [$F_{(2-514)}$=6.01, p< .01], sistem düşüncesi [$F_{(2-514)}$=5.35, p< .01] ve takım halinde öğrenme [$F_{(2-514)}$=4.33, p< .01] olmak üzere tüm disiplinlerde anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin puanlar kişisel hakimiyet ($_{21+}$ =4.11), zihni modeller ($_{21+}$ =4.23), paylaşılan vizyon ($_{21+}$ =4.20) sistem düşüncesi ($_{21+}$ =4.06) ve takım halinde öğrenme ($_{21+}$ =4.23) disiplinlerinde kıdemi 21 yıl ve üzerinde olanlarda

daha yüksektir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan katılımcılar kişisel hakimiyet ve zihni modeller alt boyutunda diğer iki gruptan (1-10 yıl ile 11-20), paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında ise kıdemi 11-20 yıl arasında olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Mezuniyet ve TEOG Puanları ile Öğrenen Örgüt Disiplinleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada yanıt aranan bir diğer soru öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanları ile katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığıdır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ile Katılımcıların Öğrenen Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Mezuniyet Puanı	1	,95**	,26**	,23**	,26**	,25**	,27**	,26**
2. TEOG Puanı		1	,26**	,21**	,23**	,24**	,25**	,24**
3.Kişisel Hâkimiyet			1	,78**	,77**	,78**	,74**	,85**
4.Zihni Modeller				1,00	,89**	,86**	,83**	,94**
5. Paylaşılan Vizyon					1,00	,90**	,84**	,96**
6. Takım Halinde Öğrenme						1,00	,87**	,96**
7. Sistem Düşüncesi							1,00	,93**
8. Toplam Öğren Örgüt Puanı								1,00

**p<.01

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arasında tüm boyutlarda pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($p<$ .01). Katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarısı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanı) artmaktadır. Pearson korelasyon katsayıları .20 ile .27 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e (2012, s. 32) göre korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak .70 ile 1 arasında olması yüksek, .70 ile 30 arasında olması orta ve .30'a kadar olması ise düşük düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir. Buna göre, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanlarının kendi arasında yüksek düzeyde, öğren örgüt disiplinleri ile arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Okulların Öğrenen Örgüt Puanlarının Öğrencilerin Mezuniyet ve TOG Puanlarının Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin mezuniyet ve TEOG puanlarının ne kadarını yordadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Okulların Öğrenen Örgüt Puanlarının Öğrencilerin Mezuniyet Puanlarını Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	50,772	2,905		17,477	,000
Okulun toplam öğrenen örgüt puanı	8,475	,745	,259	11,378	,000

*R= .26, R^2= .07, F=*129,464*, p< .01*

Araştırma kapsamında yanıt aranan son soru, okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığıdır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 9'da görüldüğü gibi, okulun toplam öğrenen örgüt puanının mezuniyet puanlarını yordama durumunu test eden model anlamlıdır (F= 129.46, p< .01). Okullarının toplam öğrenen örgüt puanlarının, mezuniyet puanlarının %7'sini yordadığı (R^2=.07) görülmektedir.

Okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin bir üst öğretime geçiş (TEOG) puanlarını ne kadarını yordadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Okulların Öğrenen Örgüt Puanlarının Öğrencilerin Bir Üst Öğretime Geçiş (TEOG) Puanlarını Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	157,886	20,526		7,692	,000
Okulun toplam öğrenen örgüt puanı	54,524	5,263	,237	10,361	,000

*R= .24, R^2= .06, F=*107,341*, p< .01*

Tablo 10'da görüldüğü gibi, okulların toplam *öğrenen örgüt puanlarının bir üst öğretime geçiş (*TEOG) puanlarını yordama durumunu test eden model anlamlıdır (F= 107.34, p< .01). Okullarının toplam *öğrenen örgüt puanları* TEOG puanlarının %6'sını yordadığı (R^2=.06) görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenen örgüt kavramı ile akademik başarı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarılarının ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu veri, okulların akademik başarı düzeyleri açısından uç değerlere sahip olmadığını, dolayısıyla karşılaştırılabilir olduğunu gösterebilir. Örneğin sınavla öğrenci alan ve akademik seçicilik uygulayan okullarda başarı puanlarının ortalamanın çok üstünde olması beklenir ve dolayısıyla genel eğilimi yansıtmayabilir. Bu sonuç Aslan'ın 2017 yılında 527 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü ve öğrencilerin TEOG başarısını değerlendirdiği araştırma verileri ile tutarlıdır.

Katılımcıların öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından "genellikle" düzeyinde bir algıya sahip olmaları, okulların öğrenen örgüt olma yolunda ya da okul gelişimi açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, Türkoğlu (2002), Özus (2005), Banoğlu ve Peker (2012) tarafından aynı ölçekle üç farklı ilde (Ankara, Konya, İstanbul), farklı zamanlarda yapılan araştırma sonuçları ile tutarlıdır. İlgili araştırmalarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, ilgili araştırmalarda en düşük algı düzeyi kişisel hâkimiyet disiplinine ait iken, bu araştırmada en düşük algı düzeyi sistem düşüncesi disiplinine aittir. Bu farklılık, eğitim işgörenlerinin lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim ya da diğer yollarla (uzaktan eğitim vb.) kişisel hâkimiyet düzeylerini yükselttiği anlamına gelebilir.

Sistem düşüncesini beşinci disiplin olarak tanımlayan Senge'e (2006) göre, örgütte birbirinden bağımsız gibi görünen olaylar arasında neden–sonuç ilişkisi vardır. Bu neden-sonuç ilişkini görebilmek, örgüt üyelerinin olguları daha doğru şekilde değerlendirmesi ve süreç içinde değiştirilmesi gereken olgular konusunda yol gösterici olabilir. Bu araştırmada, en düşük algı düzeyinin sistem düşüncesi disiplininde ortaya çıkması; okul yöneticisi ve öğretmenlerin 2012 yılından itibaren, eğitim sisteminde çok köklü değişikliklerle (4+4+4 sistem değişikliği, programlarda yaşanan değişim, ilköğretimden orta ve yükseköğretime geçiş sistemine ilişkin düzenlemeler vb.) karşı karşıya kalmaları ile ilgili olabilir. Türk eğitim sisteminin merkezi yapısı nedeniyle, sisteme ya da okula ilişkin değişimler merkez örgütü tarafından belirlenmektedir. Üstelik bu düzenlemelerin çoğunda, eğitim işgörenlerinin görüşlerinin alınmamış olması ya da okula dayalı bir yönetim sisteminin olmayışı; eğitim işgörenlerinin giderek eğitim politikalarına yön vermekten uzaklaştıkları düşüncesini geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Bu ise, eğitim işgörenlerinin okulda yaşanan ya da okulu etkileyen olgulara ilişkin; merkezi düzeyde verilen kararlara katılma olanakları sınırlı olduğu ya da kimi durumda hiç olmadığı için, neden-sonuç ilişkisini daha az kurdukları, giderek "bütün/sistem" üzerine daha az düşündükleri anlamına gelebilir. Başka bir ifadeyle, eğitim işgörenleri, okulun içinde bulunduğu sistemin bütününü değerlendirme ve eğitim sistemini oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri kavrayabilme boyutundan giderek uzaklaşıyor olabilir.

Öte yandan, araştırmada takım halinde öğrenme en yüksek ortalamaya sahip disiplin olarak tespit edilmiştir. Bu, beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü okullar yaptıkları işin doğası gereği kolektif bir etkinlik sürdürürler ve takım halinde çalışmak ya da öğrenmek zorundadırlar. Bu nedenle, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu disipline ilişkin algı düzeyleri yüksek çıkmış olabilir. Senge'e (2006) göre, günümüz örgütlerinin öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Örgütlerin karşılaştığı sorunların çeşitliği, işgörenlerin tek başına çözebilecekleri sınırların çok üstündedir. Keza aynı durum okullar için de geçerlidir. Okullar çok çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır; eğitim işgörenlerinin bireysel olarak bu sorunlarla baş edebilmesi güç görünmektedir. Nitekim Bursalıoğlu'na (2005) göre, okul yöneticilerinin rolleri örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı ve işletmeciliği de kapsayacak biçimde genişlemiştir. Okul yöneticilerinin bu rolleri tek başına gerçekleştirebilmesi mümkün görünmemektedir. Takım halinde öğrenmeye ilişkin ortalama puanların yüksek çıkması, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konudaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelebilir.

Zihni modeller en yüksek ortalamaya sahip ikinci disiplindir. Eğitim örgütleri bilginin en yoğun kullanıldığı ve üretildiği örgütlerdir. İşlevleri gereği, zihni modeller oluşturmak zorundadırlar. Öğrencilerde dış dünyayı algılamaya ilişkin zihni modeller oluşturması beklenen bir örgütün çalışanlarının, bu disipline ilişkin ortalama puanlarının yüksek çıkması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Üstelik okulların ya da genel olarak eğitim örgütlerinin, öğrenen örgüt disiplinlerine yatkın oldukları da söylenebilir. Dolayısıyla, zihni modeller disiplinine ilişkin puanların yüksek çıkması, eğitim işgörenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin, öğrenen örgüt olma yolunda uygun olduğu anlamına gelebilir. Çünkü sürekli öğrenmek zorunda olan bir örgütte, öğrenme zihni bir dönüşümü gerektirmektedir. Senge'e (2006) göre zihni modeller yalnızca dış dünyayı algılamakla ilgili bir disiplin olmayıp, aynı zamanda düşünülenlerin daha yararlı hale getirilerek, bireylerin düşünme yöntemlerini geliştirir. Bu ise eğitim örgütlerinin çalışanları açısından elzemdir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, **öğrenen örgüt** disiplinlerine ilişkin algıları; cinsiyet, unvan, kıdem, devlet ya da özel okulda görev yapma gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algılar, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bun sonuç, Banoğlu & Peker (2012) ve Uysal'ın (2005) sonuçlarından farklılaşmıştır. İlgili araştırmalarda öğrenen örgüt disiplinin bazı alt disiplinlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmada, öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, eğitim iş görenlerinin okulun, öğrenen örgüt olma gerekliliğini benzer biçimde algıladıkları anlamına gelebilir. Çünkü eğitim işgörenlerinin, toplumsal değişme ve gelişmelerden benzer biçimde etkileniyor olması ve aynı zamanda, cinsiyeti ne olursa olsun, örgütlerde benzer sorunlarla baş etmek zorunda olmaları, konuya ilişkin görüşlerini benzer hale getirmiş olabilir.

Öğrenen örgüte ilişkin, okul yöneticisi ve öğretmenlerin algı düzeyleri tüm disiplinlerde farklılaşmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerinin, öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Güçlü ve Türkoğlu'nun (2003) çalışmaları ile tutarlıdır. Güçlü ve Türkoğlu Ankara ilinde 240 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bu sonuç iki noktaya işaret ediyor olabilir. Birincisi, okul yöneticilerinin (okul müdürü, müdür yardımcısı) öğrenme olanakları; kendini geliştirme, okulun kaynak ve olanaklarından yararlanma düzeyleri, öğretmenlerden fazladır. Öte yandan Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinmeleri ve mesleki gelişimlerinin karşılanması konusunda çeşitli sorunların olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Madden, 2003; Kaçan, 2004; Aydoğan, 2002; Şen, 2003; Yılmaz, Yoldaş & Yangil, 2004; Uçar & İpek, 2006). Örneğin Kaçan (2004) "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri" isimli ve 220 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çaba sarf ettikleri, ancak bazı engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim engelleri olarak; maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ile siyasal ve politik baskıları ilk üç sıraya koydukları görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, "sınıf yönetimi" başta olmak üzere çeşitli konularda, mesleki ve kişisel gelişim ihtiyaçlarının olduğu da tespit edilmiştir. İkincisi ise istatistiksel bir sınırlılıkla ilişkili olabilir. Araştırmalarda, öğretmen ve yönetici sayısı üzerinden yapılan karşılaştırmalarda yönetici sayısı öğretmenlere göre genellikle azdır. Nitekim bu araştırmada da 55 yönetici, 509 öğretmen analizlere dahil edilmiştir. Dolaysıyla örneklem genişledikçe ortalama değerlerin düşme olasılığı vardır; sonuçlar arasındaki anlamlı farklılık örneklem büyüklüklerinden de kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin yöneticilerin algı düzeylerinin yüksek çıkması, okulların öğrenen örgütlere dönüştürülme sürecinde önemli bir başlangıç noktası olarak da görülebilir. Bu süreç her şeyden önce öğrenmeye açık ve demokratik bir okul kültürünün oluşturulması ile ilgilidir. Bu nedenle okulların, öğrenen örgütlere dönüştürülme sürecinde yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Okullarda mesleki ve güncel yazılı kaynakların artırılması, öğrenmeye uygun bir okul kültürünün oluşturulması, okulu geliştirmeye uygun liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi ve öğretmen liderliğinin güçlendirilmesi gibi birçok konuda yöneticilerin algıları belirleyicidir. Çünkü öğrenen örgüt kültürü geleneksel örgütlerden farklılıklar içerir. Öğrenen örgütlerde, otorite ve güç, merkezi denetimden oldukça uzaklara, hiyerarşinin alt birimlerine doğru yayılır. İnsanları hareketlerinde özgür bırakarak kendi fikirlerini denetlemelerine ve ortaya çıkan sonuçlardan sorumlu olmalarına imkân verir (Senge, 2000'den aktaran Özdayı & Özcan, 2005). Bu ise eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini yerine getirmesi ve demokratik bir okul ortamı oluşturması ile yakından ilişkilidir. Nitekim okulların gelişimi ve değişimi açısından hem okul yöneticisi liderlik rollerinin hem de öğretmenlerin sınıf içi liderlik rollerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Akbaba-Altun, 2003; Beycioğlu & Aslan, 2012; Elmore, 2000; Ellis, 2005; Heck & Hallinger, 2009; Kılınç, 2013; Korkmaz, 2006).

Okulların öğrenen örgütlere dönüştürülme süreci, bir yandan da eğitim işgörenlerinin değerler sistemiyle de ilişkilidir. Sağnak (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları belirlenmiştir. McDonald ve Gandz'ın geliştirmiş oldukları 24 değer boyutunun kullanıldığı araştırmada, değişim değer yönelimi grubunda yer alan (denemeye açıklık, gelişme, otonomi, uyum sağlamak, yaratıcılık) değerlerin, öğretmenlerin öncelik sıralamasına göre son sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okulda değişime çok da açık olmadıkları anlamına gelebilir ve bu yönüyle yönetici ve öğretmenler arasındaki öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algı farklılıkları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Oysa Senge (1998, s.11'den aktaran Ünal, 2006) öğrenen örgütleri, kişilerin arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütler olarak tanımlamıştır.

Öğrenen örgütlere ilişkin görüşler, özel okullar ile devlet okullarında görev yapan katılımcılar arasında tüm disiplinlerde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu disiplinlerde, özel okullarda görev yapan katılımcıların puanlarının, dolayısıyla öğrenen örgüt algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Töremen'in (1999) "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri" başlıklı doktora tez çalışması bulguları bu sonuç ile tutarlıdır. İlgili araştırmada, örgütsel öğrenmeye ilişkin devlet liseleri ile özel liseler arasında farklılıklar bulunmuştur. Özellikle devlet liselerinde bireysel araştırmalara katılımın düşük olduğu, ödüllendirme sisteminin yerleşmediği, iletişimin yetersiz olduğu, yeteri kadar planlı çalışılmadığı, takım ruhunun düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada devlet liselerinde vizyonun paylaşılır hale getirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bil (2018), "Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli doktora tez çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmaya göre özel okullar, kamu okullarına oranla görece daha fazla öğrenen örgüt olma özelliğine sahiptir. Bu sonuç, Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırma bulguları ile de tutarlıdır. Araştırmacılar, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçladıkları araştırmada; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi okullarda çalışan katılımcılara göre, daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduklarını bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulguyu, resmi ve özel ilköğretim okullarının kurumsal yapısı ve işleyişindeki farklılık ile ilişkilendirmiş; özel ilköğretim okullarının okul yapı ve işleyişinin daha esnek ve kurumsal gelişim ve etkililiğe daha uygun olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Nitekim bu araştırmada özel okullar ile devlet okulları arasındaki en yüksek algı farkının kişisel hâkimiyet disiplininde olduğu görülmektedir. Bu ise özel okullarla devlet okulları arasında eğitim işgörenlerinin kendini geliştirme olanaklarının da farklı olduğu anlamına gelebilir. Öte yandan, bu sonuç değerlendirilirken, özel okullar ile devlet okullarından araştırmaya dahil edilen katılımcı sayıları arasındaki farklılık da göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılımcıların öğrenen örgüt algıları kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre, öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin puanlar, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olanlarda daha yüksektir. Özellikle farkın kişisel hâkimiyet disiplininde, diğer disiplinlere göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Senge'e (2006) göre yüksek düzeyde kişisel hakimiyete sahip olan bireyler, sürekli gelişime inanan ve kendini geliştirme çabası içinde olan kişilerdir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan eğitim işgörenlerinin, mesleki deneyimlerinin ve göreceli olarak daha genç meslektaşlarına göre kendilerini yenileme çabalarının daha fazla olması beklenen bir sonuçtur. Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırmasında; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, kıdeme göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan katılımcıların, üç boyutta da öğretmen liderlik rollerine ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan kıdemi yüksek olan katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeylerinin yüksek çıkması, eğitim işgörenlerinin iş doyum düzeyleri ile de ilişkili olabilir. Nitekim Bil (2018) doktora tez çalışmasında, öğrenen örgüt düzeyi artınca öğretmenlerin iş doyum düzeyinin arttığını tespit etmiştir.

Araştırma, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarıları ile öğrenen örgüttün tüm disiplinleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buna göre, okulların öğrenen örgüt puanları artıkça, düşük düzeyde de olsa öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanları artmaktadır. Bu ilişkinin düşük düzeyde çıkmasının iki ana nedeni olabilir. Birincisi, akademik başarıya etki eden çok sayıda değişken vardır. Örneğin araştırmalar, öğrencinin zeka ve yeteneği, cinsiyeti, özgüveni, motivasyonu, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, çalışma alışkanlıkları, kaygı düzeyleri, herhangi bir derse ya da konuya ilişkin tutumu, okula başlama yaşı gibi çok sayıda kişisel değişkenin öğrencinin başarısını etkilediğinden söz etmektedir (Bahar, 2006; Cassady, 2004; Duckworth & Seligman, 2006; Eski, 1980; Huang, 2008; Kara & Gelbal, 2013; Keskin & Sezgin, 2009; Küçüker, 2016; Nartgün & Çakır, 2014; Skouras, 2014; Yıldırım & Ergene, 2003; Yıldırım, 2000). Benzer biçimde, öğrencinin akademik başarısına etki eden, sosyo-ekonomik (ailesel) değişkenlere ilişkin de hatırı sayılır bir alan yazın vardır (Aslan, 2017; Coleman,1988; Dünya Bankası [DB], 2013; Gelbal, 2008; Jeynes, 2013; Köse, 2007; Oral & McGivney, 2014; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yelgün & Karaman, 2015). Öte yandan, öğrencilerin akademik başarısına etki eden kurumsal değişkenler arasında en fazla eğitim ortam ve olanakları, öğretmen yeterlilikleri ve okul türü üzerinde durulmaktadır (Berberoğlu & Kalender, 2005; Darling-Hammond, 2000; Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007; Sarıer, 2016). Dolayısıyla, akademik başarı çok sayıda değişkenden etkilenebilmektedir. Öğrenen örgütler ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin düşük çıkmasının ikinci nedeni ise, okulların öğrenen örgüt potansiyellerini etkileyen çok sayıda faktörün olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Eğitim işgörenlerinin değişime karşı tutumları, kendilerini geliştirme becerileri, örgütsel bağlılıkları, iş doyum düzeyleri ya da okulların yönetim biçimleri, yöneticilerin liderlik becerileri gibi çok farklı değişkenden söz etmek mümkündür.

Araştırmada, öğrencilerin mezuniyet puanları ile bir üst öğretime geçiş puanlarının açıkladığı varyans da farklılaşmıştır. Açıklanan varyans arasındaki mezuniyet lehine oluşan fark, yukarıda açıklanan değişkenlerin yanı sıra, bir üst öğretime geçiş başarısını etkileyen başka değişkenlerin olduğu anlamına gelebilir. Nitekim merkezi sınav sonuçlarının değerlendirildiği araştırmalarda, öğrencilerin sınav başarısını etkileyen çok sayıda değişkenden söz edilmektedir (Aslan, 2017; Bahar, 2006; Berberoğlu & Kalender, 2005; MEB, 2010; Öksüzler & Sürekçi, 2010). Ancak, çocuğun akademik başarısına etki eden ister kişisel, isterse sosyo-ekonomik değişkenler olsun, kurumsal değişkenlere göre daha az müdahale edilebilir alanlardır. Bu araştırmada öğrenen örgüt disiplinleri akademik başarıya etki eden kurumsal değişkenlerden biri olarak ele alınmıştır. Kurumsal değişkenleri makro ya da mikro (okul düzeyinde) düzeyde izlenecek politikalarla iyileştirmek mümkün olabilir.

Alanyazın, akademik başarı ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, önemli bulgular ortaya koymuş olmakla birlikte sınırlılıkları da bulunmaktadır. Birincisi, öğrenen örgütler ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik özellikle ampirik çalışmaların oldukça sınırlı olması, araştırma bulgularının diğer araştırmalarla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılmadan önce, eğitim bilimciler tarafından uygunluğunun kuramsal düzeyde tartışılması gerekmektedir. Bu araştırmada, öğrenen örgütün, akademik başarı ile ilişkisine odaklanıldığı için, kavramın eleştirel bir değerlendirilmesi yapılmamıştır. Öte yandan, bu tür kavramlara ilişkin eğitim örgütleri bağlamında yürütülen tartışma ve eleştirel çalışmalara gereksinim olduğu da görülmektedir. Üçüncüsü ise bu araştırma ilişkisel modelle desenlenmiştir. Bu tür araştırmalar nedensel karşılaştırmalara olanak tanımamaktadır. Bu nedenle, öğrenen örgüt ile akademik başarı arasındaki nedenselliğe yönelik deneysel çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırma ortaokul kademesinde gerçekleştirilmiştir, araştırma diğer kademlerde tekrarlanılabilir.

Devlet okullarının öğrenen örgüt özelliği özel okullara göre daha düşüktür. Öğren örgüt ve liderlik arasındaki ilişki dikkate alındığında, özellikle okul yöneticilerinin seçiminde eğitim yönetimi alanında lisansüstü düzeyde eğitim almış ve liderlik vasıfları olan yöneticilerin tercih edilmesi bu algıya olumlu katkı sunabilir. Ayrıca MEB, öğretmen ve okul yöneticileri için lisansüstü eğitimi özendirmeli, özellikle okul yöneticileri için ise zorunlu hale getirmelidir. Araştırmada öğretmenlerin algı düzeyleri yöneticilere göre düşük çıkmıştır. Bu nedenle başta öğretmenler olmak üzere eğitim işgörenlerinin kişisel gelişim ihtiyaçlarının daha üst düzeyde karşılanması için eğitici panel, seminer ve toplantılar daha sık düzenlenmeli ve MEB, bu tür etkinliklere katılımı teşvik etmelidir.

References / Kaynaklar

Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online, 2*(1),10-17.

Akın, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and deppession, anxiety and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, *3*(5), 725-732.

Akyol, C., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, *16*(1), 1-21.

Alp, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Aslan, G. (2015). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist, 20*(1-2), 40-49.

Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 211-236.

Atak, M. (2009). Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Aydoğan, İ., (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği) (*Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 31*(140), 68-74.

Bal, Ö. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme (*7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Banoğlu, K., & Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin okullarına ve kendilerine ilişkin algı durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 43*, 71-82.

Başaran, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks yayınları.

Başol, G., Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice], 14*(1), 63-87.

Benjamin, M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test anxious students: Further support for an information processing. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 134-139.

Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4*(7), 21-35.

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 18*(2), 191-223.

Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bilir, B. (2014). Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *27*, 293-302.

Burgaz, B. (2002). Kalabalık sınıf, nitelikli öğretmen. *Bilim ve Teknik Dergisi*, *420,* 76.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Cassady, C. J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning testing cycle. *Learning and Instruction*, *14*, 569-572.

Cengiz, H. F. (1988). *Lise 3. Son sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. Basamak sınav öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Christenson, S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement An avenueto increase students' success. *School Psychol Quart.,7(3),* 178-206

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94,* 95-120.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94,* 95-120.

Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *72*(1), 16-20.

Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 33-39.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *EPAA*, *8*(1), 1-46.

DB, (2013). *Türkiye'de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Dünya Bankası Rapor No: 77722-TR. 23 Ocak 2016 tarihinde http://issuu.com/worldbankturkeyoffice/docs/promotingexcellence_tr adresinden erişildi.

Demirci, K. (2013). Örgütlerde öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Bir kamu kurumunda uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Duckworth, A. L. ve Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives giriş the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal o f Educational Psycl-ology*, *98*(1), 198-208.

Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, *38*(168), 373-385.

Ellis, A. (2005). *Building schools for the future, an opportunity to personalise learning and fundamentally re-think the business of education.* White Paper - Microsoft Corporation.

Elmore, R. F. (2000) Building a new structure for school leadership the albert shanker ınstitute. http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf Erişim tarihi: 30.05.2018.

Eski, R. (1980). *Genel yetenek psikolojik ayrışıklık ve akademik başarı arasındaki ilişki (*Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' Academic achievement: A meta analysis *Educational Psychology Review*, *13* (1), 1-22.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150), 1-13.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Gregg, P., & Machin, S. (1999). The Relationship between childhood experiences, subsequent educational attainment and adult labour market performance. *Centre for Economic Performance, London School of Economics.*

Güçlü N., & Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona iliksin algıları. [Perceptions of teachers and principals on learning organization in primary schools] *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 137-161.

Güllüpınar, F., & İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeninden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, *12*(46), 84-121.

Gündoğdu, M (1994) *The relationship between helpless explanatory style, Test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Harding, D. J. (2003). Counterfactual models of neighborhood effects: The effects of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy. *American Journal of Sociology*, *109*, 368-385.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school ımprovement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal September, 46*(3), 659-689.

Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The distribution of primary school quality within high- and low-income countries. *Comparative Education Review*, *27*(1), 108-118.

Hortaçsu, N. (1994). Parents' education level, popularity, individual cognitions, and academic performance: An investigation with turkish children. *The Journal of Genetic Psychology, 155*(2), 179-189.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2016). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama* (7.baskıdan çev.) (S.Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Huang, L. (2008). Social capital and student achievement in norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, *19*(2), 320-325. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.004

Ishiyama, F. L. (1984). Shyness: Anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Adolescence*, *76*, 903-911.

Jeynes, W. (2013). Rules of engagement: Building a college-going culture in an urban school. *Urban Education, 48*, 529-55.

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 58-66.

Kara, Y. ve Gelbal, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 4*(1), 33-51.

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde, A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 57- 83). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını No: 5.

Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 10*(4), 3-18.

Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 129-146.

Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi).* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Kılınç, A. Ç. (2013). İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Koç, Ö. (2006). Öğrenen organizasyonlarda motivasyonun etkisi ve bir işletme uygulaması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 48, 503-529.*

Köse, M. R. (2007). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanelerin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum, 5*(17), 46-77.

Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C., & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, metacognition and self regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation, 6*(3), 181-205.

Küçüker, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. *Education*, *137*(1), 46-58.

Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolesence: A multicultural Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(2), 207-222.

Lopez, E. J., Stewart, E, ve Enedina G. V. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of mexican and mexican american high school students: An exploratory study. Psychology in the Schools, 39 (3), 245-257.

Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

MEB (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.

MEB (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

MEB (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/2017 yılı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.

Nartgün, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), *379-391.*

Oktaylar, A. (2003). Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Oliver, J. S., & Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self-concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, *72*(2), 143-155.

Oral, I. ve Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Öksüzler, O., & Sürekçi, D. (2010). Türkiye'de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, *47*(543), 79-89.

Özdayı, N., & Özcan, Ş. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim 30*(136), 39-51.

Özus, E. E. (2005). *M.E.B. bağlı Konya ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.

Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, *79*(3), 881-911.

Pehlivan, H., & Köseoğlu, P. (2010). The reliability and validity study of the attitude scale for biology course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*, 2185-2188.

Ponzetti, J., & Gate, R. M. (1981) Sex differences in the relationship between loneliness and academic performance. *Psychological Reports*, *48*, 759-768.

Rootwell, R. (1992). The fifth organization innovation process. *R & D Management, 22*(3), 221-239.

Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, *30*(136), 31-38.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 31*(3), 609-627. doı:10.16986/HUJE.2016015868.

Sawkins, J. W.(2002). Examination performance in Scottish secondary schools: An ordered logit approach. *Applied Economics*, *34*(16), 2031-2041. DOI: 10.1080/00036840210124559.

Schiller, K. S., Khmelko, V. T., & Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and Family*, *64*, 730-742.

Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senge, P. M (2006). *Beşinci disiplin*. (Ayşegül İldeniz; Ahmet Doğukan, çev.) (13. Bsk.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Skouras, A. S. (2014). Factors associated with middle-school mathematics achievement in Greece: The case of algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45*(1), 12-34.

Smith, J., & Niemi, R. G. (2001). Learning history in school: The impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory & Research in Social Education*, *29*(1), 18-42. doi:10.1080/00933104.2001.10505928.

Subaş, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Sullivan, L. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills in undergraduate students. *Chrestomatly: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Cherleston*, *1*, 263-273.

Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 111-121.

Tacar, S. (2013). İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Turan, S., Karadağ, E., & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17*(4), 627-638.

Türkoğlu, H. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (Ankara ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi* Eğitim Fakültesi Dergisi, *3*(1), 34-53.

Uysal, A. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.

Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., & Çankaya, D. (2010). *Eğitimde toplumsal ayrışma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir?. *Eğitim ve Bilim*, *40*(179), 251-268. doi:10.15390/EB.2015.2331.

Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2* (9), 33-38.

Yıldırım, İ. (1999). Sosyal destek programının etkililiği: deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 23*(113), 66-73.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 167-176.

Yıldırım, İ., Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25*, 224-234.

Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler (*Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yılmaz, K., Yoldaş, C., & Yangil, M. K. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(7), 198-210.

Yücel, İ. (2007). Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.