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

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 öğretimine geçiş) ile öğrenen örgüt olmaya yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın ise kullanılan araç olarak Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen “Öğretimde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği” ile araştırıcılık tarafından oluşturulan derlemelerle “Demografik Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırma, kâmine örneklemeyi yöntemi ile seçilen 565 okul öğretmeni ve öğretmen ile bunların göreve yaptıkları okullarda öğrenin 1.799 öğrencisi dahil edilmiştir. Katılımcılar, katılmaları öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından “genellikle” düzeyde bir algı sahip olduklarını göstermiştir. En yüksek ortalamaları sahip disiplinlerin takma halinde öğrenenin olduğu görülmektedir. Katılmaların algı düzeyleri; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, görev, çalışılan kurum ve kadem değişikliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Katıldı 21 yıl ve üzerinde olan, özel okulda görev yapan ve okul yönetimi olan katılmaların, öğrenen örgüt algı düzeyleri daha yüksektir. Araştırma sonuçları, okulların öğrenen örgüt puanlarına bağlı olarak öğrenicilerin mezeniyetini ve bir üst öğretimedeki (TEOG) puanlarını arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Başit doğrusal regresyon analizi sonuçları, okulların öğrenen örgüt puanlarının, öğrenicilerin mezeniyetini ve bir öğretimde geçiş bazılarının (TEOG) yordadığı göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik başarısını yükseltilebilmesi için, okulların öğrenen örgüt kapasitelerinin geliştirilmesi gereklidir.

Anıtahtær Sözüklər: Öğrenen örgüt, Akademik başan, TEOG sınavı, Türkiye.

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

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.
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;
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 (Akin, 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 Gülüpınar 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 (Banoglu & 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; Banoglu, 2009; Kilic, 2009; Oktaylar, 2003; Subas, 2010; Turkozlu, 2002; Yildiz, 2011). The correlational studies were observed to relate learning organization with some concepts such as organization culture (Yucel, 2007), leadership styles (Bilir, 2014), organizational commitment (Atak, 2009; Demirci, 2013; Turan, Karadag, & Bek tas, 2011), organizational trust, job satisfaction (Bil, 2018) and organizational health (Tecar, 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-
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.

| Variable                  | N  | \( \bar{X} \) | 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  | X     | 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 | 0,036| 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 | 0,777| 562 | .44     |
|                           | Male   | 289| 4,07  | 0,77 |      |     |         |
| Total                     | Female | 275| 3,92  | 0,79 | 0,963| 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.

| Disciplines          | Title      | N   | X     | S     | t     | sd  | p   |
|----------------------|------------|-----|-------|-------|-------|-----|-----|
| Personal Dominance   | Administrator | 55  | 4.21  | 0.58  | 3.02  | 562 | .00 |
|                      | Teacher     | 509 | 3.84  | 0.88  |       |     |     |
| Mental Models        | Administrator | 55  | 4.41  | 0.49  | 3.90  | 562 | .00 |
|                      | Teacher     | 509 | 3.95  | 0.85  |       |     |     |
| Shared Vision        | Administrator | 55  | 4.31  | 0.54  | 3.09  | 562 | .00 |
|                      | Teacher     | 509 | 3.94  | 0.89  |       |     |     |
| System Thinking      | Administrator | 55  | 4.23  | 0.51  | 3.67  | 562 | .00 |
|                      | Teacher     | 509 | 3.81  | 0.83  |       |     |     |
| Team Learning        | Administrator | 55  | 4.47  | 0.56  | 4.36  | 562 | .00 |
|                      | Teacher     | 509 | 4.00  | 0.78  |       |     |     |
| Total                | Administrator | 55  | 4.34  | 0.47  | 3.88  | 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| 5,48 | 563 | .00 |
|                   | Private     | 58 | 4,45 | 0,74|      |     |     |
| Mental Models     | State       | 507| 3,94 | 0,83| 4,99 | 563 | .00 |
|                   | Private     | 58 | 4,50 | 0,66|      |     |     |
| Shared Vision     | State       | 507| 3,91 | 0,87| 4,92 | 563 | .00 |
|                   | Private     | 58 | 4,49 | 0,68|      |     |     |
| System Thinking   | State       | 507| 3,79 | 0,81| 5,20 | 563 | .00 |
|                   | Private     | 58 | 4,37 | 0,66|      |     |     |
| Team Learning     | State       | 507| 3,99 | 0,78| 4,29 | 563 | .00 |
|                   | Private     | 58 | 4,51 | 0,55|      |     |     |
| **Total**         | State       | 507| 3,90 | 0,77| 5,43 | 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  |      |     |       |                 |
|                          | (2) 11-20 years  | 186 | 3.72 | 0.86  | 7.47 | 2.51 | .00   | Between 3 and 1/2 |
|                          | (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  |      |     |       |                 |
|                          | (2) 11-20 years  | 186 | 3.88 | 0.85  | 6.38 | 2.51 | .00   | Between 3 and 1/2 |
|                          | (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  |      |     |       |                 |
|                          | (2) 11-20 years  | 186 | 3.85 | 0.90  | 6.01 | 2.51 | .00   | Between 2 and 3  |
|                          | (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  |      |     |       |                 |
|                          | (2) 11-20 years  | 186 | 3.75 | 0.84  | 5.35 | 2.51 | .01   | Between 2 and 3  |
|                          | (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  |      |     |       |                 |
|                          | (2) 11-20 years  | 186 | 3.96 | 0.78  | 4.33 | 2.51 | .01   | Between 2 and 3  |
|                          | (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  |      |     |       |                 |
|                          | (2) 11-20 years  | 186 | 3.84 | 0.80  | 6.52 | 2.51 | .00   | Between 3 and 1/2 |
|                          | (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-
Participants 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     |        |        |        |        |        |        |        | 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 Büyükoztürk (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 Predict 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, R²= .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% (R²=.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, R²= .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% (R²=.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), Banoglu and Peker (2012) in three different provinces (Ankara, Konya, Istanbul) 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 Türköglu (2003). Güçlü and Türköglu 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 Özdayi & 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; Beycioglu & Aslan, 2012; Elmore, 2000; Ellis, 2005; Heck & Hallinger, 2009; Kilinç, 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; Küçük, 2016; Nartgün & Çağrı, 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 & Karahan, 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, Aydin, & Akbaba Altun, 2007; Sarner, 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.
Giriş

Öğrenmenin birey açısından gerçekleşme düzeyi tespit edilirken en yaygın kullanılan gösterge akademik başarıdır. Akademik başarı, öğrencilerin sınıflar arası ya da kademler arası akışı 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 kısının henüz tespit edilememiş olma ihtimali, sürecin anlaşılmasını güçleştirebilmektedir. Üstelik bireyin akademik başarısında rol oynayan bu değişkenlerin bazıları içsel, bazıları ise dışsal süreçlere bağlıdır. Dolayısıyla bu değişkenlerin bireyin içerdiği süreçleri harekete geçirmeye dayanmış ve hatta çoğu zaman alayeye ilişkin göstergeleri sürece dahil etmesine necessitàtedir. Nitekim akademik başarıya ilişkin alan yazının incelendiğinde, birbirinden bağımsız gibi görünen, ancak öğrencilerin başarısını üzerinde farklı düzeylerde de olsa etkisi olduğunu 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 güçlendirmektedir. Bu değişkenlerin her biri önemli olmakla birlikte, akademik başarıya ilişkin alan yazımı, bellii kategoriler altında toplamak konuya ilişkin bütünsel bakış açısını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, akademik başarıya ilişkin çalısmalar, alan yazının doğrultusunda üç kategoride ele alınabilir. Bunlar; öğrencilerin yaşısı, cinsiyeti, gelişim özellikleri vb. farklılıklarını kapsayan bireysel değişkenler, okul dışı değişkenleri dikkate alan, ancak ağırlıklı olarak öğrencilerin ailesine ilişkin değişkenlere odaklanılan sosyo-kültürel / sosyo-ekonomik değişkenler ve eğitim örgütlerinin işleyiş, yapı ve süreçlerini ve/veya bu süreçlerde rol alan işgörelenleri de kapsayan kurumsal değişkenlere ilişkin çalısmalardır.

Alan yazının incelendiğinde akademik başarıya ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak bireysel değişkenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. (Eski, 1980; Harding, 2003; Keskin & Sezgin, 2009; Külc & Karadeniz, 2004; Küçüker,
2016; Nartgün & Çakır, 2014; Oliver & Simpson, 1988; Pehlivan & Köseoğlu, 2010; Skouras, 2014; Smith & Niemi, 2001; Yıldırım, 2000). Bu çalışmalarda, özellikle çocukun zekâsi, yetenekleri (Eski, 1980), cinsiyeti ya da kimi zaman engellilik durumunun yanı sıra çocuğun; yalnızlık, utangaçlık, kaygı, depresyon düzeyi gibi duygu-sal özellikleri ve/veya psikolojik durumu (Akin, 2008; Benjamín, 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 birçoğunun analizi, kapitalist sistemin yarattığı bir yanılsıma da işaret ediyor olabilir. Çünkü kapitalist sistem, eğitim yoluya bireyleri, kendileri için biçilen rollere ve sınıflara hazırlarken; bireyleri eğitim yoluya eleme sürecinden geçirir; başarı ya da başarısızlığın bireyin zekâsının, yeteneğinin ya da çabasının bir ürünü olduğu mesajını verir (Ünal, 1996).

Bu ele alış biçiminin, kapitalist sistemin yeniden üretim sürecinde ya da sınıflı yapının yeniden inşası arasında, bireyin bu süreci doğallastırmamasını ya da içselleştirmesini bir yolu olarak işlev gördüğü söylenilir. Bu durum, birey açısından “başarsızım, çünkü zeki değilim”, “başarsızım, çünkü yeteneksizim” gibi isleyen bir içselleştirme ve toplumsallaştırma sürecine dönüştürebilir. Böylelikle bir algının yarattılması, başarısızlıkta, socializma, sorumluluğun sistemden bireye kaydırılması anlamına gelebilir. Bu ele alış biçiminin, kapitalist sistemin yeniden üretim sürecinde ya da sınıf düzeyin yeniden inşasında, bireyin bu süreçte doğallastırmamasını ya da içselleştirmesini bir yolu olarak işlev gördüğü söylenilir. Bu durum, birey açısından “başarsızım, çünkü zeki değilim”, “başarsızım, çünkü yeteneksizim” gibi isleyen bir içselleştirme ve toplumsallaştırma sürecine dönüştürebilir. Böylelikle bir algının yarattılması, başarısızlıkta, socializma, sorumluluğun sistemden bireye kaydırılması anlamına gelebilir.

Hem bireysel değişkenlerin bir parçası olarak hem de ondan bağımsız bir başka değişken setini ise çocukun ailevi özellikleri de içine alan, sosyo-kültürel ve/veya sosyo-ekonomik değişkenler oluşturmaktadır. Bourdieu, bu değişkenleri ailenin sosyal sermayesi olarak kavramıştır. Bu bölümde, sosyal sermayenin sınırsız olduğu iddiası, sosyal sermayenin sınırlı olduğu iddiası, sosyal sermayenin sınırsız olduğu iddiası, sosyal sermayenin sınırlı olduğu iddiası. bourdieu, sosyal sermayenin sınırsız olduğu iddiası, sosyal sermayenin sınırlı olduğu iddiası.
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), çocukta 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 eden bu değişkenlerin, aynı zamanda akademik başarıda diğer tüm değişkenleri etkileme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalarda ise, özellikle hane gelirine dayalı değişkenler, mikro (okul bazlı) politikalara etkilemenin ve yönlendirmenin güclüğune işaret edilirken ve makro düzeydeki düzenleyici politikalara (ekonomik, toplumsal ve siyasal düzenlemeler) özeni vurgulanmaktadır (Aslan, 2017).

Akkademik başarıya etki ettiği düşünülen kurumsal değişkenler, özellikle etkili okul araştırmaları ile birlikte, 1960’lı yıllarda itibaren, okullar arası farklıkların okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde yarattığı etkiye tartışmaya açılmıştır. Bu nedenle, kurumsal değişkenlere ilişkin araştırmaların alanyazında etkili okul araştırmaları da dikkat çeken bu değişkenlerin, aynı zamanda akademik başarıda diğer tüm değişkenleri etkileme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalarda ise, özellikle hane gelirine dayalı değişkenler, mikro (okul bazlı) politikalara etkilemenin ve yönlendirmenin güclüğine işaret edilirken ve makro düzeydeki düzenleyici politikalara (ekonomik, toplumsal ve siyasal düzenlemeler) özeni vurgulanmaktadır (Aslan, 2017).

Akkademik başarıya etki ettiği düşünülen kurumsal değişkenler, özellikle etkili okul araştırmaları ile birlikte, 1960’lı yıllarda itibaren, okullar arası farklıkların okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde yarattığı etkiye fark edilmiştir. Bu nedenle, kurumsal değişkenlere ilişkin araştırmaların alanyazında etkili okul araştırmaları da dikkat çeken bu değişkenlerin, aynı zamanda akademik başarıda diğer tüm değişkenleri etkileme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalarda ise, özellikle hane gelirine dayalı değişkenler, mikro (okul bazlı) politikalara etkilemenin ve yönlendirmenin güclüğine işaret edilirken ve makro düzeydeki düzenleyici politikalara (ekonomik, toplumsal ve siyasal düzenlemeler) özeni vurgulanmaktadır (Aslan, 2017).

Akkademik başarıya etki ettiği düşünülen kurumsal değişkenler, özellikle etkili okul araştırmaları ile birlikte, 1960’lı yıllarda itibaren, okullar arası farklıkların okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde yarattığı etkiye fark edilmiştir. Bu nedenle, kurumsal değişkenlere ilişkin araştırmaların alanyazında etkili okul araştırmaları da dikkat çeken bu değişkenlerin, aynı zamanda akademik başarıda diğer tüm değişkenleri etkileme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalarda ise, özellikle hane gelirine dayalı değişkenler, mikro (okul bazlı) politikalara etkilemenin ve yönlendirmenin güclüğine işaret edilirken ve makro düzeydeki düzenleyici politikalara (ekonomik, toplumsal ve siyasal düzenlemeler) özeni vurgulanmaktadır (Aslan, 2017).
ikinci yarından başlayarak hem kapitalizmin sistemik krizleri ile baş edebilmek, hem de hızlı değişimden yararlanabilmek için kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiğini.

Keza örgütlerin içinde bulundukları çevrenin sürekli değişim içinde olması, 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, bu değişen çevresel koşullara ayak uydurmak için personelinin geliştirmesi bir sistem yaratması ve böylece örgütün değişim, 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 değişim çevresel değişkenlere karşı daha duyarlı olmalarını, yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilmesini, kısa süreli varlıklı rekabetle baş edebilmesini ve sürekli araştıran sistemlerin varlığını sürdürmek, bir örgütün hedefine ulaşabilmek ve bu hedefe ulaşmak için sürekli araştıran sistemlerin varlığını sürdürmek zorunda kalıyor (Rothwell, 1992). Bu yönden öğrenen örgüt, kapitalist sistemlerin kendini sürekli eleyebilmek adına aduna ürettiği bir kavram olarak da ele alınabilir. Rekabetin küresel ölçüde geldiğini ve örgütlerin kendilerini yenilemeleri ve değişime hızlıca yanıt verebilmeleri, örgütlerin kendilerini sürekli yenileyebilmek, varoluşsal bir sorun olarak görülmüştür (Koçel, 1996’dan aktaran Koç, 2006).

Tüm sosyal örgütleri gibi okulların da, varlığını devam ettirebilmesi için amaçlarını gerçekleştirme beceri gerektirmektedir. Amaçlarını gerçekleştiremiyor ise, uzun süre devam etmemekle takvimi devam ettiremis ve toplumsal destek görmesi beklenememek. İşte bu nedenle eğitim örgütleri işlevleri ve işleyişlerini nedeniyile değişime karşı duyarlı olmalıdır. Çünkü eğitim örgütleri yaptığı işin doğası gereği hem değişimin nedeni hem de sonucudur; değişimin nedenidir, çünkü olaya bilecek bilgi beceri ve tutum düzeylerindeki farklılaşmayı yaratmaktadır; yeni değerlerin oluşturulmasını sağlayacaktır. Değişim sonucudur, çünkü yeni değerlerin yaratılmasına; örgütün düzenlemelerinin yapılmasını ve örgütün bu duruma uyarak ve ayak uydurarak ve aynı zamanda onu yönlendirebilmek, eğitim örgütleri açısından elzemdir. Bu ise “öğretme” işlevini yüklenmiş eğitim örgütleri için aynı zamanda “öğrenme” işlevini karşılamaktadır. Senge (2006), örgütlerin sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenenebileceğini ancak bireysel öğrenmenin, örgütün öğrenmesini garanti etmeyeceği, öte yandan bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenmenin olamayacağını belirtir. Öğrenmeyi örgütsel bağlamda inceleyen Senge örgüt, öğrenen örgütle dönüşüsten ve dönüşümlü bir disiplin söz eder. Bunlar; kişiSEL hakimiyet, takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi. Senge göre, okulları öğrenen örgütle dönüşürebilmek için öğrenmenin merkeze alan bir anlamıyla okullarda yaygınlaştırılmak gerekmektedir.
Bu nedenle günümüzde okul yöneticilerinin belki de en önemli görevlerinden biri, okulda güçlü bir öğrenme ortamı oluşturarak, herkesin kendini yetiştirmesini teşvik eden kişi olmalıdır. Çünkü çağdaş eğitim ortamlarında okulların kendilerini yenileyerek sürdürülebilmir 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 dönüştüldü.

Alanın incelendiğide öğrenen örgütlerle 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 örgütlerle 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 araştırmalar ise genellikle öğrenen örgütler ile örgüt kültürünün (Yücel, 2007), liderlik sitilleri (Bilir, 2014), örgütsel bağlılık (Atak, 2009; Demirci, 2013; Turan, Karadağ & Bektas, 2011), örgütsel güven, iş doyumu (Bil, 2018) ve örgüt sağlığı (Tacar, 2013) vb. kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Kuşkusuz, kavramın eğitim örgütlerinin mevcut durum tespiti gerekli olmakla birlikte, kavramın eğitim şeylerine de ilişkilendirilmesi önemlidir. Araştırma olarak öğrenen örgüt kavramı, öğrencilerin akademik başarısı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Akademik başarı, öğrencinin, öğrenen örgütün potansiyeline yönelik bir gösterge iken, öğrenen örgüt ise örgüt düzeyinde öğrenen örgütün potansiyeline ilişkin bir göstergeidir. O halde, öğrenen örgütün bireysel ve örgütsel/kurumsal düzeyine işaret eden bu iki kavram arasında ilişkinin olup olmadığını incelenebilmektedir. Araştırma olarak öğrenen örgüt kavramı eğitimini within/without ilişkileri üzerinde değerlendirilmesi 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 ilişiyi incelemektedir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır. (i) Öğrencilerin akademik başarısı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ne düzeydedir? (ii) Katılımcıların (okul müdüri, müdür yardımcısı ve öğretmen) öğrenen örgüt memnuniyeti ne düzeydedir? (iii) Bu görüşler; cinsiyet, unvan, kıdem, devlet ya da özel okulda görevne göre farklılaşacak mı? (iv) Öğrencilerin akademik başarısı ile okulların öğrenen örgüt puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (v) Öğrencilerin öğrenen örgüt puanları ile akademik başarılar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (vi) Öğrencilerin öğrenen örgüt puanları ile öğrencilerin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
Yöntem

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

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Tokat’ta 2016-2017 öğretim yılında ortaokullarda görev yapmaya olan 2.858 öğretmen ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdür ve müdür yardımcıları ile sekizinci sınıf öğrencileri oluşturdu (MEB, 2017). Bu evreni % 1 hata payı ile temsil edecek örneklem büyükliğinde 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 uygulamasına karar verilmiştir. Örneklemde gerek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız kümeler örnekleme tekniği kullanılmıştır. Her bir okul kümeleri olarak belirlenmiş, yansıtılmama kuralına göre yeter sayıda ortaokul örnekleme dahil edilmiştir. Okullar belirlenirken yalnızca sekizinci sınıf öğrencileri olan okullar örnekleme dahil edilmiş, sekizinci sınıf öğrencileri olmayan ortaokullar kapsam dışında tutulmuştur. Buna göre, belirlenen örneklem büyükliğinde ulaşılabilmek için araştırma ölçüntünün sağlayan 21 ortaokul rastlantısal olarak örnekleme alınmıştır. Dolayışıyla, öğretmenler belirlenirken sekizinci sınıf öğrencileri olan ortaokullar, öğrenciler belirlenirken ise ölçüğün uygulandığı okulda sekizinci sınıf öğrencileri olmak yerel bir kültürdür. Her bir okul kümeleri olarak belirlendiği ve karşılaştırılmalar okulların ortalamaları 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 kullanılabilirdi durumda olan 565’i üzerinde 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 mezunlu man verileri kullanılmıştır. İkincisi ise öğrencilerin bir üst öğrencige geçiş başarlarının da araştırılmasa kullanılmak istenmesidir. Böylece, merkezi düzeyde yapılan, okulları arası olası özel değerlendirmeleri ortadan kaldırılan 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       | L. Tamamlama  | 23          | 4,1        |
| Erkek        | 289         | 51,2       | Lisans Durumu  | 489         | 87,2       |
| Toplam       | 564         | 100,0      | Yüksek lisans | 49          | 8,7        |
| Kadem        |             |            |              |             |            |
| 1-10 yıl     | 211         | 41,0       | 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        |
| Okul Görev    |             |            |              |             |            |
| Okul Yöneticisi | 55        | 9,8        | Devlet     | 507         | 89,7       |
| Öğretmen     | 509         | 90,2       | Özel       | 58          | 10,3       |
| Toplam       | 564         | 100,0      | Toplam     | 565         | 100,0      |

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmda 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 disiplini kapsayan 42 madde ve Demografik Bilgiler Formu’nda ise sekiz soru yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 (Spearman-Brown) ve iç tutarlık katsayısı .95 (Cronbach Alpha) olarak tespit edilmiştir (Türkoğlu, 2002). Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik olarak Türkoğlu (2002) uzman görüşe başvurmuştur. Ancak, bu araştırmada kapsamında da ölçek maddeleri bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada Cronbach Alpha .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçek tüm okullarda aynı anda araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmaın ikinci veri seti öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretme geçiş başarılara ilişkin (TEOG sınav sonuçları) verilerdir. İlgili veriler, 2016-2017 öğretim yılı sonunda uygulama yapılan okullardan sağlanmıştır. Okullardan her bir öğrenciyi 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.

Ölçüme aracı, Likert tipi 42 maddeden oluşmaktadır. Aracın 1-5. soruları “Kişisel Hâkimiyet”, 6-12. soruları “Zihnini Modeller”, 13-23. soruları “Paylaşan 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 puanın değeridir. 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 örgütlerine ilişkin algı düzeylerinden hareketle, her bir okulun öğrenen örgüt puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenen örgüt disiplinleri arasındaki ilişki için, dağığın normalliği sayılan test edildikten sonra, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmadan önce varsayımları test edilmiştir. Öncelikle olarak bağımlı değişkenin iki eksik veri incelenmiş ve ölçücin tüm maddelerinde eksik (missing) veri olmadığı tespit edilmiştir. İkinci olarak üç değişiklik düzeyi tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidel’e (2007'den aktaran Başol ve Zabun, 2014) göre sürekli değişkenlerde standart değeri ±3.29'un üzerinde olan değerler potansiyel uç değerdir. Buna göre sınır değerinin üzerinde olan 25 gözlem veri sildiştirilmiştir. Üçüncü olarak yordayıcı değişken ile bağımlı değişken arasındaki doğruluk bağlılığı olup olmadığı ve değişkenlerin iki değişkenli normal dağılm gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Bunun için standartlaştırılması tahmini değişiklik düzeyi standartlaştırılmış hata değişikleri arasındaki grafiğerler incelemiş ve değişkenlerin doğruluk olduğu görülmuştur. Değişkenlerin normallik dağılımı test edebilenin bağımlı yolu ise çapıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesidir. Buna göre, normal bir dağılımda çapıklık ve basıklık katsayılarının 0 olması beklenir. Ancak Tabachnick and Fidel’le (2013) göre basıklık ve çapıklık katsayısı değişiklik düzeyleri -1.5 +1.5 arasında ise dağılımanın normal olduğu kabul edilebilir. Öte yandan George ve Mallery’ye (2010) göre ise sosyal bilim araştırmalarında çapıklık ve basıklık değerlerinin -2,0 ile +2,0 arasında olması normallik dağılımı için yeterlidir. Araştırma da değişkenlerin basıklık ve çapıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmüştür. Araştırma bağlımsız değişkenlerin her bir düzeyi için normallik dağılımı yapılmıştır. Buna göre çapıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla kadın 0,54/0,46, erkek 0,66/0,29, yönetici 0,64/0,04, öğretmen 0,56/0,50, kadem 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, bağlımsız değişkenlerin alt düzeylerinde daha dağığın normal olduğunu göstermiştir.
Varsayımlar tamamlandıktan sonra, okulların öğrencilerin akademik başarılarının ne kadarını yerleşimye bağlıdır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümleme lerde 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 öğretiye geçiş (TEOG) başarılarının ne olduğudur. Öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretiye geçiş (TEOG) başarılarını gösteren veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

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

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

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

Katımcıların Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Yönelik Algı Düzenleri ve Farklılıklar Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, katımcıların (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 yapan olma durumu) açısından farklılaşıp/farklılaşdığına ilişkin ikinci amaç sorusu yanıtlanmıştır.

Tablo 3
Katımcıların Öğrenen Örgüt Algı Düzenleri

| Öğrenen Örgüt Disiplinleri | N   | $\bar{X}$ | 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 aralığına 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 Düşünsesi       | Kadın    | 275| 3,82| 0,85| 1,003| 562 | .32 |
|                        | Erkek    | 289| 3,88| 0,78|     |     |     |
| Takım 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 hakimiyet 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 Düzenlerine 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 Düşünsesi          | 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 düşünsesi \( t_{(562)}=3.68, \ p< .01 \) 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.
| 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 disiplinlere özel okullarda görev yapan katılımcıların puanlarının dolayısıyla öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılmcıların kademelere göre *öğrenen örgüt disiplinerine ilişkin* ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.
### Tablo 7
*Katıncılarn Kıdemlerine Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları*

| Boyut               | Kadem                  | 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) 21 ve 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) 21 ve 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) 21 ve üstü         | 118  | 4,20 | 0,64 |        |     |       |                              |
|                     | Toplam                 | 515  | 3,98 | 0,87 |        |     |       |                              |
| Sistem Düşünsesi    | (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) 21 ve 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) 21 ve 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) 21 ve 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 düşünsesi \([F_{(2,514)}=5.35, p < .01]\) 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 düşünsesi \((_{21+}=4.06)\) ve takım halinde öğrenme \((_{21+}=4.23)\) disiplinlerinde ki demi 21 yıl ve üzerinde olanlarda...
daha yüksektir. Kidiemi 21 yıl ve üzerinde olan katılımcılar kişisel hakimiyet ve zihni modeller alt boynuzunda diğer iki gruptan (1-10 yıl ile 11-20), paylaşılan vizyon, sistem düşünücsü ve takım halinde öğrenme alt boynuzlarında ise kidiemi 11-20 yıl arasında olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

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

Araştırımda yanıt aranan bir diğer soru öğrencilinin mezuniyet ve bir üst öğretim geçmiş puanları ile katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığıdır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır, 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* | 2,6**| 2,3**| 2,6**| 2,5**| 2,7**| 2,6**|      |
| 2. TEOG Puanı        | 1,26**| 2,1**| 2,3**| 2,4**| 2,5**| 2,4**|      |      |
| 3. Kişisel Hâkimiyet | 1,78**| 1,77**| 1,78**| 1,74**| 1,85**|      |      |      |
| 4. Zihni Modeller    | 1,00 | 0,89**| 0,86**| 0,83**| 0,94**|      |      |      |
| 5. Paylaşılan Vizyon |      |      |      |      |      |      | 0,90**| 0,84**| 0,96**|
| 6. Takım Halinde Öğrenme |      |      |      |      |      | 1,00 | 0,87**| 0,96**|      |
| 7. Sistem Düşüncesı  |      |      |      |      |      |      | 1,00 | 0,93**|      |
| 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 boynuzlarda pozitif yönde anlamlı ilişki vardır (p<.01). Katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarı (mezuniyet ve bir üst öğretim geçmiş puanı) artmaktadır. Pearson korelasyon katsayıları .20 ile .27 arasında değişmektedir. Büyükoztürk'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 ilişki işaret etmektedir. Buna göre, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretim geçmiş 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 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| 0,000|
| Okulun toplam öğrenen örgüt puanı | 8,475   | 0,745           | 0,259 | 11,378| 0,000|

R = .26, R² = .07, F = 129,464, p < .01

Araştırma kapsamında yanıt aranan son soru, okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğrenci geçiş puanlarını anlamlı bir şekilde yördap 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). Okulların toplam öğrenen örgüt puanlarının, mezuniyet puanlarının %7’sini yordadığı (R² = .07) görülmektedir.

Okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin bir üst öğrenci 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 Öğretme 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 | 0,000|
| Okulun toplam öğrenen örgüt puanı | 54,524  | 5,263           | 0,237 | 10,361| 0,000|

R = .24, R² = .06, F = 107,341, p < .01

Tablo 10’da görüldüğü gibi, okulların toplam öğrenen örgüt puanlarının bir üst öğrenci geçiş (TEOG) puanlarını yordama durumunu test eden model anlamlıdır (F = 107,34, p < .01). Okulların toplam öğrenen örgüt puanları TEOG puanlarının %6’sını yordadığı (R² = .06) görülmektedir.
Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenen örgüt kavramı ile akademik başarı (mezuniyet ve bir üst öğrenci geçiş) arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğrenci geçiş başarılarının ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu veri, okulların akademik başarı düzeyleri açısından uç değerlere sahip olma- 

ğı, dolayısıyla karşılaştırılabilir olduğunu gösterebilir. Örneğin sınavla öğren-
ci alan ve akademik seçicilik uygulayan okullarda başarı puanlarının ortalamanın çok üstünde olması beklenir ve dolayısıyla genel eğilimi yansıtmayıabilir. Bu son-
uçu Aslan’ın 2017 yılında 527 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütüğü ve öğrencile-
in TEOG başarısını değerlendirdiği araştırma verileri ile tutarlıdır.

Katılcıların öğrencilerin örgütün tüm disiplinleri açısından “genellikle” dü-
zeyinde bir algıya sahip olmaları, okulların öğrencilerin örgüt olma yolunda ya da okul gelişimi açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu sonucu, Türköglu (2002), Özus (2005), Banoğlu ve Peker (2012) tarafından aynı ölçekte üç farklı ilde (Ankara, Konya, İstanbul), farklı zamanlarda yapılan araştırma sonuçları ile tutarlıdır. İlgili araştırmalarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütleninin örgüt olma algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, ilgili araştırmalarda en düşük algı düzeyi kişisel hakimiyet disiplinine ait iken, bu araştırmada en düşük algı düzeyi sistem düşünce disiplinine aittir. Bu farklılık, eğitim işgörenlerinin lisansüstü eğitimi, hizmet içi eğitim ya da diğer yollarla (uzaktan eğitim vb.) kişisel hakimiyet düzeylerini yükselttiği anlamına gelmiştir.

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 değerlendirilmesi ve süreç içinde değiştirilmesi gereken olgular konusunda yol gösterecektir. Bu araştırmada, en düşük algı düzeyinin sistem düşünce disiplininde ortaya çıkması; okul yöneticisi ve öğretmenlerin 2012 yılından itibaren, eğitim sisteminde çok köklü değişikliklerle (4+4+4 sistem değişikliği, programlarda ya daulkan değişim, ilköğretimden orta ve yükseköğretim geçiş sisteme ilişkin düzenlemeler vb.) karşı karşıya kalmaları ile ilgili olabilir. Türk eğitim sisteminin merkezi yapısı nedeniyle, sistemde ya da okula ilişkin değişimler merkez örgütü tarafından belirlenmektedir. Üstelik bu düzenlemelerin çoğununda, eğitim işgörenlerinin görüşlerinin alınmamış olması ya da okula dayalı bir yönte-
im sisteminin olmayışı; eğitim işgörenlerinin gider eğitim politikalarına yön vermekten uzaklaşmaları düşüncesini geliştirilmesine neden olmuş olabilir. Bu ise, eğitim işgörenlerinin okula yaşanın, ya da okula etkileyen olgulara ilişkin; merkezi düzeyde verilen kararlara katılarak olanakları sınırlı olduğu ya da kimi durumda hiç olmadığı için, neden–sonuç ilişkisini daha az kurdukları, giderek “bütün/sistem” üzerine daha az düşünükleri anlamına gelabilir. Başka bir ifadeyle, eğitim işgörenleri, okulu içinde bulunduğu sistemin bütününe düşündürücü üniversite eğitimi olunan parçalar arasındaki ilişkileri kavrayabilece

boyutundan giderek uzaklaşıyor olabilir.
Öte yandan, araştırımda takım halinde öğrenme en yüksek ortalamaya sahip disiplin olarak tespit edilmiştir. Bu, beklenen bir sonuc olarak değerlendirilebilir. Çünkü okullar])(91x588)')(229)(395x36)Öte yandan, araştırımda takım halinde öğrenme en yüksek ortalamaya sahip disiplin olarak tespit edilmiştir. Bu, beklenen bir sonuc olarak değerlendirilebilir. Çünkü okullar the disciplined roles are determined. This is a logical result considering the nature of their work, which requires collective efforts and teamwork. As Senge (2006) notes, learning is no longer an individual endeavor, it is a group activity. Organizations face a variety of problems that cannot be solved by individuals alone. Similarly, this is also true for schools. Schools are faced with many different problems; it is difficult for students alone to address these issues. As Bursalıoğlu (2005) states, school administrators’ roles cover organizational engineering, social engineering, efficiency expertise, and entrepreneurship. It is not possible for them to perform these roles alone.

The high average scores in learning disciplines indicate a high awareness level among teachers and school administrators about this topic. For Senge (2006), zihni models are not just about perceiving the external world, but also about transforming thoughts to be more beneficial and enhancing individual thinking methods. This is essential for organizational members.

In terms of gender, position, rank, being in a public or private school, etc., there are meaningful differences in the perceptions of learning organization disciplines. The presence of meaningful gender differences in learning organization discipline perceptions contradicts the results of Banoğlu & Peker (2012) and Uysal (2005). However, meaningful gender differences have been identified in some sub-disciplines of learning organization discipline. In this study, the lack of meaningful gender differences in perceptions of learning organization disciplines could mean that the students, who are preparing for the role of learning organization, are being exposed to similar opinions. This is because they are learning and working in a place where social change and developments are occurring, and they are being exposed to similar views.

In conclusion, the perceptions of learning organization disciplines differ depending on gender, position, rank, being in a public or private school, etc. Gender differences in perceptions of learning organization disciplines have been found meaningful. This could mean that the students, who are preparing for the role of learning organization, are being exposed to similar opinions. This is because they are learning and working in a place where social change and developments are occurring, and they are being exposed to similar views.
Öğrenen örgüt ilişkisini, 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 ulaşılmışlardır. Bu sonuç iki noktaya işaret ediyor olabilir. Birincisi, okul yöneticilerinin (okul müdürü, müdür yardımcıı) öğrenme oranları; kendini geliştirmeye, okulun kaynak ve olanaklarından yararlanma düzeyleri, öğretmenlerden fazladır. Öte yandan Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve mesleki gelişimlerinin karşılanması konusunda çeşitli çişetleri sorunları olduğu gösteren araştırmalar mevcuttur (Madden, 2003; Kaçan, 2004; Aydoğán, 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 gerçekleştirildiği araştırmalar sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gaba sarf ettiğini, ancak bazı engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim engelleri olarak; maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması ile siyasal ve politik baskılar ilk üç sıraya koydukları görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, “sınıf yönetimi” başta olmak üzere çeşitli konularda, mesleki ve kişisel gelişim ihtiyaçlarını trebuiesına da ders eğitimliştir. İkinci ise istatistiksel bir sınırlılıkla ilişkili olabilir. Araştırmala, öğretmen ve yönetici sayısı üzerinden yapılan araştırmalar tarafından öğretmenlere göre genellikle azdır. Nitekim bu araştırmada 55 yönetici, 509 öğretmen analizlere dahil edilmiştir. Dolaysıyla örneklem genişledikçe ortala degere değerlerin düşme olasılığı vardır; sonuçlar arasındaki anlamlı farklılık örneklem büyüklüklerinden de kaynaklanyor olabilir.

Öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin yöneticilerin algı düzeylerinin yüksek çıkması, okulların öğrenen örgütlerine dönüştürülme sürecinde önemli bir başlangıç noktası olarak da görülmektedir. Bu süreç her şeyden önce öğrenmeye açık ve demokratik bir okul kültürünün oluşturulması ile ilgilidir. Bu nedenle okulların, öğrenen örgütlerine 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 geliştirilmesi gibi birçok konuda öğretmenlerin algıları belirleyicidir. Çünkü öğrenen örgüt kültürünün geleneksel öğretmenlerden farklılıklar içerir. Öğrenen örgütlerde, otorite ve güç, merkezi denetimden oldukça uzaklaşmaya, hiyerarşinin alt birimlerine doğru yarışır. İnsanları hareketlerinde özgü birarak kendi fikirlerini denetleyip ve ortaya çıkan sonuçlar ile sonuçlananların imkan verir (Senge, 2000’den aktaran Özdayı & Özcan, 2005). Bu ise eğitim yöneticilerinin liderlik ролerinin ye- rine getirilmesi ve demokratik bir okul ortamı oluşturulması 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 işgłoerinin değerler sistemiyle de ilişkilidir. Sağnak (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin örgütsel değerlerle ilişkin algıları belirlenmiştir. McDonald ve Gandz’ın geliştirilmiş 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 belirtilmiştir. 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 etiktiğini 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 örgütlerle ilişkin görüşler, özel okullar ile devlet okullarında görev yapan katılımcılara arasında tüm disiplinlerde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu disiplinlerde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puanlarının, dolaysıyla öğrenen örgüt algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Töremin’in (1999) “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde ÖrgütSEL Öğrenme ve Engelleri” başlıklı doktora tez çalışması bulguları bu sonuç ile tutarlıdır. İlk 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 çalışılması, takım ruhunun düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada devlet liselerinde vizyonun paylaşılmayı hale getirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Bil (2018), “Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, ÖrgütSEL Güven ve İş Doyumu DüZeyleri Arasındaki İlişki” isimli doktora tez çalışması sonucunda benzer bir sonuca ulaştırılmıştır. Araştırmaya göre özel okullar, kamu okullarına oranla göre daha fazla öğrenen örgüt olma özelliğine sahiptir. Bu sonuç, Beycioğlu ve Aslan’in (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 araştırımda; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaslara işbirliği boyutlarında özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışan katılımcılara göre, daha yüksek aritmetik ortalama puanlarını da almışlardır. Araştırmacılar bu bulguyu, resmi ve özel ilköğretim okullarının kurumsal yapısı ve işleyişindeki farklılıklar ile ilgilendirmiş; özel ilköğretim okullarının okul yapısı ve işleyişinin daha esnek ve kurumsal gelişim ve etkiliğe daha uygun olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Nitekim bu araştırmada özel okullar ile devlet okulları arasındaki en yüksek algı farkının kişinin hakimiyet disiplininde olduğu görülmektedir. Bu ise özel okullarla devlet okulları arasında eğitim işgłoerinin kendi geliştirilme olanaklarının da farklı olduğu anlamına gelebilir. Öte yandan, bu sonuç değerlendirilirken, özel okullar ile devlet okullarından araştırıma dahil edilen katılımcı sayıları arasındaki farklılık da göz önünde bulundurulmalıdır.
Katılımcıların öğrenen örgüt algıları kıdemlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre, öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin puanlar, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olanlarda daha yüksektir. Özellikle farklı kişisel hakimiyet disiplininde, diğer disiplinlere göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Senge’ye (2006) göre yüksek düzeyde kişisel hakimiyete sahip olan bireylere, sürekli gelişim ve kendini geliştireceğini kabul eden kişilerdir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan eğitim verenlerin, mesleki deneyimlerinin ve göreceli olarak daha genç meslektaslarına göre kendilerini yenileme çabalarının daha fazla olması beklenir bir sonuçtır. Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) araştırmasında, kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaslarla işbirliği boyutlarında, kıdem göre katılımcıların arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarısı ile öğrenen örgütün tüm disiplinleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buna göre, okulların öğrenen örgüt puanları artıcalık, düşük düzeyde de olsa öğrencilere mezuniyet ve bir üst öğrenci geçiş puanları artmaktadır. Bu ilişkinin düşük düzeyde çıkmasını iki ana nedeni olabilir. Birincisi, akademik başarıya etki eden çok sayıda değişken vardır. Örneğin araştırmalar, öğrencinin zeka ve yeteneği, cinsiyeti, motivasyonu, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, çalışma alışkanlıkları, kaygı düzeyleri, herhangi bir derse ya da konuya ilişkin tutumu, okula başlama ya da çocukluğuda yaşa bağlı çok sayıda kişisel değişkenin öğrencinin başarısını etkilediğinden söz etmektedir (Bahar, 2006; Cassady, 2004; Ditchworth & Seligman, 2006; Eski, 1980; Huang, 2008; Kara & Gelbal, 2013; Keskin & Sezgin, 2009; Kıcık, 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 vardır (Aslan, 2017; Coleman, 1988; Dünya Bankası [DB], 2013; Gelbal, 2008; Jeynes, 2013; Köse, 2007; Oral & McGivney, 2014; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yıldırım & Karaman, 2015). Öte yandan, öğrencilere akademik başarı etki eden kurumsal değişkenlere en fazla eğitim ortam ve olağanüstü, öğretmen yeterlilikleri ve okullarla öğrencilerin birleşimi, okul türü üzerinde durulmaktadır (Berberoğlu & Kalender, 2005; Darling-Hammond, 2000; Kavak, Aydin & Akbaba Altun, 2007; Sarer, 2016). Dolayısıyla, akademik başarı çok sayıda değişkenle etkilenebilmektedir. Öğrencilerin öğrenen örgüt potansiyellerini etkileyen çok sayıda faktörun olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Eğitim iğrençinin de gelisme karşısında tutumları, kendi gelişim becerileri, örgütsel ilişkileri, iş doyum düzeyleri ve okulların yönetim biçimi, yöneticilerin liderlik becerileri gibi çok farklı değişkenlerin etkisini düşünmektedir.
Araştırmada, öğrencilerin mezuniyet puanları ile bir üst öğrenci geçiş puanlarının açıkladığı varyans da farklılaşmıştır. Açıklanan varyans arasındaki mezuniyet lehine oluşan fark, yukarıda açıklanan değişkenlerin yanı sıra, bir üst öğrenci geçiş başarısını etkileyen başka 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 politikalara iyiştirilmek mümkün olabilir.

Alanyazın, akademik başarı ile öğrenen örgüt ilişkisini açıklamaya yönelik daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, öncelikle bulgular ortaya koymuş olmakla birlikte sınırlandırılmaktadır. Birincisi, öğrenen örgütler ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik ampirik çalışmaların oldukça sınırlı olması, araştırma bulgularının diğer araştırmalarla ilgili olumsuz kabul edilebilir. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için otaya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılması konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletme
References / Kaynaklar

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

Akın, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and deppression, 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 kültüre ilişkin algıları (İstanbul ili) (Yayılmamış 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 ortaöğretim geçiş (TEOG) sınav başarılılarının belirleyicileri: Okul dışi değişiklere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.

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

Aydoğan, İ., (2002). MEB ilköğretim okulları yöneticisi ve öğretmenlerinin personel geliştirme ve élevé iliskin görüşleri (Kayseri ili örneği) (Yayılmamış 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) (Yayılmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

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

BANOĞLU, K., & PEKER, S. (2012). Öğrenen örgüt oluşum yoluyla 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 incelemesi: 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, bölge lere 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 öğrencen örgüt, örgütSEL güvencesi ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bilir, B. (2014). Öğretmenlerin öğrencen örgüt règle algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stillerini arasındaki ilişkinin araştırılması (Yayınlanmamış 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.

Bursaloğlu, Z. (2005). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 420, 76.

Büyükoðtüre, 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 öğrencininin ÖSYM 1. Basamak sınav öncesi ve sonrası kayıga düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Christenson, S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement An aveneto 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.

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

Demirci, K. (2013). Örgütlere olan bir örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütSel bağlılık üzerine etkisi: Bir kamu kurumunda uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ușak Üniversitesi, Ușak, 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 of Educational Psychology*, 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 institute. 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 eşitsizlikler yeniden üretimi: Kültürel yaptır, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. Eğitim Bilim Toplum, 12(46), 84-121.

Güñüş D., & Türkoglu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona iliskin algıları. [Perceptions of teachers and principals on learning organization in primary schools] Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 137-161.

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

Hortaçu, 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 teorisi araştırma ve uygulama (7.baskıdan çev.) (S.Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
238

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 (Yayılmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

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

MEB (2010). Seviye belirleme snavının değerlendirilmesi. Ankara: MEB Egitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

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

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

Oktaylar, A. (2003). Öğretmen ve yöneticilerin ögrenen örgüt kültürine ilişkin görüşleri (Yayılmamış 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 ögrenen örgüt kültürine katkılarının öğretmen görüşleriyile 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 ögrenen organizasyonu algılamaları (Yayılmamış 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 değerler ile ilişkin algıları. Eğitim ve Bilim, 30(136), 31-38.

Sarrier, 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. doi: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*. (Aşşegül 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 smf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (oku) algılamaları (Yayınlanmamış 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 Charleston*, 1, 263-273.

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

Tacar, S. (2013). İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılamaları ve hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi*, İstanbul, Türkiye.

Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel lisederde örgütär öğrenme ve engelleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Firat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Turan, S., Karadağ, E., & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütSEL bağılılık 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 yöneticiler ve öğretmenlerin öğrencilerin organizasyona ilişkin algıları (Ankara ili örneği) (Yayınlanmamış 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 yöneticiler ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Ünal, A. (2006). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyonu yaklaşımları açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
Ünal, L. İ. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.

Ünal, L. İ., Ö兹soy, 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 etkiliği: deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 23*(113), 66-73.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarıının yardımcısı 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 yardımcısı 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 öğrenilen örgütle ilişkinin algıları: Balıkesir il örnegi (Yayılmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocukun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* (Yayılmamış 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). Öğrenilen örgütler ve örgüt kültürü (Yayılmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.