



School Management Through the Eyes of Classroom Teachers: The Impact of Instructional Leadership on Perceptions of Organizational Learning

Murat Şahin^{1,a,*}, Nazmi Uygur^{2,b}

¹ Department of Primary Education, Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

² Ministry of National Education, Yavuz Selim Primary School, Van, Türkiye

*Corresponding author e-mail address: muratsahin@yyu.edu.tr

Research Article

History

Received: 27.11.2024

Accepted: 26.01.2026



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

ABSTRACT

This study examined how classroom teachers perceive the instructional leadership skills of school principals and the effects of these perceptions on teachers' organizational learning capacities. The sample consisted of 244 classroom teachers working in public elementary schools in Van province during the 2023-2024 academic year, selected using simple random sampling. The research was conducted using a correlational survey design, a quantitative research method. The Organizational Learning Capacity Scale and the Instructional Leadership Inventory were used as data collection tools. The data obtained were analyzed using the SPSS 25 program. According to the research results, it was determined that teachers generally perceived the instructional leadership skills of school principals positively, and these perceptions had a positive impact on teachers' organizational learning capacities. It was found that school principals attached importance to professional development, goal sharing, and feedback processes, but that they needed to make more effort in the area of professional development. Teachers' perceptions of the school's organizational learning capacity were generally positive. Furthermore, a meaningful, positive, and high-level relationship was found between school administrators' instructional leadership skills and classroom teachers' organizational learning capacities. Instructional leadership was found to significantly predict perceptions of organizational learning capacity. In conclusion, it was determined that strengthening school administrators' instructional leadership skills would contribute positively to the education system. Accordingly, it is recommended that in-service training programs aimed at developing school administrators' instructional leadership skills be increased and that more emphasis be placed on practices that support teachers' professional development.

Keywords: Primary school teachers, Basic education, Instructional leadership, Organizational learning

Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Okul Yönetimi: Öğretimsel Liderliğin Örgütsel Öğrenme Algıları Üzerindeki Etkisi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 27.11.2024

Kabul: 26.01.2026

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Öz

Bu çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve bu algıların öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasiteleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 244 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüş; veri toplama aracı olarak Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği ve Öğretimsel Liderlik Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin öğretmenler tarafından genellikle olumlu algılandığı ve bu algıların öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitelerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin mesleki gelişim, amaç paylaşma ve geri bildirim süreçlerine önem verdiği, ancak mesleki gelişim alanında daha fazla çaba göstermeleri gerektiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel öğrenme kapasiteleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretimsel liderliğin, örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıyı anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin güçlendirilmesinin eğitim sistemine olumlu katkılar sağlayacağı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf eğitimi, Temel eğitim, Öğretimsel liderlik, Örgütsel öğrenme

a 0000-0001-8960-5636

b 0009-0004-2086-9886

How to Cite: Şahin, M., & Uygur, N. (2026). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle okul yönetimi: Öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme algıları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 15(1), 203-221. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1592021>

1. Introduction

School administrators are individuals who utilize the authority granted to them to guide the school toward achieving its established goals, acting in accordance with legal regulations, educational programs, bylaws, directives, and modern educational methods (Aslanargun, 2012). These administrators help the institution achieve its goals by exerting a guiding influence on staff members within the organization, thereby increasing job satisfaction and enhancing performance. At the same time, they effectively utilize existing potential to strike a balance between employees' individual goals and the institution's overall objectives (Şişman, 2021). School administrators must possess not only basic management skills but also leadership qualities. In this context, administrators' possession of ethical, facilitative, empowering, innovative, motivational, and visionary traits plays a decisive role in the institution's development (Ertürk, 2022; Yazıcı, 2023). Furthermore, fundamental leadership qualities such as ethical character, impartiality, reliability, and fairness help create a positive school climate, boost teachers' morale, and ensure students' more effective participation in learning processes (Ertürki & Cleto, 2024). Indeed, these skills enable school administrators to make strategic decisions, develop innovative solutions, and build an inclusive educational environment (Siphai & Siphai, 2024).

Educational leadership requires school administrators to take an active role not only in their managerial duties but also in the teaching and learning processes. Gümüşeli (1996) notes that these leaders plan educational processes by integrating the school with its surrounding community to achieve success, and aim to enhance student achievement through instructional leadership qualities, while also developing teachers' professionalism by maximizing their knowledge levels in their areas of expertise. Instructional leadership directly contributes to student success by enhancing teachers' pedagogical skills and motivation (Robinson, 2011). Additionally, school administrators' instructional leadership behaviors significantly influence teachers' perceptions of learning organizations (Bozkurt & Taşdemir, 2022).

Şişman (2023) emphasizes that instructional leadership plays a critical role in the processes of organizational change, school development, and improvement. Instructional leadership refers to the power and behaviors that school principals, teachers, and supervisors use to influence individuals and situations related to the school (Şişman, 2023). Krug (1992) notes that instructional leadership is defined as the application of knowledge to problem-solving and ensuring the achievement of the school's goals through others. De Bevoise (1984), on the other hand, states that instructional leadership consists of behaviors demonstrated by the principal personally or facilitated by others to enhance student achievement. In short, instructional leadership can be defined as a leadership model in which administrators actively participate in

curriculum and instructional processes and collaborate with teachers to improve student learning outcomes (Shaked, 2021).

Fullan (2001) notes that instructional leadership is not limited to administrators directing teachers, but also involves fostering a culture of learning. School administrators play a key role in creating a learning organization by providing ongoing professional development opportunities for teachers and encouraging innovative teaching methods. Sergiovanni (1996) states that the support and guidance provided by school administrators enable the achievement of long-term educational goals by increasing teachers' job satisfaction and organizational commitment. Furthermore, instructional leadership encompasses school administrators—who shape the school's mission, manage curriculum, and foster a positive school climate—supporting teachers through reflective practices and feedback (Ralevese et al., 2025).

Instructional leadership directly contributes to student achievement by enhancing teachers' pedagogical skills and motivation (Robinson, 2011). Gedikoğlu (2015) notes that instructional leadership aims to improve student achievement and enhance professionalism by maximizing teachers' knowledge levels in their areas of expertise. When these two objectives are achieved, learning and teaching processes improve, and goals are met.

Research indicates that instructional leadership has a significant impact on student achievement. Hallinger and Heck conducted a quantitative study in the U.S. between 1980 and 1995 to determine the relationship between principal leadership and student achievement, concluding that principals influence school performance (Zepeda, 2004). The meta-analysis conducted by Waters, Marzano, and McNulty (2003) clearly highlights the significant relationship between leadership and student achievement. It once again demonstrates that instructional leadership is the most important form of leadership for educational settings.

Some of the research topics related to instructional leadership in Turkey include: decision-making strategies and problem-solving skills (Arın, 2006; Kaya, 2008), challenges faced by elementary school principals (Kılıç, Aktaş & Aktaş, 2025), organizational citizenship (Ünal & Çelik, 2013), teachers' self-efficacy (Derbedek, 2008), teachers' motivation (Ergen, 2009), job satisfaction (Gezici, 2007), communication styles (Gürsun, 2007), situational leadership styles (Aytekin, 2014), school outcomes (Özdoğru & Güçlü, 2020), organizational climate (Tahaoğlu, 2007), school climate (Sabuncu, Çakmak & Önder, 2025), effective schools (Yılmaz, 2010), teachers' organizational commitment (Yüce, 2010), teachers' professional burnout (Kısa, 2018), teachers' perceptions of learning organizations (Bozkurt & Taşdemir, 2022), teachers' professional development (İnceler, 2005), and emotional intelligence (Tıkr, 2005).

The success of educational institutions depends largely on the school administration's capacity for instructional leadership and organizational learning skills. School leadership encompasses critical roles such as supporting teachers' professional development, enhancing student achievement, and improving the overall quality of education in the school (Leithwood & Jantzi, 2008). However, how these leadership skills are perceived by classroom teachers and the impact of these perceptions on organizational learning capacities have not been sufficiently explored.

Organizational learning is of vital importance in enabling schools to adapt to innovations, promote knowledge sharing, and support continuous improvement (Argyris & Schön, 1978). The role played by school administration in this context can directly influence the effectiveness of organizational learning processes. However, research on classroom teachers' perceptions and experiences regarding these processes is limited (Altinkaya & Selvitopu, 2024; Hallinger & Heck, 2010; Louis & Marks, 1998; Robinson, 2011; Silins & Mulford, 2002).

The primary objective of this study is to examine how classroom teachers perceive school administration's instructional leadership skills and the impact of these perceptions on teachers' organizational learning capacities. Understanding the relationship between instructional leadership and organizational learning can provide important insights for educational policies and practices. Particularly within Turkey's education system, understanding the effects of school administration's instructional leadership role on classroom teachers will contribute to the development of strategies aimed at improving educational quality. The study's findings may assist educational institutions in re-evaluating their management strategies and developing more effective policies for teachers' professional development. Furthermore, understanding the impact of instructional leadership on organizational learning will play a critical role in ensuring sustainable success in education.

2. Method

This section of the study includes information on the research model, the population and sample, data collection tools, data analysis methods, as well as details regarding the study's validity, reliability, and ethics committee approval.

2.1 Research Model

In this study, a correlational survey model—one of the quantitative research methods—was used to examine the relationship between instructional leadership and organizational learning. Correlational studies are typically conducted to determine the relationship between two or more variables and the degree of that relationship (Büyüköztürk et al., 2018). While data obtained through survey methods do not definitively establish cause-and-effect relationships, they can help us understand the relationship between variables and provide some insight

into the extent to which one variable explains the other (Karasar, 2020). In this study, the relationship between elementary school principals' instructional leadership behaviors and organizational learning is examined based on classroom teachers' perceptions.

2.2 Population and Sample

The study population consists of 650 classroom teachers working in the central districts of Van Province during the 2023–2024 academic year. A simple random sampling method was used in the study. This method is based on the principle that all units in the population have an equal and independent chance of being selected for the sample (Büyüköztürk et al., 2018). The sample size was calculated by considering a 95% confidence level and a 0.05 margin of error (Büyüköztürk et al., 2018). As a result of the calculations, the sample size was determined to be approximately 242 individuals. Data was collected from a total of 296 classroom teachers, and 244 of these data points were analyzed. Demographic information regarding the sample group participating in the study is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of The Sample Group

Variable	Category	N	%
Gender	Female	152	62,3
	Male	92	37,7
Marital Status	Married	98	40,2
	Single	146	59,8
Years of Service	1–5 years	112	45,9
	6–10 years	74	30,3
	11–15 years	36	14,8
	16 years and over	22	9
Educational Level	Bachelor's Degree	196	80,3
	Master's Degree	42	17,2
	Doctorate	6	2,5

2.3 Data Collection Tools

As part of the study, the "Organizational Learning Capacity Scale," developed by Gomez et al. (2005) and adapted into Turkish by Tibet (2015), was used to determine teachers' levels of organizational learning capacity. Additionally, the "Instructional Leadership Inventory," originally developed by Alig-Mielcarek (2003) and translated into Turkish by Şahin (2011), was also used in the study. The Instructional Leadership Scale is a five-point Likert-type scale, with items rated as follows: 1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Undecided, 4 = Agree, and 5 = Strongly Agree. The Organizational Learning Scale is also a five-point Likert-type scale, with items scored as 1 = Never, 2 = A little, 3 = Quite a bit, 4 = Often, and 5 = Always. In interpreting the arithmetic mean scores obtained from both scales, the equal interval method $[(5-1)/5 = 0.80]$ was used; accordingly, the score ranges 1.00–1.80, 1.81–2.60, 2.61–3.40, 3.41–4.20, and 4.21–5.00 were associated with the corresponding level definitions. The interpretations in the Findings section were made in accordance with this classification.

The ethical process in the study was as follows:

- Ethics committee approval was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Van Yüzüncü Yıl University (Date: 28.05.2024, Number: 60).
- Informed consent was obtained from the participants.

2.4 Procedure

The research data were collected using questionnaires distributed by the researchers through one-on-one interviews with participating teachers. The necessary ethics committee approval was obtained on May 28, 2024, prior to the study. The data were collected between June 3, 2024, and June 14, 2024.

Research The research data were analyzed using the SPSS 25 software package. These analyses included descriptive statistics (mean, standard deviation, etc.), correlation analysis, and regression analysis. The assumptions of the analyses were checked prior to conducting the analyses. The correlation analysis was conducted to determine the relationship between instructional leadership and organizational learning. The regression analysis was applied to examine the effect of instructional leadership skills on organizational learning.

2.5 Data Analysis

Research The research data were analyzed using the SPSS 25 software package. These analyses included descriptive statistics (mean, standard deviation, etc.), correlation analysis, and regression analysis. The assumptions of the analyses were checked prior to conducting the analyses. The correlation analysis was conducted to determine the relationship between instructional leadership and organizational learning. The regression analysis was applied to examine the effect of instructional leadership skills on organizational learning.

2.6 Validity, Reliability, and Institutional Review Board Approval

The findings from previous studies regarding the validity and reliability of the measurement instruments used in the research were taken into account. In the Turkish adaptation of the Organizational Learning Capacity Scale, Tibet (2015) demonstrated through confirmatory factor analysis that the scale's factor structure was consistent with the original form and reported that Cronbach's Alpha coefficients ranged from .82 to .91. Regarding the Turkish version of the Instructional Leadership Inventory, Şahin (2011) examined content and construct validity, revealing that reliability coefficients were above .80.

The reliability of the data obtained in this study was also retested, and it was determined that Cronbach's Alpha coefficients for both scales were at an acceptable level. To enhance clarity during the administration of the scales, necessary instructions were provided, and the application process was conducted under the supervision of researchers to minimize the influence of external

factors on measurement outcomes. Additionally, the inclusion of participants on a voluntary basis and the adherence to confidentiality principles further contributed to the reliability of the data. The scales were reviewed by experts prior to administration to ensure they were appropriate in terms of language and scope. The study was approved by the Ethics Committee of the Faculty of Social and Humanities Sciences at Van Yüzüncü Yıl University (May 28, 2024, Decision No. 60), and participants' rights to confidentiality and voluntary participation were protected.

3. Results

This section presents the analysis of the data collected to measure the relationship between classroom teachers' perceptions of the school's organizational learning capacity and school administrators' instructional leadership characteristics, as well as the findings obtained. The tables and evaluations derived from the analysis of the data collected from the participants are also included in this section.

3.1 Teachers' Perceptions of School Principals' Instructional Leadership Traits

Based on the teachers' responses, the arithmetic mean and standard deviation values were analyzed to determine the levels of school principals' instructional leadership traits in the subdimensions of professional development, goal-sharing, and feedback. The results of the analysis are presented in Table 2.

Table 2. Instructional Leadership Characteristics of School Principals

Dimensions	Min.	Max.	Mean	SD	Level
Overall Score on the Instructional Leadership Scale	1,46	5,00	3,27	0,70	I agree
Professional Development	1,14	5,00	3,15	0,62	I agree
Sharing Goals	1,25	5,00	3,32	0,87	I agree
Feedback	1,38	5,00	3,30	0,73	I agree

Upon examining Table 2, school principals' instructional leadership characteristics were evaluated based on the responses provided by teachers. According to the research findings, the overall mean score on the Instructional Leadership Scale (M=3.27, SD=0.70) was at the "Agree" level. When the subscales were examined, the Professional

Development dimension (M=3.15, SD=0.62) was at the "Agree" level, the Goal Sharing dimension (M=3.32, SD=0.87) was at the "Agree" level, and the Feedback dimension (M=3.30, SD=0.73) was at the "Agree" level.

3.2 Teachers' Perceptions of the School's Organizational Learning Capacity

Based on teachers' responses to the scale, the school's organizational learning capacity was analyzed using

arithmetic means and standard deviations to determine the levels of the following subdimensions: managerial commitment, systems perspective, openness and experience, knowledge transfer, and integration.

Table 3. The School's Organizational Learning Capacity

Dimensions	Min	Max	Mean	SD	Level
Organizational Learning Capacity	1,04	4,87	3,31	0,86	Quite
Managerial Commitment	1,17	5,00	3,13	0,78	Completely
Systems Perspective	1,00	5,00	3,40	0,96	Often
Openness and Experience	1,00	5,00	3,33	0,94	Often
Knowledge Transfer and Integration	1,00	5,00	3,38	0,94	Quite

The analysis results are presented in Table 3. The analysis results are presented in Table 3. Upon examining Table 3, it is observed that the organizational learning capacity (M=3.31, SD=0.86) is at the "Fairly" level. According to the analysis results, Managerial Commitment (M=3.13, SD=0.78) is at the "Fully" level, System Perspective (M=3.40, SD=0.96) is at the "Often" level, Openness and Experience (M=3.33, SD=0.94) at the "Frequently" level, and Knowledge Transfer and Integration (M=3.38, SD=0.94) at the "Quite" level.

3.3 The Relationship Between School Principals' Instructional Leadership Traits and Teachers' Perceptions of the School's Organizational Learning Capacity

A correlation analysis was conducted to examine the relationship between school principals' instructional leadership traits and teachers' perceptions of the school's organizational learning capacity. Correlation analysis aims to determine the direction and strength of the relationship between two variables, and values range from -1 to +1 (Can, 2019). In this analysis, no distinction is made between independent and dependent variables, and it is unknown which variable influences the other (Pallant, 2005). Whether the scores obtained from the variables follow a normal distribution can be determined by examining graphs, skewness-kurtosis values, the coefficient of variation, and the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests (Cevahir, 2020). Prior to the correlation analysis, the suitability of the variables for a normal distribution was assessed using skewness-kurtosis values and Shapiro-Wilk tests. According to the findings presented in Table 4, the skewness and kurtosis values of all variables fell within the ± 1 range, and the p-values in the Shapiro-Wilk tests were greater than 0.05.

Table 4. Results of the Normality Test for the Variables

Variables	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk	p	Normality
Professional Development	-0,34	0,21	0,987	.074	Normal
Sharing Objectives	-0,28	-0,19	0,983	.092	Normal
Feedback	-0,41	0,36	0,986	.081	Normal
Managerial Commitment	-0,25	-0,22	0,984	.067	Normal
System Perspective	-0,31	0,18	0,982	.095	Normal
Transparency and Experience	-0,29	0,24	0,985	.088	Normal
Knowledge Transfer and Integration	-0,37	-0,14	0,981	.073	Normal

Note. $p > .05$

These results indicate that the data meet the assumption of normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2012). Since the variables satisfy the assumption of normal distribution, the relationships among them were examined using Pearson's moment correlation analysis. The results of the analysis are presented in Table 5.

Table 5. The Relationship Between School Principals' Instructional Leadership Traits and the School's Organizational Learning Capacity

Dimensions		1	2	3	4	5	6	7
Educational Leadership	1. Professional Development	1						
	2. Goal Sharing	,76*	1					
	3. Feedback	,76*	,86*	1				
Organizational Learning Capacity	4. Managerial Commitment	,69*	,80*	,74*	1			
	5. Systems Perspective	,69*	,80*	,80*	,86*	1		
	6. Openness and Experience	,70*	,83*	,78*	,91*	,91*	1	
	7. Knowledge Transfer and Integration	,66*	,80*	,75*	,86*	,86*	,90*	1

*. The correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed).

Upon examining Table 5, the following correlations were observed between the dimensions of instructional leadership and the dimensions of organizational learning capacity: A high-level, statistically significant positive relationship was found between the subdimensions of Professional Development and Managerial Commitment ($r = .698, p < .01$), and Openness and Experience ($r = .703, p < .01$). A moderate, positive, and statistically significant relationship was observed between Professional Development and System Perspective ($r = 0.694, p < 0.01$), as well as between Professional Development and Knowledge Transfer and Integration ($r = 0.661, p < 0.01$). A positive, moderate-level significant relationship was found between Purpose Sharing and Managerial Commitment ($r = 0.800, p < 0.01$), System Perspective ($r = 0.808, p < 0.01$), Openness and Experience ($r = 0.834, p < 0.01$) and Knowledge Transfer and Integration ($r = 0.809, p < 0.01$) sub-dimensions. Feedback and Managerial

Commitment ($r = .747$, $p < .01$), System Perspective ($r = .809$, $p < .01$) Openness and Experience ($r = 0.783$, $p < 0.01$) and Knowledge Transfer and Integration ($r = 0.758$, $p < 0.01$) sub-dimensions.

3.4. Results on the Predictive Power of School Principals' Instructional Leadership Traits on Organizational Learning Capacity

Findings regarding whether school principals' instructional leadership traits predict organizational learning capacity were calculated using regression analysis. The purpose of regression analysis is to understand the relationships between dependent and independent variables and to make predictions. While simple regression analysis evaluates the effect of only one independent variable, multiple regression analysis allows for the examination of the effects of multiple independent variables. The objective is to explain the value of the dependent variable using a meaningful model (Erilli, 2015). In this study, the organizational learning capacity scale was used as the dependent variable, and the instructional leadership scale was used as the independent variable. Before applying the regression analysis, the basic assumptions were thoroughly tested. The issue of multicollinearity among the independent variables was assessed using VIF and Tolerance values; according to the findings, the VIF values of all independent variables were below 10 and the Tolerance values were above 0.1, thus confirming the absence of multicollinearity, as shown in Table 6 (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995). Additionally, analyses of the regression residuals indicate that the basic assumptions are met. The normality of the residuals was examined using the Shapiro-Wilk test and found to be statistically normal (Shapiro-Wilk = 0.987, $p = .082$). The independence of the residuals was checked using the Durbin-Watson test, and the test result was found to be 1.94; this value indicates that the residuals are independent (Durbin & Watson, 1951; Osborn & Waters, 2002). These findings support that the basic assumptions of the regression analysis are met and reinforce the reliability of the obtained results.

Table 6. Results of the Multicollinearity Test for Independent Variables

Independent Variable	Tolerance	VIF
Professional Development	0,48	2,08
Sharing Objectives	0,42	2,38
Feedback	0,45	2,22
Managerial Commitment	0,50	2,00
System Perspective	0,46	2,17
Transparency and Experience	0,44	2,27
Knowledge Transfer and Integration	0,43	2,33

The results of the simple regression analysis are presented in detail in Table 7.

Table 7. The Effect of School Principals' Instructional Leadership Traits on Organizational Learning Capacity

Variable	B	SE	β	t	p
Fixed	- 0,168	0,132		- 1,270	0,205
Educational Leadership	1,063	0,039	0,864	26,953	0,009
R= 0,864		R ² = 0,747	F= 726, 474	p= 0,000*	

Note: * $p < .05$

According to Table 7, an examination of the correlation coefficient between instructional leadership and organizational learning capacity reveals a very strong positive relationship ($R = 0.864$) between the two. Upon reviewing the analysis results, it was determined that instructional leadership is a significant predictor of organizational learning capacity ($R = 0.864$, $R^2 = 0.747$, $F(1,246) = 726.474$, and $p < 0.05$). These results indicate that there is an 86.4% correlation between instructional leadership and organizational learning capacity. It is understood that instructional leadership explains 74.7% of the variation in organizational learning capacity. The values obtained from the regression analysis demonstrate that the effect of instructional leadership on organizational learning capacity is strong and positive.

The results of the multiple linear regression analysis examining the predictive power of the subdimensions of instructional leadership on organizational learning capacity are presented in Table 8.

Table 8. Results of the Multiple Linear Regression Analysis on the Predictive Relationship Between the Subdimensions of Instructional Leadership and Organizational Learning Capacity

Variables	B	SE	β	t	p
Constant	0,029	0,147		0,195	0,8
Professional Development	0,143	0,071	0,103	2,003	0,0
Goal Sharing	0,533	0,065	0,540	8,228	0,0
Feedback	0,322	0,077	0,272	4,151	0,0
R= 0,869		R ² = 0,756	F= 251,629	p= 0.000*	

Note: * $p < .05$

Table 8 presents the results of the multiple linear regression analysis examining the effects of professional development, shared purpose, and feedback variables on organizational learning. The analysis revealed that the regression model is statistically significant, $F(3, 244) = 251.629$, $p < .05$. It was observed that 75.6% of the variance in the dependent variable ($R^2 = 0.756$) is explained by the independent variables. According to the analysis results, it was determined that the shared purpose variable has a positive and statistically significant effect on organizational learning ($\beta = 0.540$; $t(246) = 8.228$; $p < .05$). This finding indicates that shared purpose strongly predicts organizational learning. Similarly, it was found that the feedback variable also has a positive and significant effect on organizational learning ($\beta = 0.272$; $t(246) = 4.151$; $p < .05$). This result reveals that feedback plays an important role in enhancing organizational

learning capacity. It was determined that the professional development variable has a statistically significant effect on organizational learning, albeit at a low level ($\beta = 0.103$; $t(246) = 2.003$; $p < .05$). This finding indicates that professional development predicts organizational learning capacity in a meaningful way, albeit to a limited extent. Overall, the analysis results reveal that among the subdimensions of instructional leadership, shared purpose and feedback have stronger effects on organizational learning, while professional development serves as a weaker yet significant predictor.

4. Discussion

The study examined how classroom teachers perceive school principals' instructional leadership skills and the relationship between these perceptions and teachers' organizational learning capacities. The findings indicate that the mean score on the Instructional Leadership Scale was at the "Agree" level. This indicates that there is a positive perception that school principals generally fulfill their instructional leadership roles. When the subdimensions were examined, it was found that the "Professional Development," "Sharing of Goals," and "Feedback" levels were at the "Agree" level. These results indicate that school principals place importance on professional development, goal sharing, and feedback processes and are effective in these areas. However, although the overall evaluation is positive, it was observed that the mean score for the professional development sub-dimension is slightly lower compared to the other sub-dimensions. This situation may indicate that principals need to focus more on professional development activities. The findings of this study align with similar studies in the literature (Tanrıöğen, 2013; Şişman, 2002; Gümüşeli, 1996) and reveal that school principals' instructional leadership skills are generally perceived positively by teachers. Studies by Hallinger and Heck (1996) and Leithwood and Jantzi (2000) have shown that principals' instructional leadership roles have significant effects on student achievement, teacher motivation, and school culture. Studies conducted in Turkey by Düz and Kazak (2024) and Balyer (2012) also revealed that principals' instructional leadership practices positively influence teachers' professional development and student achievement. These findings are consistent with the general mean score of the instructional leadership scale and the sub-dimensions (Professional Development, Shared Purpose, Feedback) being at the "Agree" level in this study. Furthermore, similar to the study by Adalı and Yüner (2023), it was concluded that instructional leadership practices enhance teachers' job satisfaction and school culture. Therefore, the research indicates that developing school principals' instructional leadership skills will contribute positively to the education system and is consistent with the existing literature.

Teachers' overall perception of the school's organizational learning capacity was found to be at the "Quite" level. This indicates that teachers generally view

their school's organizational learning capacity positively. When examining the sub-dimensions, Managerial Commitment was at the "Completely" level, meaning that the management team's commitment to developing and learning within the school is perceived as high. System Perspective, along with Openness and Experience, is at the "Frequently" level, indicating that teachers believe a systematic approach and the sharing of experiences occur frequently in their schools. Knowledge Transfer and Integration, meanwhile, is at the "Fairly" level, indicating that information is effectively shared and integrated. These findings are consistent with similar studies in the literature. Research conducted by Sarıkaya and Erdoğan (2016) revealed that organizational learning capacity is closely related to managerial commitment and that this has positive effects on teachers' professional development and the school's overall performance. Similarly, Özdemir and Sezgin (2011) emphasize that the effectiveness of knowledge transfer and integration processes plays a critical role in enhancing school success. Studies conducted abroad also support these findings. Research by Senge (1990) and Watkins and Marsick (1993) indicates that developing organizational learning capacity enhances institutions' adaptability and helps them adjust more quickly to changing environmental conditions. The results of our study indicate that the efforts of school principals and teachers to enhance organizational learning capacity positively influence the school's overall performance and achievements. The "Fully" level obtained in the managerial commitment sub-dimension demonstrates the administration's strong commitment to and support for this process. The "Frequently" and "Quite Often" levels obtained in the sub-dimensions of system perspective, openness, and experience, as well as knowledge transfer and integration, reveal that the school is able to effectively utilize its learning capacity and remains open to continuous improvement.

The findings of this study reveal that school administrators' instructional leadership traits significantly influence teachers' perceptions of organizational learning. In particular, trust, collaboration, and support for professional development opportunities strengthen teachers' perceptions of the school's function as a learning organization. Similarly, Yel and Kazak (2025) emphasize that there are significant relationships between instructional leadership and organizational learning, particularly in the dimensions of trust, a collaborative climate, and professional development. Rakhymzhanov and Kurt's (2022) study also demonstrates that principals' innovative and participatory leadership styles positively influence teachers' perceptions of organizational learning by enhancing the school's learning capacity. Similarly, Bozkurt and Taşdemir (2022) noted that instructional leadership behaviors are a strong predictor of organizational learning capacity in schools. Lubis and Sagala (2019), on the other hand, define instructional leadership as a critical factor influencing school capacity and argue that effective instructional leadership not only enhances teachers' perceptions but

also improves the school's overall performance and development. Consistent with previous research (Groenewald, Kilag, Cabuenas, Camangyan, Abapo & Abendan, 2023; Cox & Mullen, 2023), our findings highlight that school principals create learning environments that foster collaboration, professional development, and a shared vision among educators through strategic leadership practices. In this context, the results of our study align with both national and international literature, once again demonstrating that instructional leadership is a key factor in developing a school's organizational learning capacity.

The findings regarding how school administrators' instructional leadership traits predict organizational learning capacity reveal a very strong relationship between instructional leadership and organizational learning capacity ($R = 0.864$, $p < 0.05$). These results indicate that instructional leadership plays a significant role in organizational learning processes and that strengthening these leadership traits among school administrators can enhance organizational learning capacity. According to the analysis results, instructional leadership was found to have a substantial effect on organizational learning capacity (explaining 74.7% of the variation). Analysis results indicate that instructional leadership accounts for 74.7% of the variation in organizational learning capacity. This highlights how instrumental instructional leadership is in organizational learning processes. Regression analysis results support the finding that instructional leadership has a strong and positive effect on organizational learning capacity. Other studies in the literature on this topic also support similar findings. For example, in their study, Kızıloğlu (2021) examined how school administrators' leadership styles affect organizational learning capacity and noted that leadership activities contribute to organizational learning processes. Additionally, a study conducted by Morris et al. (2020) revealed that administrators' leadership skills enhance the learning culture in schools, thereby increasing organizational learning capacity. The findings of this study provide important insights suggesting that developing school administrators' instructional leadership skills could strengthen organizational learning processes in educational institutions. In particular, investing in leadership training and development programs for school administrators could be a critical step toward enhancing quality and innovation in education.

The research findings indicate that the subdimensions of instructional leadership have varying degrees of influence on organizational learning capacity. In particular, when school administrators ensure the sharing of goals and effectively manage feedback processes, they make significant contributions to the development of a shared vision among teachers, increased collaboration, and more efficient learning processes. This finding reveals that goal-sharing and feedback are strong predictors of organizational learning capacity. However, while the effect of individual professional development activities on organizational learning capacity is statistically significant,

it is relatively low. This suggests that while professional development contributes to organizational learning, this contribution remains more limited compared to shared goals and interaction-based leadership practices. In other words, a school's learning capacity is strengthened not only through individual professional development efforts but also by integrating this development with shared organizational goals and effective communication processes. Indeed, Rakhymzhanov and Kurt's (2022) study also emphasizes that the contribution of teachers' individual professional development to organizational learning remains limited, whereas collective processes supported by leadership practices are more decisive. Similarly, the meta-analysis by Jackson, Meyer, and Wang (2013) demonstrates that instructional leadership enhances organizational learning capacity in schools, particularly through the establishment of shared goals and the management of feedback processes. In this context, research findings indicate that effective instructional leadership relies more on the establishment of collective goals and the management of interaction processes—rather than individual development—to enhance organizational learning; professional development, meanwhile, functions as a complementary element that supports this process.

5. Conclusions, and Recommendations

The results of this study indicate that school principals' instructional leadership skills are generally perceived positively by teachers and that these skills have a strong and positive effect on teachers' organizational learning capacity. In particular, it was found that goal-sharing and feedback processes play a decisive role in the development of organizational learning capacity, whereas the professional development dimension contributes relatively less.

These results should be evaluated within certain limitations. The fact that the study was limited to classroom teachers working in the central districts of Van Province during the 2023–2024 academic year restricts the generalizability of the findings to different regions and school types. Additionally, since the data were collected based on teachers' self-reports, this may introduce biases related to perceptions. Since the study was conducted using a correlational survey model and a cross-sectional design, it does not allow for causal interpretations of the relationships between variables; it only enables evaluation at the level of statistical correlation and predictive power. Furthermore, the fact that the data were collected at a single point in time prevents the identification of time-dependent changes in instructional leadership and organizational learning processes.

In light of these findings, it is important to increase in-service training programs aimed at developing school administrators' instructional leadership skills. In particular, it is necessary to organize planned and sustainable professional development activities tailored to teachers' needs to strengthen the professional

development dimension. Furthermore, it is recommended that goal-sharing processes in schools be made more systematic and that efforts to establish a shared vision involving all stakeholders be supported. Strengthening feedback mechanisms will contribute to learning processes by enhancing interaction and collaboration among teachers. Furthermore, school administrators' development of a systems perspective and their support for information-sharing and integration processes will play a significant role in enhancing the school's organizational learning capacity. Finally, it is recommended that future research examine the

relationship between instructional leadership and organizational learning more comprehensively by using longitudinal and mixed-methods approaches with different sample groups.

Türkçe Metin

1. Giriş

Okul yöneticileri, okulu belirlenen hedeflere ulaştırmak amacıyla kendilerine verilen yetkileri kullanarak yasal düzenlemeler, eğitim programları, yönetmelikler, direktifler ve modern eğitim metodları doğrultusunda hareket eden kişilerdir (Aslanargun, 2012). Bu yöneticiler, kurum içinde çalışanlarına yönlendirici bir etki yaparak iş doyumunu arttırmak ve performanslarını yükseltmek suretiyle kurum hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda mevcut potansiyeli etkili bir şekilde kullanarak çalışanların bireysel hedefleri ile kurumun genel amaçları arasında denge sağlar (Şişman, 2021). Okul yöneticilerinin sadece temel yönetim görevlerine değil aynı zamanda liderlik niteliklerine de sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin etik, kolaylaştırıcı, güçlendirici, yenilikçi, motive edici ve vizyoner özellikler taşıması, kurumun gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Ertürk, 2022; Yazıcı, 2023). Ayrıca etik karakter, tarafsızlık, güvenilirlik ve adalet gibi temel liderlik nitelikleri, olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin moralini yükseltmekte ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılımını sağlamaktadır (Ertürk & Cleto, 2024). Nitekim bu beceriler, okul yöneticilerinin stratejik kararlar almasını, yenilikçi çözümler geliştirmesini ve kapsayıcı bir eğitim ortamı inşa etmesini mümkün kılmaktadır (Sipahi & Sipahi, 2024).

Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin yalnızca yönetsel rollerini değil, aynı zamanda öğretim ve öğrenme süreçlerinde aktif bir rol almalarını gerektirir. Gümüseli (1996) bu liderlerin okulu başarıya ulaştırmak adına okulu çevresiyle entegre ederek eğitim-öğretim süreçlerini planladığını ve öğretimsel liderlik vasıflarıyla öğrenci başarısını artırmayı, öğretmenlerin uzmanlık alanlarındaki bilgi seviyelerini en üst düzeye çıkararak profesyonelliklerini geliştirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve motivasyonlarını artırarak öğrenci başarılarına doğrudan katkı sağlar (Robinson, 2011). Ayrıca okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin öğrenme organizasyonlarına ilişkin algılarını da önemli ölçüde etkilemektedir (Bozkurt & Taşdemir, 2022).

Şişman (2023), öğretimsel liderliğin, örgütsel değişme, okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve denetçilerin okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları gücü ve davranışları ifade eder (Şişman, 2023). Krug (1992), öğretimsel liderliğin bilginin sorun çözmeye uygulanması ve başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlama olarak tanımlandığını belirtir. De Bevoise (1984) ise öğretimsel liderliğin, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat

gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlar olduğunu ifade etmektedir. Kısaca öğretimsel liderlik, yöneticilerin müfredat ve öğretim süreçlerine aktif biçimde katılarak öğretmenlerle işbirliği içinde öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmeyi amaçlayan bir liderlik modeli olarak tanımlanabilir (Shaked, 2021).

Fullan (2001), öğretimsel liderliğin yalnızca yöneticilerin öğretmenleri yönlendirmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bir öğrenme kültürü oluşturmayı da içerdiğini belirtir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli eğitim fırsatları sunarak ve yenilikçi öğretim yöntemlerini teşvik ederek, öğrenen bir organizasyon yaratmada kilit rol oynar. Sergiovanni (1996), okul yöneticilerinin sağladığı destek ve rehberliğin, öğretmenlerin iş tatminini ve kurum bağlılığını artırarak uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşılmasını mümkün kıldığını ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretimsel liderlik, okul misyonunu şekillendiren, öğretim programlarını yöneten ve olumlu bir okul iklimi oluşturan yöneticilerin, yansıtıcı uygulamalar ve geri bildirim yoluyla öğretmenleri desteklemesini de kapsamaktadır (Ralevese ve diğerleri, 2025).

Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve motivasyonlarını artırarak, öğrenci başarılarına doğrudan katkı sağlar (Robinson, 2011). Gedikoğlu (2015), öğretimsel liderliğin öğrenci başarısını artırmayı ve öğretmenlerin uzmanlık alanlarındaki bilgi seviyelerini en üst düzeye çıkararak profesyonelliği hedeflediğini belirtmektedir. Bu iki amaç gerçekleştiğinde, öğrenme ve öğretme süreçleri gelişir ve hedeflere ulaşılır.

Araştırmalar, öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Hallinger ve Heck, ABD’de 1980-1995 yılları arasında müdür liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik nicel bir araştırma yaparak müdürlerin okul başarısını etkilediği sonucuna varmışlardır (Zepeda, 2004). Waters, Marzano ve McNulty (2003) tarafından yapılan metaanaliz, liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki önemli ilişkiyi net bir şekilde işaret etmektedir. Özellikle öğretimsel liderliğin eğitim ortamları için en önemli liderlik biçimi olduğunu bir kez daha kanıtlamaktadır.

Türkiye’de öğretimsel liderlikle ilişkili olarak yapılmış araştırma konularından bazıları şunlardır: Karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri (Arın, 2006; Kaya, 2008), ilköğretim müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar (Kılıç, Aktaş & Aktaş, 2025), örgütsel vatandaşlık (Ünal & Çelik, 2013), öğretmenlerin öz yeterlikleri (Derbedek, 2008), öğretmenlerin motivasyonları (Ergen, 2009), iş tatmini (Gezici, 2007), iletişim tarzları (Gürsun, 2007), durumsal liderlik biçimleri (Aytekin, 2014), okul çıktıkları (Özdoğru &

Güçlü, 2020), örgüt iklimi (Tahaoğlu, 2007), okul iklimi (Sabuncu, Çakmak & Önder 2025), etkili okul (Yılmaz, 2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Yüce, 2010), öğretmenlerin mesleki tükenmişliği (Kısa, 2018), öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algıları (Bozkurt & Taşdemir, 2022), öğretmenlerin mesleki gelişimi (İnceler, 2005) ve duygusal zekâdır (Tıkr, 2005).

Eğitim kurumlarının başarısı, büyük ölçüde okul yönetiminin öğretimsel liderlik kapasitesi ve örgütsel öğrenme becerilerine bağlıdır. Okul yönetiminin öğretimsel liderliği, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme, öğrenci başarısını artırma ve okulun genel eğitim kalitesini iyileştirme gibi kritik rolleri kapsamaktadır (Leithwood & Jantzi, 2008). Ancak, bu liderlik becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve bu algıların örgütsel öğrenme kapasiteleri üzerindeki etkisi yeterince incelenmemiştir.

Örgütsel öğrenme, okulların yeniliklere adapte olabilmesi, bilgi paylaşımını teşvik etmesi ve sürekli gelişimi desteklemesi açısından hayati bir öneme sahiptir (Argyris & Schön, 1978). Okul yönetiminin bu bağlamda oynadığı rol, örgütsel öğrenme süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkileyebilir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin bu süreçlere ilişkin algıları ve deneyimleri üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır (Altınkaya & Selvitopu, 2024; Hallinger & Heck, 2010; Louis & Marks, 1998; Robinson, 2011; Silins & Mulford, 2002).

Bu çalışmanın temel amacı, okul yönetiminin öğretimsel liderlik becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını ve bu algıların öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasiteleri üzerindeki etkisini incelemektir. Öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin anlaşılması, eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli çıkarımlar sağlayabilir. Özellikle Türkiye'deki eğitim sisteminde, okul yönetiminin öğretimsel liderlik rolünün sınıf öğretmenleri üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Çalışmanın bulguları, eğitim kurumlarının yönetim stratejilerini yeniden gözden geçirmelerine ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik daha etkili politikalar oluşturmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini anlamak, eğitimde sürdürülebilir başarıyı sağlamada kritik bir rol oynayacaktır.

2. Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizine ilişkin bilgiler, araştırmanın geçerlik, güvenilirlik ve etik kurul izin bilgilerine yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemek

amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). Tarama yöntemiyle elde edilen veriler, neden-sonuç ilişkilerini kesin olarak ortaya koymamakla birlikte, değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamamıza ve bir değişkenin diğerini ne ölçüde açıkladığına dair bazı bilgiler sunabilmektedir (Karasar, 2020). Bu çalışmada, ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki, sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak incelenmektedir.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde görev yapan 650 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığının eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu prensibine dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada %95 güven düzeyi ve 0.05 hata payı gözetilerek örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda örneklem büyüklüğü yaklaşık olarak 242 birey olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 296 sınıf öğretmeninden veri elde edilmiş ve bu verilerden 244'ü değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	152	62,3
	Erkek	92	37,7
Medeni Durum	Evli	98	40,2
	Bekâr	146	59,8
	1-5 yıl	112	45,9
Meslekteki Hizmet Süresi	6-10 yıl	74	30,3
	11-15 yıl	36	14,8
	16 yıl ve üzeri	22	9
Mezuniyet Durumu	Lisans	196	80,3
	Yüksek Lisans	42	17,2
	Doktora	6	2,5

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasite düzeylerini belirlemek amacıyla Gomez ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Tibet (2015) tarafından gerçekleştirilen "Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada Alig-Mielcarek (2003) tarafından orijinali oluşturulan ve Şahin (2011) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Öğretimsel Liderlik Envanteri" de kullanılmıştır. Öğretimsel Liderlik Ölçeği beşli Likert tipinde olup maddeler 1 = Hiç katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum ve 5 = Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Örgütsel Öğrenme Ölçeği ise yine beşli Likert tipinde olup maddeler 1 = Hiç, 2 = Biraz, 3 = Oldukça, 4 = Sıklıkla ve 5 = Tamamen biçiminde puanlanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen aritmetik ortalama puanların yorumlanmasında, eşit aralık yöntemi $[(5-1)/5 = 0,80]$ esas

alınmış; buna göre 1.00–1.80, 1.81–2.60, 2.61–3.40, 3.41–4.20 ve 4.21–5.00 puan aralıkları ilgili düzey tanımlamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Bulgular bölümündeki yorumlar bu sınıflandırma doğrultusunda yapılmıştır.

Çalışmada etik süreç şu şekildedir:

- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Tarih: 28.05.2024, Numara: 60).
- Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

2.4 Süreç

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından katılımcı öğretmenler ile bire bir görüşülerek dağıtılan ölçekler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırma yapılmadan önce gerekli etik kurul izni 28/05/2024 tarihinde alınmıştır. Veriler, 03/06/2024 ile 14/06/2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Araştırma Araştırma verileri, SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler arasında tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma vb.), korelasyon analizi ve regresyon analizi yer almaktadır. Analizler öncesinde analizlerin varsayımları kontrol edilmiştir. Korelasyon analizi, öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi ise öğretimsel liderlik becerilerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini incelemek için uygulanmıştır.

2.6 Geçerlik, Güvenilirlik ve Etik Kurul İzni

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin önceki çalışmalara dayanan bulgular dikkate alınmıştır. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasında Tibet (2015), doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısının orijinal form ile uyumlu olduğunu göstermiş ve Cronbach Alpha katsayılarının. 82 ile. 91 arasında değiştiğini rapor etmiştir. Öğretimsel Liderlik Envanteri'nin Türkçe formu için ise Şahin (2011), kapsam ve yapı geçerliğini incelemiş, güvenilirlik katsayılarının. 80'in üzerinde olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği de yeniden test edilmiş, her iki ölçek için Cronbach Alpha katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında anlaşılabilirliği artırmak için gerekli yönergeler verilmiş, uygulama süreci araştırmacıların gözetiminde yürütülerek dışsal faktörlerin ölçme sonuçlarını etkilemesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmesi ve gizlilik ilkelerinin gözetilmesi de verilerin güvenilirliğini artıran unsurlar olmuştur. Ölçekler uygulama öncesinde uzman görüşüne sunulmuş ve dil ve kapsam açısından gözden geçirilmiştir. Araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmış (28.05.2024, Karar No: 60) ve katılımcıların gizlilik ile gönüllülük hakları korunmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algısı ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla toplanan verilerin analizi ve elde edilen bulgular sunulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda oluşturulan tablolar ve yapılan değerlendirmeler de bu bölümde yer almaktadır.

3.1 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda, okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik özelliklerinin mesleki gelişim, amaç paylaşma ve geri bildirim alt boyutlarındaki düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özellikleri

Boyutlar	En Az	En Fazla	Ort.	St. Sapma	Düzye
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Genel Puanı	1,46	5,00	3,27	0,70	Katılıyorum
Mesleki Gelişme	1,14	5,00	3,15	0,62	Katılıyorum
Amaç Paylaşma	1,25	5,00	3,32	0,87	Katılıyorum
Geri Bildirim	1,38	5,00	3,30	0,73	Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar temel alınarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Öğretimsel Liderlik Ölçeği genel puan ortalaması (M=3,27, SS=0,70) "Katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde, Mesleki

Gelişme düzeyinin (M=3,15, SS=0,62) "Katılıyorum" düzeyinde, Amaç Paylaşma düzeyinin (M=3,32, SS=0,87) "Katılıyorum" düzeyinde ve Geri Bildirim düzeyinin (M=3,30, SS=0,73) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.2 Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesine İlişkin Algılar

Öğretmenlerin ölçeğe verdiği yanıtlar esas alınarak, okulun örgütsel öğrenme kapasitesi; yönetsel bağlılık, sistem perspektifi, açıklık ve deneyim, bilgi transferi ve bütünleştirme alt boyutlarının seviyelerini belirlemek üzere aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesi

Boyutlar	Min	Max	M	Sd	Düzye
Örgütsel Öğrenme Kapasitesi	1,04	4,87	3,31	0,86	Oldukça
Yönetsel Bağlılık	1,17	5,00	3,13	0,78	Tamamen
Sistem Perspektifi	1,00	5,00	3,40	0,96	Sıklıkla
Açıklık ve Deneyim	1,00	5,00	3,33	0,94	Sıklıkla
Bilgi Transferi ve Bütünleştirme	1,00	5,00	3,38	0,94	Oldukça

Tablo 3 incelendiğinde, örgütsel öğrenme kapasitesinin (M=3,31, SS=0,86) “Oldukça” düzeyinde olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Yönetsel Bağlılık (M=3,13, SS=0,78) “Tamamen” düzeyinde, Sistem Perspektifi (M=3,40, SS=0,96) ile “Sıklıkla” düzeyinde, Açıklık ve Deneyim (M=3,33, SS=0,94) “Sıklıkla” düzeyinde, Bilgi Transferi ve Bütünleştirme (M=3,38, SS=0,94) ise “Oldukça” düzeyinde olduğunu göstermiştir.

3.3 Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesine Ait Görüşleri Arasındaki İlişki

Tablo 4. Değişkenlere Ait Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p	Normallik Durumu
Mesleki Gelişme	-0,34	0,21	0,987	.074	Normal
Amaç Paylaşma	-0,28	-0,19	0,983	.092	Normal
Geri Bildirim	-0,41	0,36	0,986	.081	Normal
Yönetsel Bağlılık	-0,25	-0,22	0,984	.067	Normal
Sistem Perspektifi	-0,31	0,18	0,982	.095	Normal
Açıklık ve Deneyim	-0,29	0,24	0,985	.088	Normal
Bilgi Aktarımı ve Entegrasyonu	-0,37	-0,14	0,981	.073	Normal

Not: * $p > .05$

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemeyi amaçlar ve değerler -1 ile +1 arasında değişir (Can, 2019). Bu analizde bağımsız ve bağımlı değişken ayrımı yapılmaz ve hangi değişkenin diğerini etkilediği bilinmez (Pallant, 2005). Değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı grafiklere, çarpıklık-basıklık değerlerine, varyasyon katsayısına, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine bakılarak belirlenebilir (Cevahir, 2020). Korelasyon analizi öncesinde, değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık-basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4’te sunulan bulgulara göre tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve

Shapiro-Wilk testlerinde p değerlerinin 0.05’ten büyük çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Değişkenler normal dağılım varsayımını sağladığı için, aralarındaki ilişkiler Pearson Moment Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özellikleri İle Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Arasındaki İlişki

	Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
Öğretimsel Liderlik	1. Mesleki Gelişme	1						
	2. Amaç Paylaşma	,76*	1					
	3. Geri Bildirim	,76*	,86*	1				
Örgütsel Öğrenme Kapasitesi	4. Yönetsel Bağlılık	,69*	,80*	,74*	1			
	5. Sistem Perspektifi	,69*	,80*	,80*	,86*	1		
	6. Açıklık ve Deneyim	,70*	,83*	,78*	,91*	,91*	1	
	7. Bilgi Aktarımı ve Entegrasyonu	,66*	,80*	,75*	,86*	,86*	,90	1

*. Korelasyon 0.01 düzeyinde (çift yönlü) anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretimsel liderlik boyutları ile örgütsel öğrenme kapasitesi boyutları arasındaki korelasyon şu şekilde gözlemlenmiştir: Mesleki Gelişme ile Yönetsel Bağlılık ($r=,698$, $p<.01$), Açıklık ve Deneyim ($r=,703$, $p<.01$), alt boyutları arasında ise pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki Gelişme ile Sistem perspektifi ($r=,694$, $p<.01$), Bilgi aktarımı ve entegrasyonu ($r=,661$, $p<.01$) alt boyutları arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Amaç Paylaşma ile Yönetsel Bağlılık ($r=,800$, $p<.01$), Sistem Perspektifi ($r=,808$, $p<.01$) Açıklık ve Deneyim ($r=,834$, $p<.01$) ve Bilgi Aktarımı ve Entegrasyon ($r=,809$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Geri Bildirim ile Yönetsel Bağlılık ($r=,747$, $p<.01$), Sistem Perspektifi ($r=,809$, $p<.01$) Açıklık ve Deneyim ($r=,783$, $p<.01$) ve Bilgi Aktarımı ve Entegrasyon ($r=,758$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

3.4 Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına Ait Sonuçlar

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcısı olup olmadığına dair bulgular, regresyon analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Regresyon analizi ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve öngörülerde bulunulması amaçlanmıştır. Basit regresyon analizi ile yalnızca bir bağımsız değişkenin etkisi değerlendirilirken, çoklu regresyon analizi ile birden fazla bağımsız değişkenin etkileri incelenebilmektedir. Amaç, bağımlı değişkenin değerini anlamlı bir modelle açıklamaktır (Erilli, 2015). Bu çalışmada, bağımlı değişken olarak örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği, bağımsız değişken olarak ise öğretimsel liderlik ölçeği kullanılmıştır. Regresyon analizi uygulanmadan önce temel varsayımlar detaylı biçimde test edilmiştir. Bağımsız değişkenler

arasındaki çoklu bağlantı sorunu VIF ve Tolerance değerleri ile değerlendirilmiş; elde edilen bulgulara göre tüm bağımsız değişkenlerin VIF değerleri 10'un altında ve Tolerance değerleri 0.1'in üzerinde bulunmuş, böylece çoklu bağlantı sorunu olmadığı Tablo 6'da belirlenmiştir (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995).

Tablo 6. Bağımsız Değişkenler İçin Çoklu Bağlantı (Multicollinearity) Test Sonuçları

Bağımsız Değişken	Tolerance	VIF
Mesleki Gelişme	0,48	2,08
Amaç Paylaşma	0,42	2,38
Geri Bildirim	0,45	2,22
Yönetmelik Bağlılık	0,50	2,00
Sistem Perspektifi	0,46	2,17
Açıklık ve Deneyim	0,44	2,27
Bilgi Aktarımı ve Entegrasyonu	0,43	2,33

Ayrıca regresyon kalıntıları üzerinde yapılan analizler, temel varsayımların sağlandığını göstermektedir. Kalıntıların normal dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve istatistiksel olarak normal olduğu belirlenmiştir (Shapiro-Wilk = 0,987, p = .082). Kalıntıların bağımsızlığı ise Durbin-Watson testi ile kontrol edilmiş ve test sonucu 1,94 olarak bulunmuştur; bu değer, kalıntıların bağımsız olduğunu göstermektedir (Durbin & Watson, 1951; Osborn & Waters, 2002). Bu bulgular, regresyon analizinin temel varsayımlarının karşılandığını ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini desteklemektedir. Basit regresyon analizine ait bulgular, Tablo 7'de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Öğrenme Kapasitesine Etkisi

Değişken	B	SE	β	t	p
Sabit	-	0,132		-1,270	0,20
Öğretimsel Liderlik	1,063	0,039	0,864	26,95	0,00
R= 0,864	R ² = 0,747	F= 726,474		p= 0,000*	

Not: * p < .05

Tablo 7'ye göre, öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde, öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında oldukça yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin (R=0,864) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (R = 0,864, R² = 0,747, F(1,246) = 726,474 ve p < 0,05). Bu sonuçlar, öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında %86,4 seviyesinde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öğretimsel liderliğin, örgütsel öğrenme kapasitesindeki değişimin %74,7'sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Regresyon analizi sonucunda elde edilen değerler, öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme

kapasitesine olan etkisinin güçlü ve pozitif olduğunu göstermektedir.

Öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel öğrenme kapasitesini yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutlarının Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	0,029	0,147		0,195	0,84
Mesleki Gelişme	0,143	0,071	0,103	2,003	0,04
Amaç Paylaşma	0,533	0,065	0,540	8,228	0,00
Geri Bildirim	0,322	0,077	0,272	4,151	0,00
R= 0,869	R ² = 0,756	F= 251,629		p= 0,000*	

Not: * p < .05

Tablo 8'de mesleki gelişme, amaç paylaşma ve geri bildirim değişkenlerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonucunda regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, F(3, 244) = 251,629, p < .05. Bağımlı değişkendeki varyansın %75,6'sının (R² = 0,756) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, amaç paylaşma değişkeninin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (β = 0,540; t(246) = 8,228; p < .05). Bu bulgu, amaç paylaşmanın örgütsel öğrenmeyi güçlü bir biçimde yordadığını göstermektedir. Benzer şekilde, geri bildirim değişkeninin de örgütsel öğrenme üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır (β = 0,272; t(246) = 4,151; p < .05). Bu sonuç, geri bildirim örgütsel öğrenme kapasitesinin artırılmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Mesleki gelişme değişkeninin ise örgütsel öğrenme üzerinde düşük düzeyde olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (β = 0,103; t(246) = 2,003; p < .05). Bu bulgu, mesleki gelişmenin örgütsel öğrenme kapasitesini sınırlı düzeyde de olsa anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Genel olarak analiz sonuçları, öğretimsel liderliğin alt boyutları arasında amaç paylaşma ve geri bildirim örgütsel öğrenme üzerinde daha güçlü etkilerinin bulunduğunu, mesleki gelişmenin ise daha zayıf fakat anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Tartışma

Araştırmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve bu algıların öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasiteleri ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Öğretimsel Liderlik Ölçeği genel puan ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu, okul müdürlerinin genel olarak öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdiklerine dair olumlu bir algının var olduğunu

ortaya koymaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde, “Mesleki Gelişme” düzeyinin, “Amaç Paylaşma” düzeyinin ve “Geri Bildirim” düzeyinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin mesleki gelişime, amaç paylaşımına ve geri bildirim süreçlerine önem verdiklerini ve bu alanlarda etkili olduklarını göstermektedir. Ancak, her ne kadar genel değerlendirme olumlu olsa da mesleki gelişim alt boyutunun puan ortalamasının diğer alt boyutlara kıyasla biraz daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, müdürlerin mesleki gelişim faaliyetlerine daha fazla odaklanmaları gerektiğini işaret edebilir. Bu araştırmanın bulguları, literatürde yer alan benzer çalışmalarla (Tanrıoğen, 2013; Şişman; 2002; Gümüşeli, 1996) uyum göstermektedir ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin öğretmenler tarafından genellikle olumlu algılandığını ortaya koymaktadır. Hallinger ve Heck (1996) ile Leithwood ve Jantzi (2000) tarafından yapılan çalışmalar, müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu ve okul kültürü üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Türkiye’de yapılan Düz ve Kazak (2024) ile Balyer (2012) çalışmaları da müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, araştırmada elde edilen öğretimsel liderlik ölçeği genel puan ortalamasının ve alt boyutların (Mesleki Gelişme, Amaç Paylaşma, Geri Bildirim) “Katılıyorum” düzeyinde bulunmasıyla tutarlıdır. Ayrıca, Adalı ve Yüner (2023) araştırmasında olduğu gibi, öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumunu ve okul kültürünü güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle araştırma okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesinin eğitim sistemine olumlu katkılar sağlayacağını ve mevcut literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin genel örgütsel öğrenme kapasitesi “Oldukça” düzeyinde bulunmuştur. Bu, öğretmenlerin genel olarak okullarının örgütsel öğrenme kapasitesini olumlu gördüklerini gösterir. Alt boyutlar incelendiğinde, Yönetimsel Bağlılık “Tamamen” düzeyinde, yani yönetim ekibinin okulu geliştirmeye ve öğrenmeye olan bağlılığı yüksek olarak algılanmaktadır. Sistem Perspektifi ile Açıklık ve Deneyim “Sıklıkla” düzeyinde olup, bu da öğretmenlerin okullarında sistematik bir yaklaşım ve deneyim paylaşımının sıkça gerçekleştiğini düşündüklerini göstermektedir. Bilgi Transferi ve Bütünleştirme ise “Oldukça” düzeyinde bulunmuş olup, bilgilerin etkin bir şekilde paylaşıldığını ve entegre edildiğini göstermektedir. Bu bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Sarıkaya ve Erdoğan (2016) tarafından yapılan araştırma, örgütsel öğrenme kapasitesinin yönetimsel bağlılık ile yakından ilişkili olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okulun genel performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Özdemir ve Sezgin (2011), bilgi transferi ve bütünleştirme süreçlerinin etkinliğinin okulun başarısını artırmada kritik rol

oynadığını vurgulamaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Senge (1990) ile Watkins ve Marsick (1993) tarafından yapılan araştırmalar, örgütsel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesinin kurumların adaptasyon yeteneklerini artırdığını ve değişen çevre koşullarına daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesini artırmaya yönelik çabalarının okulun genel performansını ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yönetimsel bağlılık alt boyutunda elde edilen “Tamamen” düzeyi, yönetimin bu sürece olan güçlü bağlılığını ve desteğini göstermektedir. Sistem perspektifi, açıklık ve deneyim ile bilgi transferi ve bütünleştirme alt boyutlarında elde edilen “Sıklıkla” ve “Oldukça” düzeyleri, okulun öğrenme kapasitesini etkin bir şekilde kullanabildiğini ve sürekli gelişime açık olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle güven, işbirliği ve mesleki gelişim olanaklarının desteklenmesi, öğretmenlerin okulun bir öğrenme organizasyonu olarak işlevine yönelik algılarını güçlendirmektedir. Benzer biçimde Yel ve Kazak (2025), öğretim liderliği ile örgütsel öğrenme arasında özellikle güven ve işbirlikçi iklim ile mesleki gelişim boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunduğunu vurgulamaktadır. Rakhymzhanov ve Kurt’un (2022) çalışması da müdürlerin yenilikçi ve katılımcı liderlik stillerinin okulun öğrenme kapasitesini artırarak öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Aynı şekilde Bozkurt ve Taşdemir (2022), öğretim liderliği davranışlarının okullarda örgütsel öğrenme kapasitesinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Lubis ve Sagala (2019) ise öğretim liderliğini okul kapasitesini etkileyen kritik bir unsur olarak tanımlamakta ve etkili öğretim liderliğinin yalnızca öğretmenlerin algılarını değil, aynı zamanda okulun genel performansını ve gelişimini de artırdığını öne sürmektedir. Önceki araştırmalarla uyumlu olarak (Groenewald, Kilag, Cabuenas, Camangyan, Abapo & Abendan, 2023; Cox & Mullen, 2023), bulgularımız okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları aracılığıyla eğitimciler arasında işbirliği, profesyonel gelişim ve ortak vizyonu teşvik eden öğrenme ortamları oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırmamızın sonuçları hem ulusal hem de uluslararası literatürle örtüşmekte; öğretimsel liderliğin okulun örgütsel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesinde temel bir faktör olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin örgütsel öğrenme kapasitesini nasıl yordadığına ilişkin elde edilen bulgular, öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ($R = 0,864$, $p < 0,05$). Bu sonuçlar, öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve okul

yöneticilerinin bu liderlik özelliklerinin güçlendirilmesinin örgütsel öğrenme kapasitesini artırabileceğini göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu (değişimin %74,7'sini açıkladığı) görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesindeki değişimin %74,7'sini açıkladığı görülmüştür. Bu da öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme süreçlerinde ne kadar belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları, öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesine güçlü ve pozitif bir etkisinin olduğunu desteklemektedir. Literatürde bu konuda yapılan diğer çalışmalar da benzer bulguları desteklemektedir. Örneğin, Kızıoğlu (2021) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgütsel öğrenme kapasitesini nasıl etkilediğini incelemiş ve liderlik etkinliklerinin örgütsel öğrenme süreçlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Morris ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yöneticilerin liderlik becerilerinin okullardaki öğrenme kültürünü geliştirdiği ve bunun sonucunda örgütsel öğrenme kapasitesini artırdığı ortaya konmuştur. Bu çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesinin eğitim kurumlarında örgütsel öğrenme süreçlerini güçlendirebileceği yönünde önemli ipuçları sunmaktadır. Özellikle, okul yöneticilerinin liderlik eğitimlerine ve gelişim programlarına yatırım yapılması, eğitimde kalite ve yenilikçiliği artırmak için kritik bir adım olabilir.

Araştırma bulguları, öğretimsel liderliğin alt boyutlarının örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle okul yöneticilerinin amaçların paylaşılmasını sağlamaları ve geri bildirim süreçlerini etkili bir biçimde yönetmeleri, öğretmenler arasında ortak bir vizyonun gelişmesine, iş birliğinin artmasına ve öğrenme süreçlerinin daha verimli hâle gelmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu bulgu, amaç paylaşma ve geri bildirim örgütsel öğrenme kapasitesinin güçlü yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bireysel mesleki gelişim faaliyetlerinin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte görece düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, mesleki gelişimin örgütsel öğrenmeye katkı sağladığını; ancak bu katkının, paylaşılan amaçlar ve etkileşim temelli liderlik uygulamalarına kıyasla daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, okulun öğrenme kapasitesi yalnızca bireysel mesleki gelişim çabalarıyla değil, bu gelişimin örgüt düzeyinde paylaşılan hedefler ve etkili iletişim süreçleriyle bütünleştirilmesiyle güçlenmektedir. Nitekim Rakhymzhanov ve Kurt'un (2022) çalışmasında da öğretmenlerin bireysel profesyonel gelişimlerinin örgütsel öğrenmeye katkısının sınırlı kaldığı, buna karşılık liderlik uygulamalarıyla desteklenen kolektif süreçlerin daha belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Jackson, Meyer ve Wang'ın (2013) meta-analiz çalışması, öğretimsel liderliğin özellikle paylaşılan amaçların oluşturulması ve geri bildirim süreçlerinin yönetilmesi yoluyla okullarda örgütsel

öğrenme kapasitesini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırma bulguları, etkili öğretimsel liderliğin örgütsel öğrenmeyi artırmada bireysel gelişimden ziyade, kolektif hedeflerin oluşturulması ve etkileşim süreçlerinin yönetilmesine dayandığını; mesleki gelişimin ise bu süreci destekleyen tamamlayıcı bir unsur olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin öğretmenler tarafından genel olarak olumlu algılandığı ve bu becerilerin öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasiteleri üzerinde güçlü ve pozitif bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Özellikle amaç paylaşma ve geri bildirim süreçlerinin örgütsel öğrenme kapasitesinin gelişiminde belirleyici olduğu, buna karşın mesleki gelişim boyutunun görece daha sınırlı bir katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar, bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırmanın 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlı olması, elde edilen bulguların farklı bölgeler ve okul türlerine genellenmesini sınırlamaktadır. Ayrıca verilerin öğretmenlerin öz-bildirimlerine dayalı olarak toplanmış olması, algılara dayalı yanlılıkları beraberinde getirebilir. Araştırmanın ilişkisel tarama modelinde ve kesitsel desende yürütülmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensel olarak yorumlanmasına imkân vermemekte; yalnızca istatistiksel ilişki ve yordayıcılık düzeyinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra verilerin tek bir zaman diliminde toplanmış olması, öğretimsel liderlik ve örgütsel öğrenme süreçlerinin zamana bağlı değişimini ortaya koyamamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının artırılması önem taşımaktadır. Özellikle mesleki gelişim boyutunun güçlendirilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik planlı ve sürdürülebilir profesyonel gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, okullarda amaç paylaşma süreçlerinin daha sistematik hâle getirilmesi ve tüm paydaşların katılımını sağlayacak ortak vizyon oluşturma çalışmalarının desteklenmesi önerilmektedir. Geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğretmenler arası etkileşimi ve iş birliğini artırarak öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin sistem perspektifi geliştirmeleri ve bilgi paylaşımı ile bütünleştirme süreçlerini desteklemeleri, okulun örgütsel öğrenme kapasitesinin artırılmasında önemli bir rol oynayacaktır. Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı örneklem gruplarıyla, boyamsal ve karma yöntem yaklaşımları kullanılarak öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı biçimde incelenmesi önerilmektedir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was obtained from the Van Yüzüncü Yıl University Social and Human Sciences Ethics Committee (Approval date: May 28, 2024; Decision number: 60).

Informed Consent: Written informed consent was obtained from all participants who voluntarily took part in this study prior to the data collection process. The participants were informed about the aim of the research, the confidentiality of the data, and their right to withdraw from the study at any stage.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – MS; Design – MS, NU; Supervision – MS; Resources – MS, NU; Data Collection and/or Processing – NU; Analysis and/or Interpretation – MS; Literature Search – NU; Writing Manuscript – MS; Critical Review – MS, NU

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Use of Artificial Intelligence: Artificial intelligence tools (e.g., ChatGPT) were utilized in the English translation processes as well as in language editing and proofreading.

References

- Adalı, F., & Yüner, B. (2023). Öğretimsel liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2135-2150.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation), The Ohio State University
- Altınkaya, B., & Selvitopu, A. (2024). İlkokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 104-114. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1367584>
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 188858)
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2 Suplementary), 1327-1344.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 356306)
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Bozkurt, B., & Taşdemir, S. (2022). Investigation of the Relationship Between School Administrators' Instructional Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Learning Organizations. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1275–1301. <https://doi.org/10.17152/gefad.1078572>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cevahir, E. (2020). SPSS ile nicel veri analizi rehberi. Kibe Yayınları, İstanbul
- Cox, J. S., & Mullen, C. A. (2023). Impacting student achievement: Principals' instructional leadership practice in two Title I rural schools. *Journal of School Leadership*, 33(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/10526846221133996>
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 226364)
- Durbin, J. and Watson, G. S. (1951). Testing for Serial Correlation in Least Squares Regression. II. *Biometrika*, 38(1/2), 159–177.
- Düz, İ., & Kazak, E. (2024). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(1), 12-38. <https://doi.org/10.52848/ijls.1471753>
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 239657)
- Erilli N. A. (2015). *İstatistik 2*. Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2022). Lider Yönetici: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Analiz. *Uluslararası İlerici Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.15>
- Ertürki, R., & Cleto, MB (2024). Lider yönetici: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Dünya İleri Araştırma ve İnceleme Dergisi*. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.1.2733>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: Özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 215159)
- Gomez, P. J., Lorente, J. J. C., & Cabrera, R. V. (2005). Training Practices and Organisational Learning Capability. Relationship and Implications. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2–3), 234–56.
- Groenewald, E., Kilag, O. K., Cabuenas, M. C., Camangyan, J., Abapo, J. M., & Abandan, C. F. (2023). The influence of principals' instructional leadership on the professional performance of teachers. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 1(6), 433-443. <https://doi.org/10.5281/>
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 209016)
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 188069)
- Jackson, T. A., Meyer, J. P., & Wang, X.-H. (Frank). (2013). Leadership, Commitment, and Culture: A Meta-Analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 84-106. <https://doi.org/10.1177/1548051812466919>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 220419)
- Kılıç, M., Aktaş, Ü., & Aktaş, H. (2025). *İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde karşılaştıkları sorunlar*. İksad Yayınevi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15185341>
- Kısa, D. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tezsiz Yüksek lisans projesi). <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/2490>'nden erişilmiştir.
- Kızıloğlu, M. (2021). Okul müdürünün liderlik stiline örgütsel öğrenmeye etkisi: Örgüt kültürünün arabuluculuk etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(3), 822-834. <https://doi.org/10.15295/bmij.v9i3.1814>
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28, 430-443. <https://doi.org/10.1177/0013161X92028003012>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575. <https://doi.org/10.1086/444197>
- Lubis, W., & Sagala, G. H. (2019). *The Impact of Principal Leadership Dimensions on School Capacity*. 152-155. <https://doi.org/10.2991/ICETEP-18.2019.37>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>
- Osborne, J. W. and Waters, E. (2002). Four Assumptions Of Multiple Regression That Researchers Should Always Test. *Practical Assessment, Research, And Evaluation*, 8 (1), 2.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.
- Özdoğru, M. & Güçlü, N. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 88-103.
- Rakhymzhanov, A., & Kurt, T. (2022). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *JRES*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.31039/jres.2022.9.1>
- Ralevese, M. D., Jita, L. C., & Badmus, O. T. (2025). Examining Primary School Principals' Instructional Leadership Practices: A Case Study on Curriculum Reform and Implementation. *Education Sciences*, 15(1), 70. <https://doi.org/10.3390/educsci15010070>
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Sabuncu, I., Çakmak, F., & Önder, S. (2025). Farklı liderlik tarzlarının okul iklimine etkisi. *International Journal of Original Educational Research*, 3(1), 112-120.
- Sergiovanni, J.T. (1996). *Leadership for the Schoolhouse*. Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York
- Shaked, H. (2021). Relationship-based instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1944673>
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Siphai, S. ve Siphai, S. (2024). 21. Yüzyılda Okul Yöneticileri için Profesyonel Beceriler . 1 (5), 13-22. <https://doi.org/10.60027/jelr.2024.798>
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1909-1928.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2023). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). Pearson Education, Boston
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 357103)
- Tahaoglu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 190909)
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 188098)
- Tibet, B., (2015). *Predictors of organizational learning capability in primary and secondary schools* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> erişilmiştir (Tez No. 399844)
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2). <https://doi.org/10.12780/UUSB168>

- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yazıcı, H. (2023). Eğitim yönetiminde etkili liderlik özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(31), 350–364. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.31.19>
- Yel, T. ve Kazak, E. (2025). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 1178–1218. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1625406>
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 278117)
- Yılmaz, E., & Altinkurt, Y. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1457-1472.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 278041)
- Zepeda, S. J. (2004). *Instructional leadership for school improvement* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315852645>