

## Examining the Relationship Between School Administrators' Instructional Leadership and Organizational Learning According to Teachers' Perceptions\*

Taner Yel<sup>a</sup>  Ender Kazak<sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Teacher, Düzce Directorate of National Education, Düzce, Türkiye, [taneryel@hotmail.com](mailto:taneryel@hotmail.com)

<sup>b</sup> Assoc. Prof. Dr., Düzce University, Düzce, Türkiye, [enderkazak81@hotmail.com](mailto:enderkazak81@hotmail.com)

### ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between school administrators' instructional leadership and organizational learning according to teachers' perceptions. The correlational research model, one of the quantitative research models, was used in the study. The sample of the study consisted of 341 teachers working at the secondary school level in the central district of Düzce in the 2023-2024 academic year and determined by random sampling method. Data were collected through Personal Information Form, Instructional Leadership Scale and Organizational Learning Scale. Arithmetic mean and standard deviation values were calculated to determine teachers' perception levels of school administrators' instructional leadership and organizational learning. Spearman correlation analysis was used to reveal the relationship between the variables. According to the results of the study, it was revealed that the perceptions of the teachers participating in the study regarding the instructional leadership of the school administrators were at the level of "frequently" and the perceptions of the teachers regarding each dimension of instructional leadership were at the level of "frequently". It was determined that teachers' perception levels of organizational learning were at the level of "agree"; among the organizational learning dimensions, the dimension perceived by teachers at the highest level was "climate of trust and cooperation" and the dimension perceived at the lowest level was "professional development". There is a positive, statistically significant and moderate relationship between the overall average of instructional leadership and the sub-dimensions of organizational learning such as "Trust and Collaborative Climate", "Shared and Observed Vision", "Initiative and Risk Taking", "Professional Development" and the overall Organizational Learning scale.

**Article Type**  
Research

### Article Background

Received:

23.01.2025

Accepted:

17.06.2025

### Keywords

School Administrator,  
Instructional  
Leadership,  
Organizational Learning

**To cite this article:** Yel, T., & Kazak, E. (2025). Examining the relationship between school administrators' instructional leadership and organizational learning according to teachers' perceptions. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (2), 1178-1218. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1625406>

**Corresponding Author:** Ender Kazak, e-mail: [enderkazak81@hotmail.com](mailto:enderkazak81@hotmail.com)

\* This study is based on the first author's thesis.

## Introduction

Although the concepts of manager and leader are sometimes used interchangeably, they have different meanings (Aydın, 2010). A manager is defined as a person who provides management by using the organizational structure and procedures to ensure that the organization achieves its goals. A leader is defined as a person who has the ability to influence in addition to the definition of a manager (Bulut & Bakan, 2005). Based on these definitions, it is not possible for a manager who does not have the ability to influence and gather people around him/herself to motivate employees for the purpose (Yıldız & Ertürk, 2019). Managers with leadership qualities are sought in the management staff of modern organizations. It is not possible for a leader who does not know how to manage or a manager who does not have leadership qualities to be successful (Biber, 2019). It can be said that leader managers are needed in educational organizations as in all organizations. It is possible for schools to achieve their goals under the leadership of leader administrators.

School administrators need to continuously improve themselves in order to meet the expectations of teachers and students (Akbaşı & Balıkcı, 2013). First of all, school administrators should have a vision for the future. A manager without a clear vision cannot have a clear purpose for the future of the organization (Çelik, 1995). Therefore, the behaviors that school administrators should exhibit are diversifying day by day and becoming more and more complex (Karip & Köksal, 1999). One of the behaviors that school administrators should exhibit is leadership. In order to meet the needs of the society, school administrators need to have different leadership qualities and use these qualities when the time and place comes (Kaya & Yiğit, 2020). The effectiveness of any educational institution depends on the leadership skills exhibited by its administrators. When the principal shows apathy in fulfilling his/her responsibilities, this greatly weakens the teaching and learning environment in schools. If the principal uses strong leadership abilities actively and energetically, the quality of education will improve as current knowledge and trends will be effectively communicated to students (He et al., 2024).

There are many leadership approaches for school administrators. Some of the modern leadership approaches are ethical, cultural, transformational, shared and instructional leadership. The leadership behavior adopted by school administrators has an important role in motivating teachers to embrace the common vision and motivating employees (Demirci, 2023). When the most basic task of the school is considered as teaching, instructional leadership stands out among these approaches (Kaya & Yiğit, 2020). School administrators should show instructional leadership behaviors in order to ensure efficiency in their schools. In recent years, the increasing competitive environment around the world has pushed all organizations to achieve excellence. It can be said that school administrators should show instructional leadership behaviors in order to achieve excellence in schools, which is an organization (Ergen, 2013). The role of the school administrator as an instructional leader is to ensure that the learning environment remains consistent, intensely focused on educational goals, practical and accessible. This leadership style has the potential to significantly increase a teacher's commitment to his/her profession (Sucitra et al., 2024).

Instructional leadership can be said to be a leadership style that increases school effectiveness (Arjanto et al., 2023). An effective school is characterized by the commitment of its stakeholders to support effective teaching and learning, with the goals of achieving high levels of teaching and learning (Hallinger, 2013). The concept of instructional leadership has emerged through research on effective schools in Western countries. Research on effective schools has concluded that instructional

leadership is an important factor in making a school an excellent school (Şişman, 2018). Lezotte (1991) identified seven characteristics of effective schools: instructional leadership, a clear and focused mission, a safe and orderly environment, a climate of high expectations, frequent monitoring of student progress, positive relationships between school and home, opportunities for learning, and the amount of time given to students. Instructional leadership can be defined as the control and coordination of instruction and curriculum. Compared to other types of leadership, it requires a closer involvement with teachers, students, education program and learning and teaching processes (Yörük & Akdağ, 2010). While managerial skills are more important in other types of leadership, instructional leadership emphasizes the development of teaching (Çelik, 2020). Instructional leadership requires school administrators to focus their efforts on the teaching and learning activities of the school. Only in this way can positive academic achievement be achieved (Hallinger et al., 2020). Instructional leadership is a leadership style that involves managing both curriculum and instruction in order to promote and support a climate of mutual development among teachers, students, and schools (Dhandapani & Kaur, 2024). It can also be said that it encourages teachers to collaborate to achieve organizational goals (Hallinger & Murphy, 1985). Instructional leadership is a model of educational leadership in which principals are directly and continuously involved in curriculum and instructional issues. Instructional leaders focus not only on the teaching, learning, and assessment activities that take place within the school, but also on building positive relationships with parents, authorities, colleagues in other schools, and external stakeholders (Shaked, 2024a).

Within the scope of instructional leadership behaviors, a school administrator should first determine the goals in line with the needs. Afterwards, he/she should follow the education and training processes in order to reach the goals. They should pay close attention to student achievement and evaluate the results. They should also support and guide teachers in their professional development (Murphy et al., 1983). In other words, the instructional leader should aim to raise successful students by organizing the learning-teaching environment in the best way with the existing opportunities (Çelik, 2020). The instructional leader should give the necessary value to knowledge and guide educational stakeholders in this direction. De Beovise (1984) defined the main behaviors of a school administrator who is an instructional leader as determining the goals of the school, explaining the school goals to stakeholders, providing the necessary tools and materials for learning, monitoring and developing teachers, coordination of programs to develop teaching staff, and developing positive communication and sharing environments among teachers. It can be said that school administrators who are instructional leaders should prepare a suitable environment, organize educational activities, take care of the physical maintenance of the school, ensure that teachers come prepared for the lesson, dominate the school, be responsible, and be innovative and progressive (Doğru et al., 2024). Instructional leadership is important for school improvement and an important tool for creating an effective teaching and learning environment (Bush & Anania, 2023). A school administrator who is an instructional leader can ensure a positive learning climate by positively influencing the attitudes of teachers and students. In order to provide a learning climate, school administrators should communicate expectations and priorities, create a reward system that encourages academic achievement and productivity, express clear expectations from students, manage time effectively, and follow staff development programs that are compatible with the school's goals (Hallinger & Murphy, 1987). Based on the fact that the focus of instructional leaders is on learning and teaching, another behavior expected from school administrators to create an effective school is to provide an organizational learning environment. In schools where

organizational learning is adopted, all stakeholders are expected to make efforts to acquire and disseminate knowledge.

Organizational learning is as natural as individuals learning as they try to adapt and survive in an uncertain and competitive world. In other words, learning is as inevitable in organizations as it is in individuals (Dodgson, 1993). Organizational learning has come to the forefront with the changing requirements regarding the behavior of organizations. Globalization, the speed of development of technologies, transformation of markets and new expectations of customers: have forced organizations to use their internal resources efficiently in almost every field of activity. If organizations want to achieve their goals, they must learn from their own experiences and develop their internal potential. That is why organizational learning has become the subject of various scientific disciplines (management, cultural anthropology, psychology and others) (Sedláček et al., 2013).

In the current era, one of the most important power sources of countries is knowledge. Learning is an effective process in obtaining, restructuring and transferring knowledge to other individuals. The driving forces of the information age are learning individuals, organizations with a learning culture and systems that encourage learning (Doğan & Yiğit, 2015). In order to adapt to changing world conditions and to survive, organizations have to change and improve themselves. This change and development is possible through organizational learning (Demirbaş & Bostancı, 2020). Marsick and Watkins (1994) defined organizational learning as coordinated system change with mechanisms created for individuals and groups to access, build and use organizational memory, structure and culture to develop long-term organizational capacity. Organizational learning and the use of what is learned are seen as the key to organizational competitiveness (Murray and Donegan, 2003). Organizational learning plays a critical role in organizational survival. In its most reactive mode, the organization learns how to soften external disruptive influences through the adoption of appropriate strategies. In its more proactive mode, it can learn how to take advantage of new situations and free individuals and the organization from inertia, even when there is uncertainty (Lam and Punch, 2001). Rapid technological change, globalization and ease of access to information have brought the continuous learning needs of organizations and individuals to the forefront.

Individuals form the basis of the organization, and learning individuals form the basis of organizational learning. In other words, organizations learn through individuals. However, it would be a mistake to see organizational learning only as the sum of individuals' learning. Organizations need to create an organizational culture that will encourage individuals to learn and use effective human resources strategies (Vural, 2003). If principals fulfill their instructional leadership roles, they can develop an effective school culture in their schools to ensure students' participation. This school culture encourages teachers to share knowledge and workload, receive and provide feedback, evaluate their progress, and focus on student learning outcomes. These factors can help instructional leaders define the school mission, create a learning environment, and manage the curriculum (Khan, 2022). In organizations that have adopted organizational learning, learning occurs as a planned process rather than a random process (Yıldırım, 2010). Garvin (1993) stated that systematic problem solving, continuing to experiment and taking risks, learning from the experiences of individuals and others, and the ability to share knowledge and experience within the organization in a short period of time are among the distinctive characteristics of learning organizations. Senge (1990) defined a learning organization as an organization where people continuously develop their capacities to achieve the results they want, where new ideas are supported, where ideas are freely discussed and

where people learn how to learn together. Argyris and Schön (1978; cited in Hiçyılmaz, 2021) defined organizational learning as the act of identifying and correcting mistakes. Altunay (2022) explains that an organization is learning by drawing conclusions from changes, making use of these conclusions in adapting to changing environmental conditions, and creating a system for self-development and organizational development with an intrinsic motivation of the personnel. The distinctive feature of organizational learning compared to individual learning is the process of institutionalizing knowledge. Organizational learning occurs when knowledge is internalized by individuals and groups in schools. The result can be called "organizational knowledge". The preservation of this knowledge does not depend on teachers and other members of the school, because this knowledge is part of routines, practices and beliefs. According to this definition, organizational learning takes place throughout the school. Moreover, learning in groups of teachers (and other stakeholders inside and outside the school) plays a central role in organizational learning (Imants, 2003).

In organizations, managers have important duties in putting forward new ideas, creating a common vision and bringing new perspectives suitable for the period. In organizational structures that are becoming more complex day by day, there is a need for leaders working under a learning organization structure in order to manage human power in the most effective way and to obtain maximum efficiency from employees (Yazıcı, 2022). Learning organizations encourage the transfer of insights to new staff and the development of shared team knowledge. New staff must learn extensively from their predecessors in order to learn the job, and a lack of coordination between them can make it much more difficult for new employees to adapt to the new task. The more knowledge is transferred from predecessors to replacements, especially in complex tasks, the better the replacement will grasp the demands of the position, gain familiarity with the staff involved in the new task, feel more confident, and be more effective in solving problems related to the new situation (Klein & Shapira-Lishchinsky, 2016). The school administrator who will lead organizational learning should first and foremost be a learning individual. He/she should carry the primary responsibility for learning in his/her personality and be aware that he/she is also responsible for the learning of his/her subordinates. They should embed learning into the school culture and ensure that learning becomes an organizational behavior (Çelik, 2020). One way of professional empowerment of teachers throughout their professional careers is the reflection of organizational learning in professionalization processes (Klein, 2016).

The school is a dynamic environment. Therefore, it can affect the environment and is often affected by it. In order for schools to respond to the needs of the environment, they need administrators and teachers who continuously improve themselves. This development and change is only possible through organizational learning. Because organizational learning is a collective learning. Schools should develop with all stakeholders and prepare for the future. The success of schools depends on first-class school leadership, leaders strengthening teachers' willingness to commit to the vision of the school, creating a sense of purpose, connecting them to each other and encouraging continuous learning. Leadership, vision and organizational learning are considered key to school improvement (Kurland et al., 2010). In short, creating an organizational learning environment in schools and uniting all stakeholders around this purpose can only be achieved through school administrators with instructional leadership behaviors. Instructional leaders should organize educational environments in a way to ensure participation in continuous development and innovative learning processes. These leaders should be visionaries who guide learning and development in the school,

not just perform administrative tasks. Instructional leaders are people who encourage learning, who can gain experiences without fear of making mistakes and who can create a culture of sharing. By providing learning opportunities for both teachers and students, the instructional leader actively engages them in this process and increases the organizational learning capacity of the school. Sustaining organizational learning is only possible if the instructional leader adopts a visionary, collaborative and flexible leadership approach. In addition, organizational learning is a necessity for constantly changing social and organizational structures to keep pace with change. The importance of organizational learning is also undeniable in the fight against competition conditions and uncertainties. The management of organizational learning requires school administrators to fulfill their instructional leadership roles. In this context, it is important to determine the level of school administrators' fulfillment of instructional leadership roles and teachers' perceptions of organizational learning according to teachers' perceptions. In addition, the importance of the relationship between these two variables was also addressed. It is hoped that the results obtained will shed light on the situation in practice and it is thought to be important in terms of understanding the issues to be addressed in practice. For this purpose, this study was structured to examine the relationship between school administrators' instructional leadership and organizational learning according to teachers' perceptions. In order to find an answer to the problem statement of the research, the following sub-problems were formed.

1. What is the level of teachers' perception of school administrators' instructional leadership?
2. What is the level of teachers' perceptions about organizational learning?
3. According to teachers' perceptions, is there a significant relationship between instructional leadership and organizational learning?

## **Method**

### **Research Model**

The research is quantitative research and was conducted in a correlational model. Correlational research models are research models that aim to determine the existence and/or degree of change between two or more variables (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2006). In this direction, "relational model" was used to determine the relationship between school administrators' instructional leadership and organizational learning according to teachers' perceptions.

### **Population and Sample**

The population of this study consists of a total of 995 secondary schools and teachers working in these schools in the provincial center of Düzce in the 2023-2024 academic year. There are a total of 45 official secondary schools continuing education in the central district. The sample was determined by using simple random sampling method from random sampling methods. Of the 368 data collection tools distributed to the teachers who agreed to participate in the study, 18 of them were not included in the analysis because they were incomplete or incorrectly filled in, and 9 of them were not included in the analysis because they constituted outliers. Thus, the data collected from 341 teachers constituting the sample of the study were analyzed. According to the simple random sampling method, all units have equal probability of being selected (Büyüköztürk, 2019). Since the population size in the study was 995, it was determined that the sample size in the study should be between 198 and 278 people (closer to 278). While determining the sample size, the sample size table

prepared by Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004) was utilized. Demographic information about the teachers in the sample group is shown in Table 1.

Table 1

*Demographic Information About the Sample*

| Variable               | Description       | N   | %     |
|------------------------|-------------------|-----|-------|
| Gender                 | Female            | 207 | 60.7  |
|                        | Male              | 134 | 39.3  |
|                        | Total             | 341 | 100.0 |
| Education Level        | Undergraduate     | 289 | 84.8  |
|                        | Graduate          | 52  | 15.2  |
|                        | Total             | 341 | 100.0 |
| Professional Seniority | 1-10 Years        | 108 | 31.7  |
|                        | 11-20 Years       | 159 | 46.6  |
|                        | 21+ Years         | 74  | 21.7  |
|                        | Total             | 341 | 100.0 |
| Branch                 | Numerical Courses | 92  | 27.0  |
|                        | Verbal Courses    | 204 | 59.8  |
|                        | Talent Courses    | 45  | 13.2  |
|                        | Total             | 341 | 100.0 |

When Table 1 is analyzed, it is seen that 60.7% of the participants are female and 39.3% of the participants were male; 84.8% were undergraduate and 15.2% were postgraduate graduates; 31.7% had 1-10 years of seniority, 46.6% had 11-20 years of seniority and 21.7% had 20 years or more of seniority; 27% were teachers of Quantitative Courses, 59.8% were teachers of Verbal Courses and 13.2% were teachers of Talent Courses (Visual Arts, Music, Physical Education, Technology and Design).

### Data Collection Tools

The form for determining the demographic information of the study (gender, branch, education level, professional seniority) was created by the researcher. In addition, Instructional Leadership Scale and Organizational Learning Scale were used for the variables. For both scales, permission was obtained separately from the authors who adapted the scales into Turkish via e-mail.

#### *Instructional Leadership Scale*

Instructional Leadership Scale was developed by Hallinger and Murphy (1985) and adapted into Turkish by Bellibaş et al. The scale was prepared in five-point Likert type as "(5) Always, (4) Frequently, (3) Sometimes, (2) Rarely, (1) Never". The scale consists of 3 sub-dimensions and 18 items. The sub-dimensions are Defining the School Mission, Managing the Curriculum and Supporting the School Climate. After the adaptation of the scale into Turkish, Cronbach's alpha value was determined as .980. As a result of the analyzes conducted within the scope of this study, the reliability coefficient was found to be .921. According to these results, it can be said that the use of the instructional leadership scale within the scope of this research is a valid and reliable measurement tool.

### ***Organizational Learning Scale***

Organizational Learning Scale was developed by Silins, Mulford and Zarins (1999) and adapted into Turkish by Korkmaz (2006). The scale is a five-point Likert-type scale (1: Strongly disagree, 2: Somewhat agree, 3: Moderately agree, 4: Agree, 5: Strongly agree). The scale consists of 4 sub-dimensions and 26 items. The sub-dimensions are Trust and Collaborative Climate, Shared and Observed Vision, Initiative and Risk Taking, Ongoing Interrelated Professional Development. After the adaptation of the scale into Turkish, Cronbach's alpha value was determined as .969. As a result of the analyzes conducted within the scope of this study, the reliability coefficient was found to be .951. In line with these results, it can be said that it is appropriate to use the organizational learning scale in this research.

### **Data Collection**

After the necessary permissions for the research were obtained from Düzce University Ethics Committee and Düzce Provincial Directorate of National Education, data collection started. For this research, ethical permission numbered 25/04/2024 and 2024/95 was obtained from Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee. The research data were collected with the data collection tool distributed by hand by the researcher to teachers working in secondary schools in the central district of Düzce province in June of the 2023-2024 academic year. Before the data collection tool was distributed, the participants were informed about the purpose of the research and assured that the data would not be shared with any institution or person. The data collection tool was distributed to volunteer teachers who agreed to participate in the study in 26 schools randomly selected from 45 secondary schools in the central district of Düzce.

### **Data Analysis**

SPSS 26 program was used for data analysis. Before starting the analysis, the data were examined for outliers, and 9 data, which were found to be outliers according to the standardized z scores of 9 participants (based on the range of +1.5, -1.5), were removed from the data set (Çokluk et al., 2018). After the outliers were removed, the analysis continued with the data of 341 participants. The arithmetic mean ( $\bar{x}$ ) and standard deviation (SD) values of the scores obtained from the data collection tool used in the study were calculated.

Before deciding which analyses will be conducted on the relationship between school administrators' instructional leadership and organizational learning according to the perceptions of the teachers in the sample group, it was tested whether the variables in the data set met the normality assumptions. The normality values of the variables are presented in Table 2.

Table 2

*Normality Values of Variables*

| Variables                             | Normality Tests    |     |      |              |     |     | Skewness | Kurtosis | Z <sub>min</sub> | Z <sub>max</sub> |
|---------------------------------------|--------------------|-----|------|--------------|-----|-----|----------|----------|------------------|------------------|
|                                       | Kolmogorov-Smirnov |     |      | Shapiro-Wilk |     |     |          |          |                  |                  |
|                                       | İstatistik         | df  | p    | İstatistik   | Df  | p   |          |          |                  |                  |
| Instructional Leadership Scale        | 0.065              | 341 | .001 | 0.974        | 341 | .00 | -0.024   | -0.788   | -2.15            | 1.66             |
| Organizational Learning Scale         | 0.107              | 341 | .000 | 0.971        | 341 | .00 | 0.050    | -0.460   | -2.52            | 1.75             |
| a. Lilliefors Significance Correction |                    |     |      |              |     |     |          |          |                  |                  |

Table 2 shows the coefficients related to the normality distribution of the variables. The skewness value of the Instructional Leadership scale was found to be -0.024 and the kurtosis value was found to be -0.788. The Z scores of the instructional leadership scale vary between -2.15 and +1.66. The skewness value of the organizational learning scale was found to be 0.050 and the kurtosis value was found to be -0.460. The Z scores of this scale vary between -2.52 and +1.75. However, the p value of the Kolmogorov Smirnov test ( $p < 0.05$ ) and the skewness kurtosis value for each demographic variable did not meet the normality assumptions. While examining the reliability of the scales, Cronbach's Alpha coefficients were calculated and interpreted. Correlation coefficients were calculated to examine the relationships between the scores obtained from the scales. Since normality assumptions were not met, nonparametric tests were preferred.

Within the framework of the first sub-problem of the study, arithmetic mean and standard deviation values were calculated to determine the level of teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership. In the second sub-problem, arithmetic mean and standard deviation values were calculated to determine teachers' perceptions of organizational learning. In order to reveal the relationship between instructional leadership and organizational learning within the scope of the third sub-problem, Spearman Correlation analysis was used since the data did not show normal distribution.

## Findings

### Descriptive Findings

The first sub-problem of the study, teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership, is shown in Table 3:

Table 3

*Instructional Leadership Level of School Administrators According to Teachers' Perceptions*

| Sub-dimension                      | Values    |      |            |
|------------------------------------|-----------|------|------------|
|                                    | $\bar{x}$ | SS   | Level*     |
| Defining the School Mission        | 4.06      | 0.62 | Frequently |
| Managing the Curriculum            | 3.88      | 0.79 | Frequently |
| Supporting School Climate          | 4.03      | 0.63 | Frequently |
| Instructional Leadership (General) | 4.01      | 0.58 | Frequently |

\*1.00-1.80: Never; 1.81-2.60: Rarely; 2.61-3.40: Sometimes; 3.41-4.20: Often; 4.21-5.00: Always

Table 3 shows the arithmetic mean and standard deviation results regarding the level of school administrators' instructional leadership according to teachers' perceptions. The arithmetic mean value for the first sub-dimension of the scale, "Defining the School Mission" was calculated as  $\bar{x}=4.06$  ( $SD=0.62$ ); the arithmetic mean value for the second sub-dimension, "Managing the Curriculum" was calculated as  $\bar{x}=3.88$  ( $SD=0.79$ ) and the third sub-dimension, "Supporting the School Climate" was calculated as  $\bar{x}=4.03$  ( $SD=0.63$ ). For the overall instructional leadership scale, these values are  $\bar{x}=4.01$  ( $SD=0.58$ ). Among the dimensions, the dimension perceived by teachers at the highest level was "defining the school mission" and the dimension perceived at the lowest level was "managing the curriculum". Both in all sub-dimensions of the scale and in general, these values coincide at the "Frequently" level. This result shows that teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership behaviors are positive. The fact that this perception is not perceived more positively, i.e. very often, indicates that there are some factors that prevent school administrators' instructional leadership behaviors. The second sub-problem of the study, teachers' perceptions of organizational learning, is shown in Table 4:

Table 4

*Organizational Learning Level According to Teachers' Perceptions*

| Sub-dimension                     | Değerler  |      |                |
|-----------------------------------|-----------|------|----------------|
|                                   | $\bar{x}$ | SS   | Level*         |
| Trust and Collaboration Climate   | 4.23      | 0.58 | Strongly Agree |
| Vision Observed and Shared        | 4.08      | 0.60 | Agree          |
| Initiative and Risk Taking        | 4.02      | 0.68 | Agree          |
| Professional Development          | 3.81      | 0.68 | Agree          |
| Organizational Learning (General) | 4.03      | 0.55 | Agree          |

\*1.00-1.80: Strongly Disagree; 1.81-2.60: Somewhat Agree; 2.61-3.40: Moderately Agree; 3.41-4.20: Agree; 4.21-5.00: Strongly Agree

Table 4 shows the arithmetic mean and standard deviation results regarding the level of organizational learning according to teachers' perceptions. The arithmetic mean value for the first sub-dimension of the scale, "Climate of Trust and Cooperation" was calculated as  $\bar{x}=4.23$  ( $SD=0.58$ ); the arithmetic mean value for the second sub-dimension, "Observed and Shared Vision" was calculated as  $\bar{x}=4.08$  ( $SD=0.60$ ); the arithmetic mean value for the third sub-dimension, "Initiative and Risk Taking" was calculated as  $\bar{x}=4.02$  ( $SD=0.68$ ) and the arithmetic mean value for the last sub-dimension, "Professional Development" was calculated as  $\bar{x}=3.81$  ( $SD=0.68$ ). For the overall Organizational Learning scale, these values are  $\bar{x}=4.03$  ( $SD=0.55$ ). While these values are at the level of "Strongly Agree" in the "Climate of Trust and Cooperation" sub-dimension, they correspond to the level of "Agree" in the other sub-dimensions and in the overall scale. This result shows that teacher perceptions about the level of organizational learning are positive.

### Correlation Analysis Results

Spearman correlation analysis was used to determine the relationship between the variables identified as the third problem of the study and the results are presented in Table 5:

Table 5

*Spearman Correlation Analysis Results Showing the Relationship Between Variables*

| Variables                            |   | 1 | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     |
|--------------------------------------|---|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1-Defining the Mission of the School | r | 1 | .61** | .71** | .85** | .45** | .59** | .61** | .57** | .64** |
|                                      | p |   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 2-Managing the Education Program     | r |   | 1     | .62** | .77** | .31** | .44** | .45** | .46** | .48** |
|                                      | p |   |       | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 3-Supporting School Climate          | r |   |       | 1     | .95** | .44** | .62** | .67** | .61** | .68** |
|                                      | p |   |       |       | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 4-Instructional Leadership (General) | r |   |       |       | 1     | .45** | .64** | .67** | .63** | .69** |
|                                      | p |   |       |       |       | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 5-Trust and Cooperative Climate      | r |   |       |       |       | 1     | .68** | .57** | .53** | .77** |
|                                      | p |   |       |       |       |       | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 6-Shared and Observed Vision         | r |   |       |       |       |       | 1     | .77** | .65** | .88** |
|                                      | p |   |       |       |       |       |       | .00   | .00   | .00   |
| 7-Initiative and Risk Taking         | r |   |       |       |       |       |       | 1     | .69** | .88** |
|                                      | p |   |       |       |       |       |       |       | .00   | .00   |
| 8-Professional Development           | r |   |       |       |       |       |       |       | 1     | .85** |
|                                      | p |   |       |       |       |       |       |       |       | .00   |
| 9-Organizational Learning (General)  | r |   |       |       |       |       |       |       |       | 1     |
|                                      | p |   |       |       |       |       |       |       |       |       |

\*\* p<.01

According to the analysis results in Table 5, "Defining the School Mission", one of the sub-dimensions of instructional leadership, and "Trust and Collaborative Climate" ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), "Shared and Observed Vision" ( $r=.59$ ;  $p<.01$ ), "Initiative and Risk Taking" ( $r=.61$ ;  $p<.01$ ), "Professional Development" ( $r=.57$ ;  $p<.01$ ) and the overall Organizational Learning scale ( $r=.64$ ;  $p<.01$ ). According to the results, "Managing the Curriculum", one of the sub-dimensions of instructional leadership, and "Trust and Collaborative Climate" ( $r=.31$ ;  $p<.01$ ), "Shared and Observed Vision" ( $r=.44$ ;  $p<.01$ ), "Initiative and Risk Taking" ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), "Professional Development" ( $r=.46$ ;  $p<.01$ ) and the overall Organizational Learning scale ( $r=.48$ ;  $p<.01$ ).

According to the results in Table 5, "Supporting School Climate", one of the sub-dimensions of instructional leadership, and "Trust and Collaborative Climate" ( $r=.44$ ;  $p<.01$ ), "Shared and Observed Vision" ( $r=.62$ ;  $p<.01$ ); "Initiative and Risk Taking" ( $r=.67$ ;  $p<.01$ ), "Professional Development" ( $r=.61$ ;  $p<.01$ ) and the overall Organizational Learning scale ( $r=.68$ ;  $p<.01$ ). According to the results, there is a positive, statistically significant and moderate relationship between the overall average of instructional leadership and the sub-dimensions of organizational learning such as "Trust and Collaborative Climate" ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), "Shared and Observed Vision" ( $r=.64$ ;  $p<.01$ ); "Initiative and Risk Taking" ( $r=.67$ ;  $p<.01$ ), "Professional Development" ( $r=.63$ ;  $p<.01$ ) and the overall Organizational Learning scale ( $r=.69$ ;  $p<.01$ ). These findings obtained in the context of the relationship between instructional leadership and organizational learning show that the increase in instructional leadership behaviors of school administrators working in an educational institution will positively affect the organizational learning culture of that institution.

## Discussion, Conclusion and Recommendations

In this section, according to teachers' perceptions, school administrators' instructional leadership behaviors and their perception levels of organizational learning and the relationship between these two variables are discussed based on the related literature. In addition, suggestions were made for future research and practices that can be carried out in this direction.

### Discussion and Conclusion for the First Sub-Problem

According to the findings of the study, it was seen that teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership were at the level of “frequently”. This result shows that school administrators make efforts to improve the quality of teaching, increase the academic achievement of students and improve the general educational environment. The fact that school administrators use all the opportunities of the school and the environment to improve the quality of teaching may have led to this result. School administrators whose focus is on improving teaching will pave the way for raising students who are full of the knowledge and skills required by the age. It is a contradiction that our country is not in the desired ranks in the inter-country education rankings and yet teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership are frequently at the level. Based on this contradiction, it can be concluded that there are some aspects of our country's education system other than the administrator and teacher factors. The desired success in education can be achieved by improving factors such as environment, curriculum and economic competencies of the country. Similar to this result of the study, Tabancalı and Cengiz (2018) found that school principals fulfilled instructional leadership behaviors at the “mostly” level. Demirbaş and Kazak (2022) concluded in their study that teachers' perceptions of school principals' instructional leadership behaviors were at the “high” level. Serin and Buluç (2012) concluded in their study that teachers' perceptions of school principals' instructional leadership behaviors were at the level of “most of the time”. Similarly, Özyurt (2007) concluded that school principals perform instructional leadership behaviors at the level of “most of the time” according to teachers' perceptions. Considering that instructional leadership is an important approach that emphasizes the improvement of teaching and learning quality in school management (Shaked, 2024b), it can be said that school administrators' exhibiting instructional leadership behaviors will have important consequences for schools. Therefore, it can be said that the factors limiting instructional leadership should be reviewed.

Teachers perceive school administrators at the level of “frequently” in “defining the school mission”, which is one of the sub-dimensions of instructional leadership. This result can be explained by the fact that school administrators show certain goals to teachers and other stakeholders and convince them that they can achieve these goals. School administrators' utilization of data showing student performances while setting annual academic goals will be effective in setting realistic goals. Individuals who are shown realistic goals will strive to achieve them. The fact that school administrators set goals that can be easily understood and implemented by teachers may have led to this result. When the literature is examined, Bas and Yıldırım (2010) concluded that elementary school principals realized the dimension of determining and sharing school goals at a high level. Similarly, Arın (2006) found that according to teachers' perceptions, school principals fulfilled the dimension of defining the school mission at the “mostly” level. Duran (2023) examined the instructional leadership behaviors of principals of private educational institutions and concluded that according to teacher perceptions, the dimension of determining and sharing school goals, which

is one of the sub-dimensions of instructional leadership behaviors of school principals, is higher than other dimensions. Erdoğan (2017) concluded in his study that school administrators perform the dimension of “determining and sharing school goals” among the instructional leadership behavior dimensions at the level of “very rarely”.

According to another finding obtained as a result of the research, among the instructional leadership dimensions, “managing the curriculum” is perceived by teachers at the level of “frequently”. The fact that school administrators can ensure the continuation of the school's education system without interruption and in a certain order may have led to this result. Although curricula in Turkey are prepared at the ministry level, school administrators are responsible for monitoring the implementation of the curriculum. School administrators meet the need for all kinds of tools and materials that will facilitate the implementation of the curriculum. They cooperate with teachers in preparing the necessary environment with the assumption that every student can learn. In addition, this result can be explained by the fact that school administrators monitor the effective use of class hours for teaching and practicing new skills and concepts. The fact that all activities in the school are carried out to achieve the determined goals and the coordination of the activities is one of the factors that are effective in the emergence of this result. When the literature was examined, Ergen (2013) and Özyürek (2022) concluded in their studies that the sub-dimension of “managing the education program” was perceived by teachers at the level of “mostly”.

Another finding of the study is that the “Supporting School Climate” dimension of instructional leadership is perceived by teachers at the “often” level. The fact that school administrators have meetings with teachers to evaluate the academic development of students, occasionally chat with students and teachers between classes, and participate in extracurricular activities at school may have led to this result. The fact that teachers are congratulated for their success or efforts and that teachers who contribute to school success are rewarded are other factors that may have contributed to this result. In addition, congratulating students who show academic or social success, showing these students as an example to other students in ceremonies, and calling and congratulating the families of these students may also have led to this result.

### **Discussion and Conclusion for the Second Sub-Problem**

It is possible to explain learning as the highest form of adaptability and efficiency for organizations. Organizational learning increases the likelihood of survival in changing environments. Organizational theory generally assumes that learning is stimulated by the need for organizational adaptation in response to some rather ill-defined external stimuli. Learning is seen as a purposeful pursuit to maintain and improve competitiveness, productivity and innovation in uncertain technological and market conditions. The greater the uncertainties, the greater the need for learning (Dodgson, 1993). Schools, like other organizational structures, operate in this environment that requires learning in order to achieve goals. Therefore, it is possible to say that learning is a factor that increases adaptation to environmental conditions, productivity and competitiveness for schools. As a result of the research, it was seen that teachers' perception levels about organizational learning were at the level of “agree”. This result can be explained by the fact that a school climate based on trust and cooperation has been created in the schools where teachers work. Teachers' feeling safe will increase their work performance and thus their motivation to learn. In addition, in schools where collaboration is ensured, teachers will contribute to the organizational learning process by constantly exchanging information with each other. The existence of a common vision

adopted by all teachers may have led to this result. This is because the school vision, which is shaped by school administrators and staff, is a powerful motivation for the organizational learning process in schools (Kurland et al., 2010). Teachers' adoption of the school's goals will ensure that they make efforts in this direction. Each effort made in line with the goals will lead to a different learning process. The emergence of this result can be explained by the fact that school administrators can take initiative and risk and that they also authorize their teachers in this regard. Initiative and risk-taking are necessary to get rid of monotony and open the door to innovations. One way of organizational learning can be learning based on teachers' in-house collaboration, as well as benefiting from the experiences of other schools. In particular, teachers and administrators of newly established or developing schools can utilize the more extensive learning mechanisms of established schools to deal with uncertain situations and, as a result, increase shared belief in the ability to improve student learning (Schechter & Qadach, 2012). New learning cannot occur in a school environment that is not open to innovation. The existence of professional development opportunities offered to teachers at the ministry or provincial level and the fact that teachers follow and benefit from these opportunities may have been a factor in this result. Professional development opportunities will contribute to the learning of teachers and then all stakeholders of the school. Related to this result of the research; Demirbaş and Bostancı (2020), Ay Işık (2017) and Gürler (2020) concluded in their studies that teachers' perceptions of organizational learning are at a "high" level. The results of Demirbaş and Bostancı (2020), Ay Işık (2017) and Gürler (2020) are in parallel with the results of this study that teachers' perceptions of organizational learning are at the "agree" level. When the studies in the literature on teachers' perceptions of organizational learning are examined, it is seen that there are some studies that contradict the results of the level of teachers' perceptions of organizational learning obtained in this study. Kuru (2007), Akan and Sezer (2014) and Memduhoğlu and Kuşçi (2012) concluded that teachers' organizational learning perception levels were at the "medium" level.

According to another finding obtained from the research, it was seen that the perception level of teachers regarding the "climate of trust and cooperation" dimension of organizational learning was at the level of "strongly agree". Among the dimensions of organizational learning, the dimension perceived by teachers at the highest level was "climate of trust and cooperation". This result can be explained by the fact that teachers are tolerant towards each other's opinions. Providing tolerance in the school environment will ensure that thoughts can be put forward easily. In a school environment where thoughts and new ideas can be put forward easily, the door to new learning will be opened. The fact that all discussions between teachers are sincere and sincere, that teachers support each other and see each other as professional resources may have led to this result. The positive communication environment in the teachers' lounge is of particular importance in teacher learning. Experienced teachers transferring their knowledge and experience to other teachers will contribute to organizational learning. Erdemoğlu (2021) examined the relationship between the organizational culture profile of schools and their organizational learning and concluded that the dimension that teachers perceived at the highest level among the organizational learning dimensions was "climate of trust and cooperation". The result of Erdemoğlu (2021) supports the result of this study that the dimension perceived by teachers at the highest level is "trust and cooperation".

According to another finding of the study, "Observed and Shared Vision", one of the dimensions of organizational learning, is perceived by teachers at the level of "agree". This result can be explained by the fact that teachers have the opportunity to participate in important decisions at school level. Teachers who have the opportunity to participate in decisions are more willing to implement the

decisions taken. Efforts to access the information needed to reach the goals will contribute positively to the organizational learning process. Having a common vision that is consistent and shared by all stakeholders may also have led to this result. Critical examination of all practices in the school by teachers and administrators is important in terms of identifying the faulty aspects. Teachers will make efforts to obtain new information in order to overcome the identified deficiencies. The fact that the school's goals are shared with parents and the community may also have contributed to this result. The fact that all stakeholders of the school are aware of the goals will motivate them to learn. It is expected that individuals with intrinsic motivation will contribute more to the organizational learning process. Similarly, Balci (2024) concluded in his study that the "Observed and Shared Vision" dimension was perceived at the level of "agree" by teachers.

According to another finding obtained as a result of the research, "Initiative and Risk Taking" dimension of organizational learning is perceived by teachers at the level of "agree". This result can be explained by the fact that school administrators are open to innovation, take initiative when necessary, and support teachers to take initiative and risk. In a school environment that is not open to innovation, teachers only follow routine tasks. It is not possible for new learning to occur without going out of the routine. The openness of administrators and teachers to innovation will open the door to new learning. Teachers who are encouraged and authorized to innovate will need new knowledge. In addition, the fact that teachers who take initiative are rewarded may also have led to this result. Rewarded teachers are more motivated to learn and this sets an example for other teachers.

According to another finding obtained as a result of the research, the "Ongoing Interrelated Professional Development" dimension of organizational learning is perceived by teachers at the level of "agree". This result can be explained by the fact that teachers are researching and taking good examples from other schools. Following local and ministry level professional trainings will also contribute to organizational learning. In order to further increase teachers' perceptions of "Ongoing Interrelated Professional Development", adequate time frames for professional development should be created. Teachers may neglect professional development opportunities due to time problems. Mid-term vacation can be an appropriate practice for professional development. Offering different professional development opportunities to teachers during the break period when there are no classes will contribute to the learning process. The fact that the teachers who organize professional development trainings are well-equipped will contribute to teachers' willingness to participate in trainings. It is also important to ensure that teachers receive training in the areas they need. In this respect, needs analyses should be conducted and trainings should be organized. The cooperation between universities and public schools will contribute to the professional development process. Because teachers are not willing to participate in training led by another teacher who is in the same position as them. Training led by a lecturer working in a higher education institution may be more interesting.

### **Discussion and Conclusion for the Third Sub-Problem**

According to the finding obtained as a result of the research, it was seen that there was a positive, statistically significant and moderate relationship between "Defining the School Mission", one of the sub-dimensions of instructional leadership, and "Trust and Collaborative Climate", "Shared and Observed Vision", "Initiative and Risk Taking", "Professional Development" and the overall Organizational Learning scale. In line with this finding, it can be said that school administrators'

setting annual school-wide goals and taking teachers' opinions into consideration while setting goals will contribute to the organizational learning process. This is because the support of school leaders is necessary to encourage teachers' learning in school-based environments (Zhang & Wong, 2018). Taking teachers' views into account when setting goals will enable teachers to adopt the school's goals. Teachers who are expected to make efforts in line with the adopted goals will both contribute to and benefit from the organizational learning process.

According to another finding, there is a positive, statistically significant and moderate relationship between "Managing the Curriculum", one of the sub-dimensions of instructional leadership, and "Trust and Collaborative Climate", "Shared and Observed Vision", "Initiative and Risk Taking", "Professional Development" and the overall Organizational Learning scale. This finding reveals that the efforts of school administrators in the supply, maintenance and repair of all kinds of equipment related to teaching will contribute to the organizational learning process. School administrators' following the realization of the curriculum and analyzing the results of various measurement tools will contribute to the organizational learning process. In addition, conducting interviews with teachers and students to follow up the curriculum will improve the organizational learning process. In the Turkish education system, school administrators usually deal with the physical problems of the school and spend more time on bureaucratic tasks. In order to ensure that school administrators focus on the curriculum, hiring personnel to carry out technical work in schools will contribute to the process of organizational learning. This may enable all stakeholders in the school to spend more time on learning. This result indicates the importance of school administrators leading the school program and teaching-learning process in order to increase organizational learning in schools. All kinds of activities to improve the quality of education in schools should serve a common purpose. These activities should be meticulously planned under the coordination of school administrators. During the implementation phase, evaluations should be made and various ways should be sought to improve the activities.

According to another finding, there is a positive, statistically significant and moderate relationship between "Supporting School Climate", one of the sub-dimensions of instructional leadership, and "Trust and Collaborative Climate", "Shared and Observed Vision", "Initiative and Risk Taking", "Professional Development" and the overall Organizational Learning scale. This finding indicates that school administrators being in constant communication with teachers and providing professional development opportunities to teachers will contribute to organizational learning. The principal as communicator should communicate to staff that all children can learn and experience success, and learning outcomes should be clearly defined to guide curricula. For visibility, the principal should model behavior, make informal visits to classrooms, and make staff development activities a priority (Bada et al., 2024). Some research suggests that teachers learn from colleagues and their own individual classroom experiences in quite informal ways. However, they also learn through formal structures, such as planned professional development inside and outside the school and visits to other schools. Thus, organizational learning appears to be supported by a rich menu of opportunities, both formal and informal (Leithwood et al., 1995). School principals need to provide teachers in their jurisdiction with adequate opportunities for professional development. This underscores the urgent need for concerted efforts by the Ministry of Education and other relevant stakeholders to improve the knowledge and competencies of school principals. By doing so, they can effectively fulfill their responsibilities and create an environment conducive to continuous professional development among teachers, thus building a culture of excellence within educational institutions (He et al., 2024). In addition, encouraging employees to innovate and take risks and

rewarding teachers' achievements will increase teachers' perceptions of organizational learning. This result shows that when school administrators provide positive school climate characteristics such as trust, support, cooperation, participation, motivation and commitment, they will increase teachers' collaboration and organizational learning. Kahraman (2020) concluded that there is a positive, high-level relationship between teachers' perceptions of school climate and organizational learning. This result is in line with the result of our study.

According to another finding, there is a positive, statistically significant and moderate relationship between the overall average of instructional leadership and the sub-dimensions of organizational learning such as "Trust and Collaborative Climate", "Shared and Observed Vision", "Initiative and Risk Taking", "Professional Development" and the overall Organizational Learning scale. In this context, according to the perceptions of teachers, when there is an increase in the instructional leadership of school administrators, it is expected that there will be an increase in organizational learning in schools. Raising individuals equipped with the skills appropriate to the conditions of the period they live in can only be realized in schools that can succeed in embedding organizational learning in school culture. The most important task in the creation of these schools falls to school administrators. School administrators who adopt instructional leadership can increase the knowledge sharing of teachers and other staff by encouraging organizational learning. This will help to develop more effective teaching strategies. In addition, instructional leaders can support organizational learning by providing continuous development opportunities for teachers. When the literature was examined, it was seen that there are studies supporting this result of the study. Demirci (2023) concluded that there is a positive and moderate relationship between principals' instructional leadership behaviors and learning schools. Rosmaniar and Marzuki (2016) concluded in their study that there is a high relationship between instructional leadership behaviors of school administrators and organizational learning in schools. School administrators should promote long-term and sustainable learning by adopting initiative and a proactive attitude in the pursuit of better education. The development of organizational learning processes driven by a school vision that guides the daily work of teachers is important for building sustainable improvement (Kurland et al., 2010).

When the results of the study are evaluated in general, it is seen that there is a positive and significant relationship between instructional leadership of school administrators and organizational learning in schools. In line with the results of the study, it can be said that as the instructional leadership of school administrators increases, the organizational learning that occurs in schools will also increase. Tomorrow's high-performance learning organizations will need a diverse workforce, such as employees representing various races, perspectives, intelligences, and knowledge. In addition, tomorrow's learning organizations will need employees who are socially and cognitively skilled in managing relationships, complexity, diversity and dynamic market demands. It is necessary, then, to transfer knowledge from the world of work to the settings that are the greatest sources of diversity, but often the most "behind", and to understand how organizational learning can "work" for schools (Austin & Harkins, 2008). For organizational learning to take place, there must be changes in the way teachers and principals think about the organization of learning and work in their schools and changes in the teaching behaviors of these teachers and principals. The development of shared non-bureaucratic cognitive images of work organization in schools is a key goal of this organizational learning (Imants, 2003). Instructional leadership behaviors of school administrators can increase the overall organizational learning capacity of the school by encouraging

continuous learning and development of teachers and other school staff. This can positively affect the quality of education and student achievement. Schools that succeed in embedding organizational learning in school culture are likely to achieve success in the process of raising individuals with 21st century skills.

### **Limitations of the study and recommendations**

The research is limited to secondary schools in Düzce province and the scales used in the research. Research can be conducted at other school levels in different populations and samples by using different scales. The research is limited to the relationship between instructional leadership and organizational learning. The following suggestions can be made in the context of the results obtained.

1. School administrators can be provided to participate in trainings on instructional leadership. Time intervals can be created where good examples can be shared with other school administrators. Good examples can be brought up in various meetings.
2. Professional development activities can be prepared more qualitatively to contribute to organizational learning in schools. Qualified trainings can increase teachers' motivation to participate. Studies can be conducted on new teaching techniques in cooperation with universities.
3. Various alternatives can be offered to teachers regarding the time of the vocational trainings. For example, different time periods such as semester breaks, weekends, and evenings can be determined and teachers can attend the training at the time they want. In-school social activities can be increased in order to improve communication and cooperation among teachers, which are critical for the development of organizational learning.
4. In this study, there was a significant relationship between school administrators' instructional leadership and organizational learning. This research was conducted using quantitative research method and a more detailed research can be conducted with qualitative research method and the variables that affect the relevant variables and the variables affected by these variables can be investigated in depth through qualitative studies.
5. The relationship between other leadership approaches and organizational learning and instructional leadership can be examined.

**Ethics Committee Approval:** For this research, ethical permission numbered 25/04/2024 and 2024/95 was obtained from Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee.

**Author Contributions:** All processes of the research were prepared by the first author, and guidance and counselling processes were carried out by the second author.

**Conflict of Interest:** There are no potential conflicts of interest between the authors.

## Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Taner Yel<sup>a</sup>  Ender Kazak<sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Öğretmen, Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce, Türkiye, [taneryel@hotmail.com](mailto:taneryel@hotmail.com)

<sup>b</sup> Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye, [enderkazak81@hotmail.com](mailto:enderkazak81@hotmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Düzce Merkez ilçede ortaokul kademesinde görev yapan ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 341 öğretmen oluşturmuştur. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Öğrenme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini tespit etmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için ise Spearman Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının “sıklıkla” düzeyinde olduğu; öğretimsel liderliğin her bir boyutuna ilişkin öğretmen algılarının “sıklıkla” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu; örgütsel öğrenme boyutları arasında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun “güven ve iş birliği iklimi”, en düşük düzeyde algılanan boyutun ise “mesleki gelişim” olduğu tespit edilmiştir. Öğretimsel liderliğin genel ortalaması ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İş Birlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

### MAKALE BİLGİSİ

#### Makale Türü

Araştırma

#### Makale Geçmişi

Gönderim tarihi:

23.01.2025

Kabul tarihi:

17.06.2025

#### Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticisi,  
Öğretimsel Liderlik,  
Örgütsel Öğrenme

**Atıf Bilgisi:** Yel, T. ve Kazak, E. (2025). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 1178-1218. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1625406>

**Sorumlu yazar:** Ender Kazak, e-posta: [enderkazak81@hotmail.com](mailto:enderkazak81@hotmail.com)

\* Bu çalışma birinci yazarın tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Yönetici ve lider kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da farklı anlamlara sahiptir (Aydın, 2010). Yönetici, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamak amacıyla örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak yönetimi sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise yönetici tanımına ek olarak etkileyebilme kabiliyeti olan kişi olarak ifade edilmektedir (Bulut ve Bakan, 2005). Bu tanımlardan yola çıkarak insanları etkileme ve kendi etrafında toplama becerisi olmayan bir yöneticinin çalışanları amaca dönük motive etmesi mümkün görülmemektedir (Yıldız ve Ertürk, 2019). Modern örgütlerin yönetim kadrolarında liderlik özelliklerine sahip yöneticiler aranmaktadır. Yönetmeyi bilmeyen bir lider veya liderlik özelliklerine sahip olmayan bir yöneticinin başarılı olması mümkün değildir (Biber, 2019). Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de lider yöneticilere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okulların amaçlarına ulaşması, lider yöneticilerin öncülüğünde mümkün olabilir.

Okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmeleri için kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir (Akbaşlı ve Balıkcı, 2013). Okul yöneticilerinin her şeyden önce geleceğe yönelik bir vizyonu olmalıdır. Net bir vizyonu olmayan yöneticinin örgütün geleceği konusunda belirgin bir amacı olamaz (Çelik, 1995). Dolayısıyla okul yöneticilerinin sergilemesi gereken davranışlar her geçen gün çeşitlenmekte ve giderek daha karmaşık hale gelmektedir (Karip ve Köksal, 1999). Okul yöneticilerinin sergilemesi gereken davranışlardan birisi de liderliktir. Okul yöneticilerinin toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı liderlik özelliklerine sahip olmaları ve bu özelliklerini yeri ve zamanı geldiğinde kullanmaları gerekmektedir (Kaya ve Yiğit, 2020). Herhangi bir eğitim kurumunun etkililiği, yöneticisinin sergilediği liderlik becerisine bağlıdır. Yönetici sorumluluklarını yerine getirme konusunda ilgisizlik gösterdiğinde, bu, okullardaki öğretim ve öğrenme ortamını büyük ölçüde zayıflatır. Müdür güçlü liderlik yeteneklerini aktif ve enerjik bir şekilde kullanırsa, güncel bilgiler ve eğilimler, öğrencilere etkili bir şekilde iletileceğinden eğitimin kalitesi artacaktır (He ve diğerleri, 2024).

Okul yöneticileri için birçok liderlik yaklaşımından söz edilmektedir. Modern liderlik yaklaşımlarından bazılarını, etik, kültürel, dönüşümcü, paylaşılan, öğretimsel liderlik olarak ifade etmek mümkündür. Okul yöneticilerinin benimsediği liderlik davranışı, öğretmenlerin ortak vizyonu sahiplenmeleri konusunda ve çalışanların motive edilmesinde önemli bir role sahiptir (Demirci, 2023). Okulun en temel görevi öğretmek olarak ele alındığında öğretimsel liderlik bu yaklaşımlar arasından ön plana çıkmaktadır (Kaya ve Yiğit, 2020). Okul yöneticileri okullarındaki verimliliği sağlayabilmek için öğretimsel liderlik davranışları göstermelidirler. Son yıllarda dünya genelinde artan rekabet ortamı bütün örgütleri mükemmeli yakalamaya itmiştir. Bir örgüt olan okullarda da mükemmeli yakalama yolunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermeleri gerekliliği söylenebilir (Ergen, 2013). Okul yöneticisinin öğretim lideri olarak rolü, öğrenme ortamının tutarlı kalmasını, eğitim hedeflerine yoğun bir şekilde odaklanmasını, pratik ve ulaşılabilir olmasını sağlamaktır. Bu liderlik stili, bir öğretmenin mesleğine olan bağlılığını önemli ölçüde artırma potansiyeline sahiptir (Sucitra ve diğerleri, 2024).

Öğretimsel liderliğin, okul etkililiğini artıran bir liderlik tarzı olduğu söylenebilir (Arjanto ve diğerleri, 2023). Etkili okul, paydaşlarının etkili öğretme ve öğrenmeyi desteklemeye kendini adanmış, yüksek düzeyde öğretme ve öğrenmeyi başarma hedefleri ile karakterize edilir (Hallinger, 2013). Öğretimsel liderlik kavramı batılı ülkelerde etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır. Etkili okullar konusunda yapılan araştırmalarda, öğretimsel liderliğin, bir okulun

mükemmel okul olmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şişman, 2018). Lezotte (1991) etkili okulların özelliklerine ilişkin olarak, öğretim liderliği, net ve odaklanmış görev, güvenli ve düzenli bir ortam, yüksek beklentilerin bulunduğu bir iklim, öğrenci gelişiminin sıklıkla takip edilmesi, okul ve ev arasında olumlu ilişkiler, öğrenme fırsatı ve öğrenciye verilen görev süresi şeklinde yedi özellik belirlemiştir. Öğretimsel liderlik öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesi olarak ifade edilebilir. Diğer liderlik türlerine göre öğretmen, öğrenci, eğitim programı ve öğrenme öğretme süreçleri ile daha yakından ilgilenmeyi gerektirir (Yörük ve Akdağ, 2010). Diğer liderlik türlerinde yönetsel yetenekler daha önemliken öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ön plandadır (Çelik, 2020). Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin çabalarını okulun öğretim ve öğrenme faaliyetlerine odaklamasını gerektirir. Ancak bu yolla olumlu akademik başarıya ulaşabilir (Hallinger ve diğerleri, 2020). Öğretimsel liderlik, öğretmenler, öğrenciler, okullar arasında karşılıklı gelişim iklimini teşvik etmek ve desteklemek amacıyla hem müfredatı hem de talimatları yönetmeyi içeren bir liderlik tarzıdır (Dhandapani ve Kaur, 2024). Aynı zamanda örgütsel amaçlara ulaşmak için öğretmenlerin iş birliği yapmalarını da teşvik ettiğini söylemek mümkündür (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretim liderliği, müdürlerin müfredat ve öğretim sorunlarına doğrudan ve sürekli olarak dahil olduğu bir eğitim liderliği modelidir. Öğretim liderleri yalnızca okul içinde gerçekleşen öğretim, öğrenme ve değerlendirme faaliyetlerine değil aynı zamanda veliler, yetkililer, diğer okullardaki meslektaşlar ve dış paydaşlarla olumlu ilişkiler kurmaya da odaklanırlar (Shaked, 2024a).

Öğretimsel liderlik davranışları kapsamında bir okul yöneticisi öncelikle ihtiyaçlar doğrultusunda hedefleri belirlemelidir. Sonrasında hedeflere ulaşma noktasında eğitim öğretim süreçlerini takip etmelidir. Öğrenci başarısı ile yakından ilgilenmeli ve sonuçları değerlendirmelidir. Ayrıca öğretmenleri mesleki gelişimleri noktasında desteklemeli ve yönlendirmelidir (Murphy ve diğerleri, 1983). Bir başka ifade ile öğretim lideri, mevcut imkanlarla öğrenme öğretme çevresini en iyi şekilde düzenleyerek başarılı öğrenciler yetiştirme hedefi içerisinde olmalıdır (Çelik, 2020). Öğretim lideri, bilgiye gereken değeri vermeli ve eğitim paydaşlarını da bu doğrultuda yönlendirmelidir. De Beovise (1984), öğretim lideri olan bir okul yöneticisinin başlıca davranışlarını; okulun hedeflerinin tespit edilmesi, okul hedeflerinin paydaşlara açıklanması, öğrenme için gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi, öğretmenlerin takip edilip geliştirilmesi, öğretim kadrosunu geliştirmeye dönük programların eş güdümü, öğretmenler arası olumlu iletişim ve paylaşım ortamlarının geliştirilmesi olarak boyutlandırmıştır. Öğretim lideri olan okul yöneticilerinin uygun bir ortam hazırlamaları, eğitim etkinliklerini düzenlemeleri, okulun fiziksel bakımını yapmaları, öğretmenin derse hazırlıklı gelmesini sağlamaları, okula hâkim olmaları, sorumluluk sahibi olmaları, yenilikçi ve ilerici olmaları gerektiği söylenebilir (Doğru ve diğerleri, 2024). Öğretimsel liderlik, okul gelişimi için önemli ve etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı yaratmak için önemli bir araçtır (Bush ve Anania, 2023). Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi olumlu bir öğrenme iklimini, öğretmen ve öğrencilerin tutumlarına olumlu etkiler yaparak sağlayabilir. Okul yöneticileri, öğrenme iklimini sağlayabilmek için beklentileri ve öncelikleri iletmeli, akademik başarıyı ve üretkenliği teşvik eden bir ödül sistemi oluşturmalı, öğrencilerden beklentileri açık ve net ifade etmeli, zamanı etkili yöneterek okulun amaçlarıyla uyumlu personel gelişim programlarını takip etmelidir (Hallinger ve Murphy, 1987). Öğretim liderlerinin odak noktasının öğrenme ve öğretim olduğundan hareketle, etkili bir okulun oluşturulması için okul yöneticilerinden beklenen bir başka davranış da örgütsel öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Örgütsel öğrenmenin benimsendiği okullarda, bilginin elde edilmesi ve yayılması konusunda tüm paydaşların çaba içerisinde olması beklenmektedir.

Örgütsel öğrenme, bireylerin belirsiz ve rekabetçi bir dünyada uyum sağlamaya ve hayatta kalmaya

çalışırken öğrenmeleri kadar doğaldır. Yani öğrenme, bireylerde olduğu gibi örgütlerde de kaçınılmazdır (Dodgson, 1993). Örgütsel öğrenme, örgütlerin davranışlarına ilişkin değişen gereksinimlerle birlikte ön plana çıkmıştır. Küreselleşme, teknolojilerin gelişme hızı, pazarların dönüşümü ve müşterilerin yeni beklentileri: hemen hemen her faaliyet alanında örgütleri iç kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmaya zorlamıştır. Örgütler hedeflerine ulaşmak istiyorlarsa, kendi deneyimlerinden ders çıkarmalı ve kendi iç potansiyellerini geliştirmelidirler. Bu nedenle örgütsel öğrenme çeşitli bilimsel disiplinlerin (yönetim, kültürel antropoloji, psikoloji ve diğerleri) konusu haline gelmiştir (Sedláček ve diğerleri, 2013).

İçinde bulunduğumuz çağda, ülkelerin en önemli güç kaynaklarından biri bilgidir. Bilginin elde edilmesi, yeniden yapılandırılması ve başka bireylere aktarılması noktasında öğrenme, etkili bir süreçtir. Bilgi çağının sürükleyici güçleri, öğrenen bireyler, öğrenme kültürüne sahip örgütler ve öğrenmeyi teşvik eden sistemlerdir (Doğan ve Yiğit, 2015). Değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek ve ayakta kalabilmek için, örgütler, kendilerini değiştirmek ve geliştirmek zorundadırlar. Bu değişim ve gelişim örgütsel öğrenme ile mümkündür (Demirbaş ve Bostancı, 2020). Marsick ve Watkins (1994) örgütsel öğrenmeyi, bireylerin ve grupların uzun vadeli örgütsel kapasite geliştirmek üzere örgütsel hafızaya, yapıya ve kültüre erişimleri, bunları inşa etmeleri ve kullanmaları için oluşturulmuş mekanizmalarla eşgüdümlü sistem değişimi olarak tanımlamıştır. Örgütsel öğrenme ve öğrenilenlerin kullanılması, örgütsel rekabetin anahtarı olarak görülmektedir (Murray ve Donegan, 2003). Örgütsel öğrenme örgütün hayatta kalmasında kritik bir rol oynar. En reaktif modunda, örgütün uygun stratejilerin benimsenmesiyle dışsal yıkıcı etkileri nasıl yumuşatacağını öğrenir. Daha proaktif modunda, belirsizlik olsa bile, yeni durumlardan nasıl yararlanılacağını ve bireyleri ve örgütü ataletten nasıl kurtaracağını öğrenebilir (Lam ve Punch, 2001). Teknolojinin hızla değişmesi, küreselleşme ve bilgiye erişim kolaylığı, örgütlerin ve bireylerin sürekli öğrenme gereksinimlerini daha da ön plana çıkarmıştır.

Örgütün temelini bireyler, örgütsel öğrenmenin temelini de öğrenen bireyler oluşturur. Başka bir ifade ile örgütler bireyler aracılığıyla öğrenirler. Fakat örgütsel öğrenmeyi sadece bireylerin öğrenmelerinin toplamı olarak görmek hata olur. Örgütlerin, bireylerin öğrenmelerini teşvik edecek örgüt kültürünü oluşturmaları ve etkili insan kaynakları stratejileri kullanmaları gerekmektedir (Vural, 2003). Okul müdürleri öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirlerse, okullarında öğrencilerin katılımını sağlamak için etkili bir okul kültürü geliştirebilirler. Bu okul kültürü, öğretmenleri bilgi ve iş yükünü paylaşmaya, geri bildirim almaya ve sağlamaya, ilerlemelerini değerlendirmeye, öğrenci öğrenme sonuçlarına odaklanmaya teşvik eder. Bu faktörler, öğretim liderlerinin okul misyonunu belirlemesine, bir öğrenme ortamı yaratmasına ve öğretim programını yönetmesine yardımcı olabilir (Khan, 2022). Örgütsel öğrenmeyi benimsemiş olan örgütlerde, öğrenme, rastlantısal değil planlı bir süreç olarak meydana gelmektedir (Yıldırım, 2010). Garvin (1993), sistematik problem çözme, denemelerde bulunmaya devam etme ve risk alma, kişilerin ve diğerlerinin deneyimlerinden öğrenme, bilgi ve deneyimi örgüt içinde kısa zaman içerisinde paylaşabilme yeteneklerinin öğrenen örgütlerin belirgin özellikleri arasında olduğunu ifade etmiştir. Senge (1990) öğrenen örgütü, insanların istedikleri sonuçlara ulaşmak için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdiği, yeni fikirlerin desteklendiği, fikirlerin serbestçe tartışıldığı ve insanların nasıl öğreneceklerini birlikte öğrendikleri organizasyonlar olarak tanımlamıştır. Argyris ve Schön (1978; akt.: Hiçyılmaz, 2021) ise örgütsel öğrenmeyi, hataları tespit etme ve düzeltme eylemi olarak tanımlamıştır. Altunay (2022), bir örgütün öğreniyor olmasını, değişimlerden sonuç çıkarılması, bu sonuçlardan değişen çevre koşullarına uyum sağlamada yararlanılması ve personelin içten gelen bir motivasyon ile kendi gelişimi ve örgüt gelişimi için bir sistem oluşturması ile açıklamaktadır.

Bireysel öğrenmeye kıyasla örgütsel öğrenmenin ayırt edici özelliği, bilginin kurumsallaştırılması sürecidir. Örgütsel öğrenme, bilginin okullarda bireyler ve gruplar tarafından içselleştirilmesi durumunda gerçekleşir. Sonuç, “örgütsel bilgi” olarak adlandırılabilir. Bu bilginin korunması öğretmenlere ve okulun diğer üyelerine bağlı değildir, çünkü bu bilgi rutinlerin, uygulamaların ve inançların bir parçasıdır. Bu tanıma göre örgütsel öğrenme okulun tamamında gerçekleşir. Ayrıca, öğretmen gruplarında (ve okul içinde ve dışında diğer paydaşlarda) öğrenme örgütsel öğrenmede merkezi bir rol oynar (Imants, 2003).

Örgütlerde yeni fikirler ortaya koyma, ortak bir vizyon oluşturma ve döneme uygun yeni bakış açıları kazandırma konusunda yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Gün geçtikçe daha karmaşık hale gelen örgüt yapılarında, insan gücünün en etkin şekilde yönetilerek, çalışanlardan maksimum seviyede verim elde edilebilmesi için öğrenen bir örgüt yapısı altında görev yapan liderlere ihtiyaç vardır (Yazıcı, 2022). Öğrenen örgütler, içgörülerin yeni personele aktarılmasını ve paylaşılan ekip bilgisinin geliştirilmesini teşvik eder. Yeni personel işi öğrenmek için seleflerinden kapsamlı bilgi edinmelidir ve aralarındaki koordinasyon eksikliği yeni çalışanlar için yeni göreve uyumu çok daha zor hale getirebilir. Seleflerden yerlerine gelenlere ne kadar çok bilgi aktarılırsa, özellikle de karmaşık görevlerde, yerine gelen kişi pozisyonun taleplerini o kadar iyi kavrayacak, yeni görevde yer alan personele aşinalık kazanacak, daha fazla özgüven hissedecek ve yeni durumla ilgili sorunların çözümünde daha etkili olacaktır (Klein ve Shapira-Lishchinsky, 2016). Örgütsel öğrenmeye liderlik yapacak olan okul yöneticisi her şeyden önce öğrenen bir birey olmalıdır. Öğrenmenin birinci derecede sorumluluğunu kişiliğinde taşımali ve astlarının da öğrenmelerinden sorumlu olduğunun farkında olmalıdır. Öğrenmeyi okul kültürüne yerleştirmeli ve öğrenmenin örgütsel bir davranış haline getirilmesini sağlamalıdır (Çelik, 2020). Öğretmenlerin iş kariyerleri boyunca mesleki güçlendirmesinin bir yolu örgütsel öğrenmenin profesyonelleşme süreçlerine yansımalarıdır (Klein, 2016).

Okul dinamik bir çevredir. Dolayısıyla çevreyi etkileyebilmekte, çoğu zaman da çevreden etkilenmektedir. Okulların çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için devamlı kendini geliştiren yönetici ve öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bu gelişim ve değişim ancak örgütsel öğrenme ile mümkündür. Çünkü örgütsel öğrenmede kolektif bir öğrenme söz konusudur. Okullar tüm paydaşları ile gelişmeli ve geleceğe hazırlanmalıdır. Okulların başarısı birinci sınıf okul liderliğine, liderlerin öğretmenlerin okulun vizyonuna bağlı kalma isteklerini güçlendirmesine, bir amaç duygusu yaratmasına, onları birbirine bağlamasına ve sürekli öğrenmeye teşvik etmesine bağlıdır. Liderlik, vizyon ve örgütsel öğrenme, okul gelişiminin anahtarı olarak kabul edilir (Kurland ve diğerleri, 2010). Kısaca, okullarda örgütsel öğrenme ortamının oluşturulması ve tüm paydaşların bu amaç etrafında birleşmesi ancak öğretimsel liderlik davranışlarına sahip okul yöneticileri aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Öğretim liderleri, eğitim ortamlarını, sürekli gelişim ve yenilikçi öğrenme süreçlerine katılımı sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Bu liderler yalnızca yönetim görevlerini yerine getiren kişiler değil, okuldaki öğrenme ve gelişimi yönlendiren vizyonerler olmalıdır. Öğretim liderleri öğrenmeyi teşvik eden, hata yapma korkusu olmadan deneyimler kazanabilen ve paylaşımcı bir kültür oluşturabilen kişilerdir. Öğretim lideri, hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğrenme fırsatları sunarak onları bu sürece aktif bir şekilde dahil eder ve okulun örgütsel öğrenme kapasitesini artırır. Örgütsel öğrenmeyi sürekli hale getirmek, öğretim liderinin vizyoner, iş birliği ve esnek bir liderlik yaklaşımını benimsemesi ile mümkün olur. Ayrıca sürekli değişen toplumsal ve örgütsel yapıların değişime ayak uydurması açısından örgütsel öğrenme bir zorunluluktur. Rekabet koşulları ve belirsizliklerle mücadelede de örgütsel öğrenmenin önemi yadsınamaz. Örgütsel öğrenmenin yönetimi ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine

getirmesini gerektirir. Bu bağlamda, çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkinin önemi de ele alınmıştır. Elde edilen sonuçların, uygulamadaki duruma ışık tutması umulmakta ve uygulamada ele alınacak konuların anlaşılması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi irdelemek üzere yapılandırılmıştır. Araştırmanın problem cümlesine cevap bulabilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmen algılarına göre, öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, nicel bir araştırma olup ilişkisel (korelasyonel) modelde yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2006). Bu doğrultuda öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla “ilişkisel model” kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Düzce İl merkezinde görev yapan toplam 995 ortaokul ve bu okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Merkez ilçede eğitime devam eden toplam 45 resmi ortaokul bulunmaktadır. Örneklem, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere toplamda dağıtılan 368 veri toplama aracından 18 tanesi eksik ya da yanlış doldurulduğu için 9 tanesi de uç değer teşkil ettiği için analizlere dahil edilmemiştir. Böylece araştırmanın örneklemini oluşturan 341 öğretmenden toplanan veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönetimine göre tüm birimlerin seçilme olasılığı eşittir (Büyüköztük, 2019). Araştırmada evren büyüklüğü 995 olduğundan, araştırmadaki örneklem büyüklüğünün 198 ile 278 kişi arasında (278’e daha yakın) olması gerektiği tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlerken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanan örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Örneklem gurubundaki öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Örneklem ile İlgili Demografik Bilgiler*

| Değişken      | Açıklama         | N   | %     |
|---------------|------------------|-----|-------|
| Cinsiyet      | Kadın            | 207 | 60.7  |
|               | Erkek            | 134 | 39.3  |
|               | Toplam           | 341 | 100.0 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans           | 289 | 84.8  |
|               | Lisansüstü       | 52  | 15.2  |
|               | Toplam           | 341 | 100.0 |
| Mesleki Kıdem | 1-10 Yıl         | 108 | 31.7  |
|               | 11-20 Yıl        | 159 | 46.6  |
|               | 21+ Yıl          | 74  | 21.7  |
|               | Toplam           | 341 | 100.0 |
| Branş         | Sayısal Dersler  | 92  | 27.0  |
|               | Sözel Dersler    | 204 | 59.8  |
|               | Yetenek Dersleri | 45  | 13.2  |
|               | Toplam           | 341 | 100.0 |

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %60.7'sinin kadın ve %39.3'ünün erkek olduğu; %84,8'inin lisans ve %15,2'sinin lisansüstü mezunu olduğu; %31,7'sinin 1-10 yıl, %46,6'sının 11-20 yıl ve %21,7'sinin 20 yıl ve daha çok kıdeme sahip olduğu; %27'sinin Sayısal Dersler, %59,8'sinin Sözel Dersler, %13,2'sinin Yetenek Dersleri (Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım) öğretmenleri olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik form (cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem) araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ayrıca değişkenlerle ilgili olarak Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçek için de ölçeği Türkçeye uyarlayan yazarlardan, mail yoluyla, ayrı ayrı izin alınmıştır.

### Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiş ve Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek "(5) Her zaman, (4) Sıklıkla, (3) Bazen, (2) Nadiren, (1) Hiçbir Zaman" şeklinde beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 3 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar Okul Misyonunu Tanımlama, Öğretim Programını Yönetme ve Okul İklimini Destekleme şeklindedir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlama çalışmasından sonra Cronbach Alfa değeri .980 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda güvenirlik katsayısı .921 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretimsel liderlik ölçeğinin bu araştırma kapsamında kullanımının geçerli ve güvenli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### Örgütsel Öğrenme Ölçeği

Örgütsel Öğrenme Ölçeği, Silins, Mulford ve Zarins (1999) tarafından geliştirilmiş ve Korkmaz (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipi (1: Hiç katılmıyorum, 2: Biraz katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek 4 alt boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar Güven ve İş Birlikçi İklim, Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon, İnisiyatif ve Risk Alma, Devam Eden Birbiri ile İlişkili Mesleki Gelişim, şeklindedir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlama çalışmasından sonra Cronbach Alfa değeri .969

olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda güvenilirlik katsayısı .951 bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda örgütsel öğrenme ölçeğinin bu araştırma kapsamında kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili gerekli izinler Düzce Üniversitesi Etik Kurulundan ve Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 25/04/2024 ve 2024/95 sayılı etik izin alınmıştır. Araştırma verileri 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı Haziran ayında Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda çalışan öğretmenlere araştırmacı tarafından elden dağıtılan veri toplama aracıyla toplanmaya başlanmıştır. Veri toplama aracı dağıtılmadan önce araştırmanın amacı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş, verilerin hiçbir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağına dair güvence verilmiştir. Veri toplama aracı Düzce İli Merkez ilçede bulunan 45 ortaokuldan rastgele seçilen 26 okulda, araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlere dağıtılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce verilere uç değer incelemesi yapılmış, 9 katılımcının standartlaştırılmış z puanlarına (+1,5, -1,5 aralığı esas alınmıştır) göre uç değer olduğu tespit edilen 9 veri, veri setinden çıkarılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2018). Çıkarılan uç değerlerden sonra analizlere 341 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracından alınan puanların ise aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik hangi analizlerinin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Değişkenlere ait normallik değerleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

#### Değişkenlere Ait Normallik Değerleri

| Değişkenler                | Normallik Testleri |     |      |              |     |     | Çarpıklık | Basıklık | Z <sub>min</sub> | Z <sub>max</sub> |
|----------------------------|--------------------|-----|------|--------------|-----|-----|-----------|----------|------------------|------------------|
|                            | Kolmogorov-Smirnov |     |      | Shapiro-Wilk |     |     |           |          |                  |                  |
|                            | İstatistik         | df  | p    | İstatistik   | Df  | p   |           |          |                  |                  |
| Öğretimsel Liderlik Ölçeği | 0.065              | 341 | .001 | 0.974        | 341 | .00 | -0.024    | -0.788   | -2.15            | 1.66             |
| Örgütsel Öğrenme Ölçeği    | 0.107              | 341 | .000 | 0.971        | 341 | .00 | 0.050     | -0.460   | -2.52            | 1.75             |

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2’ye bakıldığında değişkenlere ait normallik dağılımına ilişkin katsayılar görülmektedir. Öğretimsel Liderlik ölçeğinin çarpıklık değeri -0.024; basıklık değeri -0.788 olarak bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ölçeğinin Z skorları -2.15 ile +1.66 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme ölçeğinin çarpıklık değeri 0.050; basıklık değeri -0.460 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğinin Z skorları -2.52 ile +1.75 arasında değişmektedir. Ancak Kolmogorov Smirnov testinin p değeri (p<0,05) ve her bir demografik değişkene ilişkin çarpıklık basıklık değeri normallik varsayımlarını karşılamamıştır.

Ölçeklerin güvenilirliği incelenirken Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Normallik varsayımları karşılanmadığı için parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyini tespit etmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci alt problem olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının tespitinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Üçüncü alt problem kapsamında öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla, veriler normal dağılım göstermediği için, Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.

## Bulgular

### Betimsel Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyi*

| Alt boyut                   | Değerler  |      |          |
|-----------------------------|-----------|------|----------|
|                             | $\bar{x}$ | SS   | Düzye*   |
| Okul Misyonunu Tanımlama    | 4.06      | 0.62 | Sıklıkla |
| Öğretim Programını Yönetme  | 3.88      | 0.79 | Sıklıkla |
| Okul İklimini Destekleme    | 4.03      | 0.63 | Sıklıkla |
| Öğretimsel Liderlik (Genel) | 4.01      | 0.58 | Sıklıkla |

\*1.00-1.80: Hiçbir Zaman; 1.81-2.60: Nadiren; 2.61-3.40: Bazen; 3.41-4.20: Sıklıkla; 4.21-5.00: Her Zaman

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları görülmektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan "Okul Misyonunu Tanımlama" için aritmetik ortalama değeri  $\bar{x}=4.06$  (SS=0.62); ikinci alt boyutu olan "Öğretim Programını Yönetme" için aritmetik ortalama değeri  $\bar{x}=3.88$  (SS=0.79) ve üçüncü alt boyut olan "Okul iklimini Destekleme"  $\bar{x}=4.03$  (SS=0.63) olarak hesaplanmıştır. Öğretimsel liderlik ölçeğinin geneli için bu değerler  $\bar{x}=4.01$  (SS=0.58) şeklindedir. Boyutlar arasında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun "okul misyonunu tanımlama", en düşük düzeyde algılanan boyutun ise "öğretim programını yönetme" olduğu görülmüştür. Hem ölçeğin tüm alt boyutlarında hem de genelinde bu değerler "Sıklıkla" düzeyinde denk gelmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemelerine yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Bu algının daha olumlu yani çok sık düzeyde algılanmaması okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını engelleyen bazı faktörlerin varlığına işaret etmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Öğrenme Düzeyi*

| Alt boyut                     | Değerler  |      |                     |
|-------------------------------|-----------|------|---------------------|
|                               | $\bar{x}$ | SS   | Düzye*              |
| Güven ve İş birliği İklimi    | 4.23      | 0.58 | Tamamen Katılıyorum |
| Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon | 4.08      | 0.60 | Katılıyorum         |
| İnisiyatif ve Risk Alma       | 4.02      | 0.68 | Katılıyorum         |
| Mesleki Gelişim               | 3.81      | 0.68 | Katılıyorum         |
| Örgütsel Öğrenme (Genel)      | 4.03      | 0.55 | Katılıyorum         |

\*1.00-1.80: Hiç Katılmıyorum; 1.81-2.60: Biraz Katılıyorum; 2.61-3.40: Orta düzeyde Katılıyorum; 3.41-4.20: Katılıyorum; 4.21-5.00: Tamamen Katılıyorum

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin algılarına göre örgütsel öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları görülmektedir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan "Güven ve İş birliği İklimi" için aritmetik ortalama değeri  $\bar{x}=4.23$  (SS=0.58); ikinci alt boyutu olan "Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon" için aritmetik ortalama değeri  $\bar{x}=4.08$  (SS=0.60) ve üçüncü alt boyut olan "İnisiyatif ve Risk Alma"  $\bar{x}=4.02$  (SS=0.68) ve son alt boyut olan "Mesleki Gelişim" için aritmetik ortalama değeri  $\bar{x}=3.81$  (SS=0.68) olarak hesaplanmıştır. Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli için bu değerler  $\bar{x}=4.03$  (SS=0.55) şeklindedir. Bu değerler "Güven ve İş birliği İklimi" alt boyutunda "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde iken diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde "Katılıyorum" düzeyine denk gelmektedir. Bu sonuç örgütsel öğrenmenin gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

**Korelasyon Analizi Sonuçları**

Araştırmanın üçüncü problemi olarak belirlenen değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde Spearman korelasyon analizinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

*Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları*

| Değişkenler                     | 1   | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     |
|---------------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1-Okul Misyonunu Tanımlama      | r 1 | .61** | .71** | .85** | .45** | .59** | .61** | .57** | .64** |
| p                               |     | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 2-Öğretim Programını Yönetme    | r   | 1     | .62** | .77** | .31** | .44** | .45** | .46** | .48** |
| p                               |     |       | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 3-Okul İklimini Destekleme      | r   |       | 1     | .95** | .44** | .62** | .67** | .61** | .68** |
| p                               |     |       |       | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 4-Öğretimsel Liderlik (Genel)   | r   |       |       | 1     | .45** | .64** | .67** | .63** | .69** |
| p                               |     |       |       |       | .00   | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 5-Güven ve İş Birlikçi İklim    | r   |       |       |       | 1     | .68** | .57** | .53** | .77** |
| p                               |     |       |       |       |       | .00   | .00   | .00   | .00   |
| 6-Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon | r   |       |       |       |       | 1     | .77** | .65** | .88** |
| p                               |     |       |       |       |       |       | .00   | .00   | .00   |
| 7-İnisiyatif ve Risk Alma       | r   |       |       |       |       |       | 1     | .69** | .88** |
| p                               |     |       |       |       |       |       |       | .00   | .00   |
| 8-Mesleki Gelişim               | r   |       |       |       |       |       |       | 1     | .85** |
| p                               |     |       |       |       |       |       |       |       | .00   |
| 9-Örgütsel Öğrenme (Genel)      | r   |       |       |       |       |       |       |       | 1     |
| p                               |     |       |       |       |       |       |       |       |       |

\*\* p<.01

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından "Okul Misyonunu Tanımlama" ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından "Güven ve İş Birlikçi İklim" ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), "Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon" ( $r=.59$ ;  $p<.01$ ); "İnisiyatif ve Risk Alma" ( $r=.61$ ;  $p<.01$ ), "Mesleki Gelişim" ( $r=.57$ ;  $p<.01$ ) ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli ( $r=.64$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Sonuçlara göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından "Öğretim Programını Yönetme" ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından "Güven ve İş Birlikçi İklim" ( $r=.31$ ;  $p<.01$ ), "Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon" ( $r=.44$ ;  $p<.01$ ); "İnisiyatif ve Risk Alma" ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), "Mesleki Gelişim" ( $r=.46$ ;  $p<.01$ ) ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli ( $r=.48$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Tablo 5'teki sonuçlara göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından "Okul İklimini Destekleme" ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından "Güven ve İş Birlikçi İklim" ( $r=.44$ ;  $p<.01$ ), "Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon" ( $r=.62$ ;  $p<.01$ ); "İnisiyatif ve Risk Alma" ( $r=.67$ ;  $p<.01$ ), "Mesleki Gelişim" ( $r=.61$ ;  $p<.01$ ) ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli ( $r=.68$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Sonuçlara göre öğretimsel liderliğin genel ortalaması ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından "Güven ve İş Birlikçi İklim" ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), "Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon" ( $r=.64$ ;  $p<.01$ ); "İnisiyatif ve Risk Alma" ( $r=.67$ ;  $p<.01$ ), "Mesleki Gelişim" ( $r=.63$ ;  $p<.01$ ) ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli ( $r=.69$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki bağlamında elde edilen bu bulgular, bir eğitim kurumunda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının artması ile o kurumun örgütsel öğrenme kültürünü olumlu yönde etkileneceğini göstermektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ve örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişki, ilgili alan yazına bağlı olarak tartışılmıştır. Ayrıca, bu doğrultuda gerçekleştirilebilecek uygulamalara ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algı düzeylerinin "sıklıkla" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç; okul yöneticilerinin; öğretimin kalitesini artırmak, öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek ve genel eğitim ortamını geliştirmek için çaba içerisinde olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin, okulun ve çevrenin tüm imkânlarını öğretimin kalitesini geliştirmek için kullanmaları bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Odak noktası öğretimin geliştirmesi olan okul yöneticileri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle dolu olan öğrencilerin yetiştirilmesine ön ayak olacaktır. Ülkeler arası eğitim sıralamalarında ülkemizin istenen sıralarda olmaması ve buna rağmen öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarının sıklıkla düzeyinde olması ayrı bir çelişki oluşturmaktadır. Bu çelişkiden yola çıkarak ülkemiz eğitim sisteminde yönetici ve öğretmen faktörünün dışında aksayan bazı yönlerin olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çevre, müfredat ve ülkenin ekonomik yeterlilikleri gibi faktörlerin de geliştirilmesi ile eğitimde istenen başarıya ulaşılacaktır. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Tabancalı ve Cengiz (2018) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını "çoğunlukla" düzeyinde yerine getirdiklerini bulmuşlardır. Demirbaş ve Kazak (2022) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul

müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Serin ve Buluç (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özyurt (2007) da benzer şekilde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretim liderliğinin, okul yönetiminde öğretim ve öğrenme kalitesinin iyileştirilmesine vurgu yapan önemli bir yaklaşım olduğu (Shaked, 2024b) göz önüne alındığında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergiliyor olmalarının okullar için önemli sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Bu nedenle öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerin gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, öğretim liderliğinin alt boyutlarından olan “okul misyonunu tanımlama”da okul yöneticilerini “sıklıkla” düzeyinde algılamaktadırlar. Bu sonuç okul yöneticilerinin öğretmenlere ve diğer paydaşlara belirli hedefler göstermesi ve bu kişileri hedefe ulaşabileceklerine ikna etmiş olması ile açıklanabilir. Okul yöneticilerinin yıllık akademik hedefleri ortaya koyarken öğrenci performanslarını gösteren verilerden yararlanması gerçekçi hedefler belirlemede etkili olacaktır. Kendilerine gerçekçi hedefler gösterilen bireyler hedefe ulaşmak için gayret içerisinde olacaklardır. Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler ortaya koyuyor olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Alanyazın incelendiğinde, Bas ve Yıldırım (2010) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunu yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Arın (2006) yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği boyutlarından okul misyonunu tanımlamayı “çoğunlukla” düzeyinde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Duran (2023) özel öğretim kurumları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelediği çalışmasında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2017) ise hazırladığı çalışmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunu “çok seyrek” düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre; öğretimsel liderlik boyutlarından “öğretim programını yönetme” öğretmenler tarafından “sıklıkla” düzeyinde algılanmaktadır. Okul yöneticilerinin okulun eğitim sisteminin aksamadan ve belirli bir düzen içerisinde devamını sağlayabiliyor olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Türkiye’de öğretim programları bakanlık düzeyinde hazırlansa da okul yöneticileri programın uygulanmasının takibi konusunda sorumluluk taşımaktadırlar. Okul yöneticileri programın uygulanmasını kolaylaştıracak her türlü araç gereç ve materyal ihtiyacını karşılamaktadırlar. Her öğrencinin öğrenebileceği varsayımıyla gerekli ortamın hazırlanmasında öğretmenler ile iş birliği halinde olmaktadır. Ayrıca bu sonuç, okul yöneticilerinin ders saatlerinin yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması için etkin bir şekilde kullanılmasının takibini yapıyor olmaları ile açıklanabilir. Okulda yapılan tüm etkinliklerin belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılıyor olmasının takibi ve etkinliklerin eşgüdümünün sağlanıyor olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerdendir. Alanyazın incelendiğinde Ergen (2013) ve Özyürek (2022) yaptıkları çalışmalarda “eğitim programını yönetme” alt boyutunun öğretmenler tarafından “çoğunlukla” düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu; öğretimsel liderliğin “Okul İklimini Destekleme” boyutunun öğretmenler tarafından “sıklıkla” düzeyinde algılanıyor olmasıdır. Okul yöneticilerinin,

öğretmenlerle, öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek üzere görüşmeler yapıyor olması, zaman zaman öğrenci ve öğretmenlerle ders aralarında sohbet etmesi, okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılıyor olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Öğretmenlerin başarı veya çabaları sebebi ile tebrik edilmesi ve okul başarısına katkı sağlayan öğretmenlerin ödüllendiriliyor olması araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan diğer faktörlerdendir. Ayrıca akademik veya sosyal başarı gösteren öğrencilerin tebrik edilmesi, törenlerde bu öğrencilerin diğer öğrencilere örnek gösterilmesi ve bu öğrencilerinin ailelerinin aranarak tebrik edilmesi de bu sonucunda ortaya çıkmasını sağlamış olabilir.

## İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğrenmeyi örgütler için en yüksek uyum ve verimlilik biçimi olarak olarak açıklamak mümkündür. Örgütsel öğrenme değişen ortamlarda hayatta kalma olasılığını artırır. Örgütsel teori genellikle öğrenmenin, oldukça iyi tanımlanmamış bazı dış uyaranlara yanıt olarak örgütsel uyum ihtiyacı tarafından uyarıldığını varsayar. Öğrenme, belirsiz teknolojik ve piyasa koşullarında rekabet gücünü, üretkenliği ve yenilikçiliği korumak ve geliştirmek için amaçlı bir arayış olarak görülür. Belirsizlikler ne kadar büyükse, öğrenme ihtiyacı da o kadar büyüktür (Dodgson, 1993). Okullar da diğer örgütsel yapılar gibi öğrenmeyi gerektiren bu çevre içinde amaçları gerçekleştirmek üzere faaliyet yürütürler. Bu nedenle, okullar için de öğrenmenin, çevresel koşullara uyum, verimlilik ve rekabet gücünü artıran bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda güven ve iş birliğine dayalı bir okul ikliminin oluşturulmuş olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmeleri çalışma performanslarını ve dolayısıyla öğrenme motivasyonlarını artıracaktır. Ayrıca iş birliğinin sağlandığı okullarda öğretmenler birbirleriyle sürekli bilgi alış verişinde bulunarak örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacaklardır. Tüm öğretmenler tarafından benimsenmiş ortak bir vizyonun varlığı da bu sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Zira okul yöneticisi ve personel tarafından şekillendirilen okul vizyonu, okulda örgütsel öğrenme sürecinin güçlü bir motivasyonudur (Kurland ve diğerleri, 2010). Öğretmenlerin okulun hedeflerini benimsemiş olması bu doğrultuda çaba harcamalarını sağlayacaktır. Hedef doğrultusunda yapılan her çalışma farklı bir öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu sonucun ortaya çıkmış olması okul yöneticilerinin inisiyatif ve risk alabiliyor olması ve bu konuda öğretmenlerine de yetki veriyor olmaları ile açıklanabilir. İnisiyatif ve risk alma monotonluktan kurtulmak ve yeniliklere kapı açmak için gerekli olan bir durumdur. Örgütsel öğrenmenin bir yolu, öğretmenlerin kurum içi iş birliği temelinde öğrenmek olduğu gibi diğer okulların deneyimlerinden yararlanmak şeklinde de olabilir. Özellikle yeni kurulan veya gelişmekte olan okulların öğretmenleri ve yöneticileri, belirsiz durumlarla başa çıkmak için köklü okulların daha kapsamlı öğrenme mekanizmalarını kullanabilir ve sonuç olarak öğrenci öğrenimini iyileştirme yeteneğine olan ortak inancı artırabilir (Schechter ve Qadach, 2012). Yeniliklere açık olmayan bir okul ortamında yeni öğrenmelerin oluşması mümkün değildir. Bakanlık veya il düzeyinde öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkanlarının varlığı, öğretmenlerin bu imkanları takip ederek yararlanıyor olmaları da bu sonucun ortaya çıkmasında etken olmuş olabilir. Mesleki gelişim imkanları öğretmenlerin ve sonrasında okulun tüm paydaşlarının öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili; Demirbaş ve Bostancı (2020), Ay Işık (2017) ve Gürler (2020) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirbaş ve Bostancı (2020), Ay Işık (2017) ve Gürler’in (2020) ulaştıkları sonuçlar bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının “katılıyorum” düzeyinde olması sonucuna paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ile ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeyi sonuçları ile çelişen bazı çalışmaların da olduğu görülmüştür. Kuru (2007), Akan ve Sezer (2014) ve Memduhoğlu ve Kuşçi (2012) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeylerinin “orta” seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, örgütsel öğrenmenin “güven ve iş birliği iklimi” boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Örgütsel öğrenme boyutları arasında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun “güven ve iş birliği iklimi” olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin, birbirlerinin düşüncelerine karşı hoşgörülü olmaları ile açıklanabilir. Okul ortamında hoşgörünün sağlanmış olması düşüncelerin rahatlıkla ortaya koyulmasını sağlayacaktır. Düşüncelerin ve yeni fikirlerin rahatlıkla ortaya koyulabileceği bir okul ortamında yeni öğrenmelerin kapısı aralanmış olacaktır. Öğretmenler arasındaki tüm tartışmaların içten ve samimi olması, öğretmenlerin birbirlerine destek olması ve birbirlerini mesleki kaynak olarak görmeleri bu sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Öğretmen öğrenmelerinde öğretmenler odasındaki olumlu iletişim ortamı ayrı bir öneme sahiptir. Tecrübeli öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini diğer öğretmenlere aktarması örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Erdemoğlu (2021) okulların örgüt kültürü profili ile örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarından en yüksek düzeyde algıladıkları boyutun “güven ve iş birliği iklimi” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdemoğlu’nun (2021) ulaştığı sonuç bu çalışmanın öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun “güven ve iş birliği” boyutu olduğu sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, örgütsel öğrenme boyutlarından “Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon” öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılanmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin okul düzeyindeki önemli kararlara katılma fırsatına sahip olmaları ile açıklanabilir. Kararlara katılma fırsatı bulan öğretmenler alınan kararların uygulanmasında daha istekli davranmaktadırlar. Hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşma çabası örgütsel öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Tutarlı ve tüm paydaşlar tarafından paylaşılan ortak bir vizyonun olması da bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Okuldaki tüm uygulamaların öğretmenler ve yöneticiler tarafından eleştirel olarak incelenmesi aksayan yönlerin tespiti açısından önemlidir. Tespit edilen eksiklerin giderilmesi için yeni bilgilerin elde edilmesi noktasında öğretmenler çaba içerisine girecektir. Okulun hedeflerinin veliler ve toplum ile paylaşıyor olması da bu sonucun ortaya çıkmasından etken olmuş olabilir. Okulun tüm paydaşlarının hedeflerden haberdar olması öğrenme konusunda onları motive edecektir. İçsel motivasyonu sağlanmış olan bireylerin örgütsel öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlanması beklenmektedir. Benzer şekilde Balcı (2024) da yaptığı çalışmada “Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon” boyutunun öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre, örgütsel öğrenmenin “İnisiyatif ve Risk Alma” boyutu öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılanmaktadır. Bu sonuç okul yöneticilerinin yeniliğe açık olmaları, gerekli durumlarda inisiyatif almaları, öğretmenlerin de inisiyatif ve risk almalarını desteklemeleri ile açıklanabilir. Yeniliğe açık olmayan bir okul ortamında öğretmenler sadece rutin işleri takip eder. Rutinin dışına çıkmadan yeni öğrenmelerin meydana gelmesi mümkün değildir. Yönetici ve öğretmenlerin yeniliğe açık olmaları yeni öğrenmelerin kapısını aralayacaktır. Yenilikler konusunda cesaretlendirilen ve yetkilendirilen öğretmenler yeni bilgilere ihtiyaç duyacaktır. Ayrıca inisiyatif alan öğretmenlerin ödüllendiriliyor olması da bu

sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Ödüllendirilen öğretmenlerin öğrenme motivasyonları daha da artmakta ve bu durum diğer öğretmenlere de örnek olmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre, örgütsel öğrenmenin “Devam Eden Birbiri İle İlişkili Mesleki Gelişim” boyutu öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılanmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin diğer okullarda uygulanan iyi örnekleri araştırıyor ve örnek alıyor olmaları ile açıklanabilir. Yerel ve bakanlık düzeyindeki mesleki eğitimlerin takip edilmesi de örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin “Devam Eden Birbiri İle İlişkili Mesleki Gelişim” algılarının daha da artması için mesleki gelişim için yeterli zaman dilimleri oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim imkanlarını zaman problemi nedeni ile ihmal edebilmektedirler. Ara tatil uygulaması mesleki gelişim için yerinde bir uygulama olabilir. Derslerin olmadığı ara tatil sürecinde öğretmenlere farklı mesleki gelişim imkanlarının sunulması öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Mesleki gelişim eğitimlerini düzenleyen öğretmenlerin donanımlı olması öğretmenlerin eğitimlere katılmada istekli olmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim almalarının sağlanması önemlidir. Bu açıdan ihtiyaç analizlerinin yapılarak eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Üniversiteler ile devlet okullarının iş birliği halinde olması mesleki gelişim sürecine katkı sağlayacaktır. Çünkü öğretmenler, kendisi ile aynı konumda olan başka bir öğretmenin liderliğindeki eğitime katılma konusunda istekli olmamaktadırlar. Yüksek öğrenim kurumunda görev yapan öğretim görevlisinin liderliğindeki eğitim daha ilgi çekici gelebilmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre öğretimsel liderliğinin alt boyutlarından “Okul Misyonunu Tanımlama” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İş Birlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma” , “Mesleki Gelişim” ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda okul yöneticilerinin okul genelini ilgilendiren yıllık hedefler ortaya koymasının ve hedefleri belirlerken öğretmen görüşlerini de dikkate almasının örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir. Zira okul tabanlı ortamlarda öğretmenlerin öğrenmesini teşvik etmek için okul liderlerinin desteği gereklidir (Zhang ve Wong, 2018). Hedefler belirlenirken öğretmen görüşlerinin dikkate alınması öğretmenlerin okulun amaçlarını benimsemelerini sağlayacaktır. Benimsenen amaçlar doğrultusunda gayret göstermesi beklenen öğretmenler örgütsel öğrenme sürecine hem katkı sağlayacak hem de bu süreçten yararlanacaktır.

Diğer bir bulguya göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Öğretim Programını Yönetme” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İş Birlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin öğretimle ilgili her türlü araç gerecin temini, bakım ve onarımı konusunda göstereceği gayretin örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacağı sonucunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim programlarının gerçekleştirilmesinin takipçisi olması, çeşitli ölçme araçlarının ortaya koyduğu sonuçları analiz etmesi örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretim programın takibini yapmak için öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapması örgütsel öğrenme sürecinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticileri genellikle okulun fiziki sorunları ile uğraşmakta, bürokratik işlere daha fazla zaman harcamaktadırlar. Okul yöneticilerinin öğretim programına odaklanmalarını sağlamak için

okullarda teknik işlerin yürütülmesini sağlayacak personel alımı örgütsel öğrenmenin gerçekleşme sürecine katkı sağlayacaktır. Bu durum okuldaki tüm paydaşların öğrenme üzerine daha fazla zaman ayırmasını sağlayabilir. Bu sonuç okullarda örgütsel öğrenmenin artırılması için okul yöneticilerinin; okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesinin önemini ifade etmektedir. Okullarda eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için yapılacak olan her türlü etkinlik ortak bir amaca hizmet etmelidir. Bu etkinlikler okul yöneticilerinin koordinesinde titizlikle planlanmalıdır. Uygulama aşamasında da değerlendirmeler yapılmalı ve etkinliklerin geliştirilmesi için çeşitli yollar aranmalıdır.

Diğer bir bulguya göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Okul İklimini Destekleme” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İş Birlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgu okul yöneticilerinin öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmalarının, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmalarının örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacağını göstergesidir. İletişimci olarak müdür, tüm çocukların öğrenebileceğini ve başarıyı deneyimleyebileceğini personele iletmeli ve öğrenme çıktıları öğretim programlarına rehberlik etmek için açıkça tanımlanmalıdır. Görünürlük için müdür, davranışa örnek olmalı, sınıflara gayri resmi olarak uğramalı ve personel geliştirme aktivitelerini bir öncelik haline getirmelidir (Bada ve diğerleri, 2024). Bazı araştırmalar, öğretmenlerin meslektaşlarından ve kendi bireysel sınıf deneyimlerinden oldukça gayri resmi yollarla öğrendiklerini göstermektedir. Ancak, okul içinde ve dışında planlanmış mesleki gelişim ve diğer okullara ziyaretler gibi resmi yapılar aracılığıyla da öğrenirler. Dolayısıyla, örgütsel öğrenme, hem resmi hem de gayri resmi nitelikte zengin bir fırsat menüsü tarafından destekleniyor gibi görünmektedir (Leithwood ve diğerleri, 1995). Okul yöneticilerinin, kendi yetki alanlarındaki öğretmenlere mesleki gelişim için yeterli fırsatların sağlamaları gerekmektedir. Bu, okul müdürlerinin bilgi ve yeterliliklerini geliştirmek için Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili paydaşların ortak çabalarına olan acil ihtiyacın altını çizmektedir. Bunu yaparak, sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilir ve öğretmenler arasında sürekli mesleki gelişime elverişli bir ortam yaratabilir, böylece eğitim kurumları içinde bir mükemmellik kültürü oluşturabilirler (He ve diğerleri, 2024). Bunun yanında çalışanların yenilik ve risk alma konusunda teşvik edilmesi, öğretmenlerin başarılarının ödüllendirilmesi öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarını artıracaktır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin; güven, destek, iş birliği, katılım, motivasyon ve bağlılık gibi olumlu okul iklimi özelliklerini sağladıklarında, öğretmenlerin birlikte çalışmasını ve örgütsel öğrenmeyi artıracığını göstermektedir. Kahraman (2020) çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel öğrenme algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç çalışmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Diğer bir bulguya göre öğretimsel liderliğin genel ortalaması ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İş Birlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinde artış olduğunda okullarda gerçekleşen örgütsel öğrenmede de artış olması beklenmektedir. Yaşadığı dönemin şartlarına uygun yeteneklerle donatılmış bireyler yetiştirmek ancak örgütsel öğrenmeyi okul kültürüne yerleştirmeyi başarabilen okullarda gerçekleştirilebilir. Bu okulların oluşturulmasında en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Öğretimsel liderliği benimseyen okul yöneticileri örgütsel öğrenmeyi teşvik ederek öğretmenlerin ve diğer personelin bilgi paylaşımını artırabilir. Bu durum daha etkili öğretim stratejilerinin

geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretim liderleri öğretmenlere sürekli gelişim fırsatları sunarak örgütsel öğrenmeyi destekleyebilir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Demirci (2023) çalışmasında; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Rosmaniar ve Marzuki (2016) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okullardaki örgütsel öğrenme arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Okul yöneticileri, daha iyi eğitim arayışıyla inisiyatif ve proaktif bir tutum benimseyerek, uzun vadeli ve sürdürülebilir öğrenmeyi teşvik etmelidir. Öğretmenlerin günlük çalışmalarını yönlendiren bir okul vizyonu tarafından yönlendirilen örgütsel öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi, sürdürülebilir iyileştirme inşa etmek için önemlidir (Kurland ve diğerleri, 2010).

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile okullarda gerçekleştirilen örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği arttıkça, okullarda meydana gelen örgütsel öğrenmenin de artacağı söylenebilir. Yarının yüksek performanslı öğrenen organizasyonları, çeşitli ırkları, bakış açılarını, zekâları ve bilgileri temsil eden çalışanlar gibi çeşitli iş gücüne ihtiyaç duyacaktır. Ayrıca, yarının öğrenen organizasyonları, ilişki, karmaşıklık, çeşitlilik ve dinamik pazar taleplerini yönetmede sosyal ve bilişsel olarak yetenekli çalışanlara ihtiyaç duyacaktır. O halde, iş dünyasından, çeşitliliğin en büyük kaynakları olan, ancak genellikle en "geride" olan ortamlara bilgi aktarmak ve örgütsel öğrenmenin okullar için nasıl "işe yarayabileceğini" anlamak gerekir (Austin ve Harkins, 2008). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarında öğrenme ve çalışma organizasyonu hakkındaki düşüncelerinde değişiklikler meydana gelmeli ve bu öğretmenlerin ve müdürlerin öğretim davranışlarında değişiklikler olmalıdır. Okullarda iş organizasyonunun paylaşılan bürokratik olmayan bilişsel imgelerinin geliştirilmesi, bu örgütsel öğrenmenin temel bir amacıdır (Imants, 2003). Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının sürekli olarak öğrenmesini ve gelişmesini teşvik ederek, okulun genel örgütsel öğrenme kapasitesini artırabilir. Bu da okulun eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Örgütsel öğrenmeyi okul kültürüne yerleştirmeyi başaran okulların, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi sürecinde başarıya ulaşmaları muhtemeldir.

### **Araştırmanın sınırlıkları ve öneriler**

Araştırma, Düzce ilindeki ortaokullarla ve araştırmada kullanılan ölçeklerle sınırlıdır. Farklı ölçekler kullanılarak farklı evren ve örneklemelerde diğer okul kademelerinde araştırmalar yapılabilir. Araştırma öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik alanında eğitimlere katılmaları sağlanabilir. Diğer okul yöneticileri ile iyi örneklerin paylaşılacağı zaman aralıkları oluşturulabilir. İyi örneklerin çeşitli toplantılarda gündeme getirilmesi sağlanabilir.
2. Okullardaki örgütsel öğrenmeye katkı sağlamak için mesleki gelişim çalışmaları daha nitelikli hazırlanabilir. Nitelikli eğitimler öğretmenlerin katılım motivasyonlarını artırabilir. Üniversiteler ile iş birliği halinde yeni öğretim teknikleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.
3. Mesleki eğitimlerin gerçekleştirileceği zaman konusunda öğretmenlere çeşitli alternatifler sunulabilir. Örneğin yarıyıl tatili, hafta sonu, akşam gibi değişik zaman dilimleri belirlenerek öğretmenin istediği zaman dilimindeki eğitime katılması sağlanabilir. Örgütsel öğrenmenin

geliştirilmesinde kritik öneme sahip olan öğretmenler arası iletişim ve iş birliğini geliştirmek için okul içi sosyal etkinlikler artırılabilir.

4. Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış olup nitel araştırma yöntemi ile daha detaylı bir araştırma gerçekleştirilerek ilgili değişkenleri etkileyen ve bu değişkenlerin etkilediği değişkenler nitel çalışmalar yoluyla derinlemesine araştırılabilir.

5. Diğer liderlik yaklaşımları ile örgütsel öğrenme ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişki incelenebilir.

**Etik Kurul Onayı:** Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 25/04/2024 ve 2024/95 sayılı etik izin alınmıştır.

**Araştırmacıların Katkı Oranı:** Araştırmanın tüm süreçleri birinci yazar tarafından hazırlanmış, ikinci yazar tarafından rehberlik ve danışmanlık süreçleri yürütülmüştür.

**Çatışma Beyanı:** Yazarlar arasında herhangi potansiyel bir çıkar çatışması olasılığı yoktur.

## References

- Akan, D., & Sezer, Ş. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki [A study of relationship between leadership styles on the characteristics of learning organizations in Turkish public schools]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 126-151.
- Akbaşlı, S., & Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin mesleklaşmesinin değerlendirilmesi [Evaluation of professionalisation of school administration according to the school administrator, teacher perceptions]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.
- Altunay, N. (2022). *Halk eğitim merkezi müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki* [The relationship between the leadership styles of the public education center principals and characteristics of learning organizations] [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Series on Organization Development.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi* [A study of relationship between instructional leadership and decision making and problem solving strategies of secondary school principals] [Unpublished master's thesis]. Eskişehir Osmangazi University.
- Arjanto, P., Bafadal, I., Atmoko, A., & Sunandar, A. (2023). Leadership journey in school: A bibliometric analysis of instructional leadership from 1941 to 2022. In M. Koc, O. T. Ozturk & M. L. Ciddi (Eds.), *Proceedings of ICRES 2023-- International Conference on Research in Education and Science* (pp. 172-191), Cappadocia, Türkiye. ISTES Organization.
- Austin, M. S., & Harkins, D. A. (2008). Assessing change: can organizational learning "work" for schools? *The Learning Organization*, 15(2), 105-125. <https://doi.org/10.1108/09696470810852302>

- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi [Education management]*. Hatipoğlu Press.
- Ay Işık, A. (2017). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki [Relationship between schools' organizational learning levels and teachers' academic optimism]* [Unpublished master's thesis]. Uşak University.
- Bada, H. A., Ariffin, T. F. T., & Nordin, H. B. (2024). The effectiveness of teachers in Nigerian secondary schools: the role of instructional leadership of principals. *International Journal of Leadership in Education*, 27(1), 44-71. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1811899>
- Balcı, İ. (2024). *Lise öğretmenlerinin sinerjik yönetim algılarının örgütsel kültür ve örgütsel öğrenme algıları üzerindeki etkisi [The effect of high school teachers' synergistic management perceptions on organizational culture and organizational learning perceptions]* [Unpublished doctoral dissertation]. Fırat University.
- Bas, G., & Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi [Evaluation of instructional leadership behaviours of elementary school principals according to some variables]. *Education Sciences*, 5(4), 1909-1931.
- Bellibaş, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.002>
- Biber, M. (2019). Lider yöneticilik [Leader management]. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 183-197. <https://doi.org/10.33416/baybem.523611>
- Bulut, Y., & Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma [A research on managers and management in the city of Kahramanmaraş]. *SÜ İİBF ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 62-89.
- Bush, T., & Anania, A. M. (2023). Developing instructional leadership in Tanzania: impact of a British Council Initiative. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(2), 296-333. <https://doi.org/10.30828/real.1247119>
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu [Vision and mission of the education manager]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (2020). *Eğitimsel liderlik [Educational leadership]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, O., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]*. Pegem Press.
- De Beovise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demirbaş, A., & Kazak, E. (2022). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [The investigation of the relationship of school principals' instructional leadership behaviors and course supervision activities based on teachers' opinion]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 395-422. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775056>
- Demirbaş, B., & Bostancı, A. B. (2020). Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between organizational learning of schools and organizational silence levels of teachers]. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1426-1439.
- Demirci, Z. N. (2023). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğrenen okul algısı arasındaki ilişki [The relationship between the instructional leadership behaviors of high school principals and teachers' perception of learning school]* [Unpublished master's thesis]. Niğde Omer Halis Demir University.

- Dhandapani, S., & Kaur, K. (2024). Instructional leadership: the key to addressing psychological issues post-covid-19. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 13(S1), 16-33.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Doğan, S., & Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar [Complement of teaching schools: learning schools]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336. <https://doi.org/10.17755/esosder.96949>
- Doğru, S., Akay, C., & İnandı, Y. (2024). Instructional leadership behaviors of school administrators working in public secondary schools: a mixed method research. *Bulletin of Education and Research*, 46(1), 19-39.
- Duran, N. (2023). Özel öğretim kurumları okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan teknoloji liderliği yeterlikleri ile öğretim liderliği özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between school principals' technology leadership and instructional leadership competencies as perceived by teachers in private K-12 schools] [Unpublished master's thesis]. Istanbul Sabahattin Zaim University.
- Erdemoğlu, M. A. (2021). Okulların örgüt kültürü profili ile örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkinin analizi [Analysis of the relationship between the organizational culture profile of schools and their organizational learning] [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Erdoğan, H. (2017). Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. [The investigation of the relationship between teaching leadership and teachers' job satisfaction of middle school administrators] [Unpublished master's thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi [The investigation of instructional leadership attitudes of primary school headmasters in terms of teacher perception]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). McGraw-Hill.
- Garvin, A. D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Gürler, E. (2020). Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Examining the relationship between organizational learning of schools and motivation levels of teachers] [Unpublished master's thesis]. Uşak University.
- Hallinger, P. (2013). Reviewing reviews of research in educational leadership an empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576. <https://doi.org/10.1177/0013161X13506594>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122, 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(63), 2-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>

- Hiçyılmaz, Y. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü* [The role of learning organization and talent management in the effect of the transformational leadership styles of school principals on innovation management in their schools] [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül University.
- Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organisational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128157A>
- Kahraman, S. (2020). *Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şanlıurfa örneği)* [The analysis of the relationship between the organisational climate and organisational learning perceptions of both teachers and principals working at schools (Şanlıurfa case study)] [Unpublished master's thesis]. Harran University.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* [Scientific Research Method]. Nobel Press.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi [Training of school administrators]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207.
- Kaya, M., & Yiğit, M. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi [Investigation of instructional leadership behaviors of school administrators]. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3(1), 80-92.
- Khan, Z. (2022). Examining the mediating role of school culture in the relationship between heads' instructional leadership and students' engagement at secondary level in Punjab, Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 44(2), 71-83.
- Klein, J. (2016). Teacher empowerment, horizontal and vertical organisational learning, and positional mobility in schools. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 238-252. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1119118>
- Klein, J., & Shapira-Lishchinsky, O. (2016). Intergenerational sharing of knowledge as means of deepening the organisational learning culture in schools. *School Leadership & Management*, 36(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196172>
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi [The effect of leadership practices on organizational learning and student outcomes in Turkish high schools]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 503-529.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30. . <https://doi.org/10.1108/09578231011015395>
- Kuru, S. (2007). *Muğla üniversitesinin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi* [Searching mugla University in terms of learning organization] [Unpublished master's thesis]. Muğla university.
- Lam, Y. L. J., & Punch, K. F. (2001). External environment and school organisational learning: conceptualising the empirically neglected. *ISEA*, 29(3), 28-39.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organisational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1994). The learning organization: an integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Memduhoğlu, H. B., & Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme [Organizational learning in primary schools in the views of school administrators and teachers]. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.

- Murphy, J., Hallinger, P., Weil, M., & Mitman, A. (1983). Instructional leadership: a conceptual framework. *Planning and Changing*, 14(3), 137-149.
- Murray, P., & Donegan, K. (2003). Empirical Linkages between firm competencies and organisational learning. *The Learning Organisation*, 10(1), 51-62.
- Özyurt, G. A. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği [Comparison of instructional leadership apprehension of school managers and teachers' burnout: Çaycuma sample]* [Unpublished master's thesis]. Zonguldak Karaelmas University.
- Özyürek, N. (2022). *İstanbul ili Beyoğlu ilçesi devlet ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationship between the instructional leadership behaviors of the state high school school principals and the levels of teachers to find their meaningful work in İstanbul province Beyoğlu district]* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Okan University.
- Rosmaniar, W., & Marzuki, S. C. B. H. (2016). Headmaster instructional leadership and organizational learning on the quality of madrasah and the quality of graduates the state madrasah Aliyah at Jakarta capital region. *Higher Education Studies*, 6(1), 159-168.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: the contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1) 116-153.
- Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Novotný, P. (2013). Internal setting and organisational learning in schools. *Studia paedagogica*, 18(4), 75-92. <https://doi.org/10.5817/SP2013-4-5>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and practice of the learning organisation*. Doubleday: New York.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki [The relationship between instructional leadership and organizational commitment in primary schools]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Shaked, H. (2024a). Relationship-based instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 27(5), 1052-1069. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1944673>
- Shaked, H. (2024b). Enabling factors of instructional leadership in subject coordinators. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 239-254. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2023-0223>
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, W. (1999). *Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO project*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Montreal.
- Sucitra, D. A., Hariri, H., & Riswandi, R. (2024). Effect of principal instructional leadership on teacher commitment. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(2), 279-285.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi Press.
- Tabancalı, E., & Cengiz, F. (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi [The effect of school principals' instructional leadership behaviours on teachers' job satisfaction]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 481-499. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.414649>
- Vural, B. A. (2003). Örgütsel öğrenme ve sürekli gelişme [Organizational learning and continuous improvement]. *Selçuk İletişim Dergisi*, 3(1), 91-96. <https://doi.org/10.18094/si.55438>

- Yazıcı, B. (2022). *Öğrenen örgütlerde liderlik: Halk eğitim merkezi yöneticileri üzerine nitel bir araştırma* [Leadership in learning organizations: A qualitative research on administrators of Public Education Centers] [Unpublished master's thesis]. Ege University.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [SPSS Applied Scientific Research Methods]. Ankara: Detay Press.
- Yıldırım, E. (2010). Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zekâ: Teori ve bir uygulama [The antecedent of organizational learning is organizational intelligence: Theory and a practice]. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 145-170.
- Yıldız, K., & Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir metafor çalışması [Teachers' views on the administrator and leadership concept: a metaphor study]. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1190-1216.
- Yörük, S., & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi [Scale development about the effectiveness of teaching - leadership behaviors of the primary school principals]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 66-92.
- Zhang, X., & Wong, J. L. N. (2018). How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organisational learning, *Teachers and Teaching*, 24(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388227>