



## Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

### Factors Supporting and Inhibiting Organizational Learning in Secondary Education Institution

Fatih Şahin<sup>a\*</sup>, Necati Cemaloğlu<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Gazi University, Ankara, Turkey

#### Öz

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyen veya engelleyen faktörleri belirlemek ve bu kurumlarda örgütsel öğrenmenin daha fazla nasıl geliştirileceğine ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmaktadır. Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada, olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Ankara ili, Çankaya ilçesinde karışık amaçlı örnekleme ile seçilen dört okulda, dört okul yöneticisi ve 12 öğretmen olmak üzere toplam 16 kişiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada, örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler “okul içi, okul dışı ve bireysel faktörler” ana temalarında ele alınmıştır. Okul içi faktörler “örgütsel-yapısal ve okul kültürü”; okul dışı faktörler ise “üst yönetim birimleri ve çevresel faktörler” alt temalarında incelenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Örgütsel öğrenme, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, bireysel faktörler, ortaöğretim kurumları.

#### Abstract

In this research, it was aimed to determine the factors that support or inhibit organizational learning in secondary education institutions and to develop solutions for how to improve organizational learning in these institutions. Phenomenology design was used in this qualitative study. Within the scope of the research, interviews were conducted with a total of 16 participants including four school administrators and 12 teachers in four Anatolian high schools selected with mixed purposive sampling method in Çankaya district of Ankara province. The collected data were analyzed with descriptive and content analysis techniques. In the study, the factors that support and prevent organizational learning were discussed in the main themes of “in-school, out-of-school and individual factors”. In-school factors were examined under the sub-themes “organizational-structural and school culture”, and out-of-school factors were examined under the sub-themes “top administrative units and environmental factors”.

*Keywords:* Organizational learning, in-school factors, out-of-school factors, individual factors, secondary education institutions.

© 2021 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

1970'li yıllardan beri öğretmen kalitesi ve okul etkililiğiyle başlayan, okulu yeniden yapılandırma ve kapsamlı okul reformuyla devam eden çalışmalarda, iyi okullar kurma yönünde bir çaba verilmektedir (Murphy, 2013). Okulu geliştirmek, sürdürülebilir okul başarısı elde etmek ve okulun ihtiyaç duyduğu değişimi sağlamak için üzerinde sıklıkla çalışılan kavramlardan biri de örgütsel öğrenmedir (Aslan, 2019; Collinson, Cook & Conley, 2006; Gizir, 2008; Leithwood, Leonard & Sharratt, 1998; Rusch, 2005; Schechter, 2008; Silins & Mulford, 2002). Örgütsel

\*Bu makale, Şahin'in (2014) yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Fatih Şahin, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey. E- mail address: sahinfatih@gazi.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-6579-2550.

Necati Cemaloğlu, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey. E- mail address: necem@gazi.edu.tr. ORCID ID: 0000-0001-7753-2222.

Received Date: December 31<sup>st</sup>, 2019. Acceptance Date: October 11<sup>th</sup>, 2020.

öğrenme, okul değişim sürecinin önemli bir bileşeni olup (Collinson & Cook, 2001; Bligh, Kohles & Yan, 2018; Schechter & Mowafaq, 2013), sürekli yenilenme (Collinson & Cook, 2007) için önemli bir araç olarak görülmektedir.

Önceden kestirilemeyen çevre koşulları, öğrenme ve esnek olmayı örgütler için gerekli kılmakta, eğitim örgütlerini de bu kavramlar üzerinde düşünmeye zorlamaktadır (Collinson & Cook, 2007). Yaşayan sistemler olan okullar, değişime uyum sağlamak, yeterli ve rekabet edebilir bir performans göstermek ve etkililiklerini arttırmak için yeni bilgiler elde etme, elde edilen bilgileri paylaşma ve bu bilgileri okula ait bir kazanıma dönüştürme yoluyla öğrenme kapasitelerini geliştirmeye çalışırlar (Balay, 2012; Marks & Louis, 1999).

Örgütsel öğrenme, eğitim örgütleri için varoluşsal bir anlam ifade etmektedir (Balay, 2012; Yukl, 2009). Eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda örgütsel öğrenmenin örgütsel performansı arttırdığı (Garcia-Morales, Lopez-Martin & Llamas-Sanchez, 2006); uyum bağlılığını (yüzeysel, mecburi bağlılık) azalttığı ve içsel bağlılığı arttırdığı (Balay, 2012); tüm çalışanlar için öğrenmeyi öncelikli hale getirdiği; bilgi, beceri ve görüşlerin paylaşılması ve yayılmasını kolaylaştırdığı; sorgulayıcı öğrenmeyi teşvik ettiği; okullarda demokratik yönetimi sağladığı görülmektedir (Collinson vd., 2006).

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda iş birliği ve meslektaş dayanışmasının olduğu (Leithwood vd., 1998; Silins & Mulford, 2002), okul üyelerinin risk alma ve girişimci olma yönünde desteklendiği, öğrenmenin sürekli olduğu, ortak anlayışın geliştirildiği (Silins & Mulford, 2002; Silins vd., 2002), güven kültürünün olduğu (Louis & Lee, 2016; Louis & Murphy, 2017), dönüşümsel liderlik ve öğretmen liderliği davranışlarının sergilendiği, öğretmenin kendini geliştirme olanağı bulunduğu (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010; Leithwood vd., 1998; Marks & Louis, 1999; Silins & Mulford, 2002, 2004), öğretmenler için ortak zamanın oluşturulduğu (Collinson & Cook, 2001) bir okulda örgütsel öğrenmenin daha fazla gerçekleştiği görülmektedir.

Örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi için doğru bilgilerin öğrenilmesi ve öğrenilen bilgilerin örgütsel yaşama uygun bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Ancak, örgütlerde öğrenme her zaman istendik yönde gerçekleşmemekte, öğrenme sürecinde karşılaşılan engeller örgütsel öğrenmeyi güçleştirmektedir (Collinson & Cook, 2001; Garcia-Morales vd., 2006; Rusch, 2005). Örgütsel öğrenme sürecinde, bireyden, örgüt içi ve örgüt dışı değişkenlerden kaynaklı engellerle karşılaşılabilir (Bligh vd., 2018; Schilling & Kluge, 2009). Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda, örgütsel öğrenme sürecini destekleyici ve engelleyici faktörlerin birlikte, sistemsel bir yaklaşımla ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici okul içi, okul dışı ve bireysel faktörleri belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel öğrenme sürecini destekleyen veya engelleyen;

1. Okul içi faktörler nelerdir?
2. Okul dışı faktörler nelerdir?
3. Bireysel faktörler nelerdir?

## 2. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme üzerine alan yazında farklı tanımlar yapılmıştır. Fiol ve Lyles'a (1985) göre örgütsel öğrenme, bir örgütün daha iyi bilgi ve kavrayış aracılığıyla örgütsel eylemlerini geliştirmesi sürecidir. Argyris'e (1995) göre, bir örgütte uyumsuzluklar belirlenip düzeltildiğinde veya amaç ile sonuçlar arasında ilk defa bir eşleşme sağlandığı zaman örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir. Collinson ve Cook (2007) örgütsel öğrenmeyi, ortak amaçları gerçekleştirecek şekilde örgütü sürekli olarak yenileyecek ve dönüştürecek yeni düşünceleri ve uygulamaları örgüte yerleştirmek için bireysel, grup halinde ve sistemsel gerçekleşen öğrenmeleri amaçlı olarak kullanma şeklinde tanımlamaktadır. Louis (2006) örgütsel öğrenmeyi, örgütün anlayışını ve uygulamalarını değiştirmek için bilgiyi sosyal süreçlerle elde etme ve paylaşma olarak tanımlamaktadır.

Örgütsel öğrenme "Nedir?" sorusu kadar "Nasıl gerçekleşir?" sorusu da örgüt araştırmacılarının ilgisini çeken bir konudur. Bu kapsamda Chris Argyris (1999) "On Organizational Learning" adlı eserinde bu konuyu kapsamlı bir şekilde ele almıştır. İlgili eserde, örgütlerde öğrenmenin iki farklı şekilde gerçekleştiği belirtilmiştir. Birinci tür öğrenmede, bir örgütün gerçekleştirmek istediği amaçlar ile ulaştığı sonuçlar arasında bir uyum söz konusudur. İkinci tür öğrenmede ise, örgütsel amaçlar ile ulaşılan sonuçlar arasında bir uyumsuzluk görülür ve düzeltme yoluna gidilerek bu uyum sağlanır ki örgütlerde etkili öğrenmeler bu yolla gerçekleşir (Argyris, 1999). Argote (2013) da benzer şekilde örgütlerin hem doğru yaptıkları işlerden hem de başarısızlıklarından bir şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Argyris'e (1999) göre örgütte bir uyumsuzluk tespit edildiğinde bu uyumsuzluk sorgulanmadan düzeltme yapılırsa tek döngülü öğrenme, uyumsuzluk karşısında sorgulama yapılıyor ve sistemde uyumsuzluğa neden olan değerler üzerinde değişiklik yapılırsa çift döngülü öğrenme gerçekleşir. Tek döngülü öğrenmede daha çok davranışsal düzeyde öğrenme gerçekleşirken çift döngülü öğrenmede hem davranışsal hem de bilişsel öğrenme gerçekleşir (Collinson vd.,

2006). Özellikle eğitim örgütleri gibi kaotik ve öngörülemez sistemlerde (Weick, 1976), çift döngülü öğrenmelere daha fazla gereksinim olduğu görülmektedir (Argyris, 1999; Fiol & Lyles, 1985).

Örgütler, öğrenme ajanları olan bireyler aracılığıyla öğrenmelerini gerçekleştirir (Balay, 2012; Collinson & Cook, 2007). Buna rağmen örgütsel öğrenmenin sadece bireysel öğrenmeler aracılığıyla sağlandığı söylenemez. Yukl'a (2009) göre, örgütsel öğrenme, örgütteki bireylerin kolektif öğrenme çabalarıyla gerçekleşmektedir. Kolektif öğrenmede bireysel öğrenmeler önemli bir bileşen olmakla birlikte kolektif öğrenme, bireysel öğrenmelerin toplamından daha fazlasını ifade etmektedir (Leithwood vd., 1998; Fiol & Lyles, 1985; Marks & Louis, 1999).

### 2.1. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen veya Engellenen Faktörler

Argyris (1976), örgütteki amaçlar ile sonuçlar arasındaki uyumsuzluğu gidermeye yönelik eylemleri, örgütsel öğrenmeyi destekleyici; uyumsuzluk yaratan eylemleri de engelleyici faktörler olarak görmektedir. Schilling ve Kluge (2009), örgütsel öğrenme sürecini engelleyen faktörleri öğrenme süreçleri ve öğrenme düzeyleri bağlamında incelemişler. Öğrenme süreçleri olarak "bilgi elde etme, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaştırma" olmak üzere dört süreçte; öğrenme düzeyleri olarak da "bireysel-eylemsel, örgütsel-yapısal ve toplumsal-çevresel" olmak üzere üç düzeyde ele almıştır.

Eğitim örgütlerinde, örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici faktörlere ilişkin yapılan araştırmalarda farklı değişkenler üzerinde durulmuştur. Marks ve Louis (1999) örgütsel öğrenmeyi, beş boyutta ele almıştır. Örgütsel öğrenme için okul kapasitesi oluşturmada göz önüne alınması gereken bu boyutlar: 1) yapı, 2) ortak bağlılık ve iş birliği faaliyet, 3) bilgi ve beceriler, 4) liderlik ve 5) geri dönüş ve hesap verebilirliktir. Leithwood vd. (1998) araştırmasında, okulda örgütsel öğrenme sürecinde etkili olan faktörleri "okul içi değişkenler, okul dışı değişkenler ve okul liderliği" olmak üzere üç ana temada ele almışlar.

Bu araştırmada, eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici faktörler Leithwood vd. (1998) ile Schilling ve Kluge'ın (2009) çalışmaları ölçüt alınarak a) okul içi faktörler, b) okul dışı faktörler, c) bireysel faktörler olmak üzere üç ana temada ele alınmıştır. Okul içi faktörler, okul içinde başlatılan, örgütsel öğrenmeyi destekleyen veya engelleyen girişimler veya okul içinde oluşan koşullardır. Okulun vizyonu ve misyonu, okul kültürü, karar verme yapıları, değişimde kullanılan stratejiler, politikalar, kaynakların uygunluğu ve dağılımı okul içi faktörleri oluşturmaktadır. Okul dışı faktörler ise, okul dışında başlatılan örgütsel öğrenmeyi destekleyici veya engelleyici girişimler veya okul dışında oluşan koşullardır. Okulun bağlı olduğu üst yönetim birimleri, toplum, dış çevre okul dışı faktörlerdir (Leithwood vd., 1998, s. 248). Araştırmada, okul içi faktörler yapı ve kültür bağlamında, okul dışı faktörler ise, üst yönetim birimleri ve çevresel faktörler bağlamında ele alınmaktadır. Örgütsel öğrenme sürecini etkileyen bireysel düşünce, tutum ve davranışlar ise bireysel faktörleri oluşturmaktadır (Schilling & Kluge, 2009).

## 3. Yöntem

Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Johnson ve Christensen'e (2012) göre olgubilim araştırmasında amaç, olgular hakkındaki kişisel deneyim ve biliş aracılığıyla kişi veya kişilerin gerçek yaşamlarına erişebilmektir. Bu bağlamda "örgütsel öğrenme" kavramını bir olgu olarak ele aldığımızda, ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyen veya engelleyen faktörler hakkında ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmak için olgubilim araştırma desenini kullanmanın, araştırma için uygun bir zemin oluşturacağı söylenebilir.

### 3.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki resmi genel ortaöğretim kurumları içerisinde seçilen dört Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden karışık amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde birden fazla örnekleme stratejisi kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2012). Araştırmada, Anadolu liseleri içerisinde 2012 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ölçüt alınarak ortalamının üstünde ve ortalamının altında başarılarla öğrenci alan ikişer okulun seçilmesi aykırı durum örneklemesine, seçilen okullarda okul yöneticileri ve farklı branşlardan öğretmenlerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi maksimum çeşitlilik örnekleme örnektir. Aykırı durum örneklemede üzerinde çalışılan olgu hakkında ayrıntılı, zengin veri elde etmek için örnekleme uçlardan seçilir (Johnson & Christensen, 2012). Maksimum çeşit örneklemesinde ise, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada, belirlenen her okuldan bir okul yöneticisi ve üç öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her okuldan görüşme yapılacak öğretmenler, "fen ve matematik bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor" olmak üzere üç ayrı alandan, okul müdürünün önerisi doğrultusunda gönüllü olan öğretmenlerden seçilmiştir. Okullar, araştırmacı tarafından "O1, O2, O3 ve O4" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar ise, "Y1, Ö1, Ö2 ve Ö3" olarak kodlanmıştır.

Örneğin, "O1-Y1" olarak kodlanan katılımcı O1 okulundaki Y1 kodlu okul yöneticisini, "O2-Ö3" olarak kodlanan katılımcı O2 okulundaki Ö3 kodlu öğretmeni ifade etmektedir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Katılımcıların 9'u erkek, 7'si kadındır. Görüşmelerin daha sağlıklı gerçekleştirilmesi için aynı tarihte en fazla iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ortalama olarak mevcut okullarında yaklaşık 7 yıldır çalıştıkları ve toplam mesleki kıdemlerin yaklaşık 20 yıl olduğu göz önüne alındığında bu katılımcıların okullarını yeterince tanıdıkları ve hem kendi okullarına hem genel olarak eğitim sistemine yönelik daha güvenilir bilgiler verdikleri düşünülmektedir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izin alınmış, görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak ve katılımcı gizliliğine riayet edilerek gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ve görüşmenin hangi tarihte yapıldığına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ve Görüşmeye İlişkin Veriler

Katılımcı	Branşı	Cinsiyeti	Mesleki Kıdem (yıl)		Tarihi	Görüşme	
			Okulunda	Toplam		Saati	Süresi(dk.)
O1-Y1	Biyoloji	Erkek	4	31	23.12.2013	10.05	60
O1-Ö1	Fizik	Erkek	3	27	10.12.2013	10.15	45
O1-Ö2	Edebiyat	Erkek	4	17	10.12.2013	11.10	30
O1-Ö3	Resim	Kadın	4	17	13.01.2014	10.00	54
O2-Y1	Edebiyat	Kadın	3	23	12.12.2013	11.00	42
O2-Ö1	Matematik	Erkek	17	25	12.12.2013	12.50	51
O2-Ö2	Tarih	Kadın	10	20	17.12.2013	14.50	44
O2-Ö3	Beden Eğt.	Erkek	23	29	17.12.2013	14.15	35
O3-Y1	Fizik	Erkek	1	10	13.12.2013	13.00	30
O3-Ö1	PDR	Kadın	11	16	13.12.2013	14.00	48
O3-Ö2	Kimya	Erkek	3	25	18.12.2013	10.20	61
O3-Ö3	Beden Eğt.	Erkek	5	9	24.12.2013	10.15	51
O4-Y1	Biyoloji	Erkek	4	7	19.12.2013	11.50	48
O4-Ö1	İngilizce	Kadın	10	16	19.12.2013	09.50	47
O4-Ö2	Biyoloji	Kadın	4	23	20.12.2013	11.00	30
O4-Ö3	Müzik	Kadın	10	20	20.12.2013	12.55	47

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmenin yarı yapılandırılmış türde gerçekleştirilmesi, araştırmacıya problem durumuna ilişkin keşfe yönelik bir görüşme yapma ve görüşme yapılacak kişilerle belirli konuları keşfetme olanağı vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcılara yönelik kişisel bilgilerin yanı sıra problem durumuna yönelik ilgili alan yazın doğrultusunda oluşturulan temel sorular, alt sorular bulunmaktadır. Görüşme formu ile öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında tezli yüksek lisans eğitimi gören, aralarında okul yöneticileri ve öğretmenlerin de bulunduğu bir sınıfta görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda soruların anlaşılma düzeyi test edilmiş, görüşme formunda eksik yönler tespit edilmiş, görüşme formunda, geri dönütler doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının kolay anlaşılabilir olma, problem durumuna odaklı olma özelliklerini sağlaması için konu alanı, ölçme ve değerlendirme ve Türk Dili uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. En son hazırlanan görüşme formu ile bir okul yöneticisi ve bir öğretmen ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, soruların anlaşılmasında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, görüşmenin yapıldığı yer, tarih ve saati, görüşmenin süresi görüşme formunda belirtilmiştir. Görüşmeler çözümlendikten sonra, görüşmenin metin hali bazı katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilerek, bazı katılımcılarla da yüz yüze görüşülerek katılımcıların onayı alındıktan sonra verilerin kodlanması süreci başlamıştır. Verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde danışman desteği alınmış, verilerin yanlış yorumlanması engellenmiştir. Veriler problem odaklı ele alınmış, kavramsal çerçevenin dışına çıkılmamaya özen gösterilmiştir. Araştırmacı, katılımcı olarak süreçte yer almıştır.

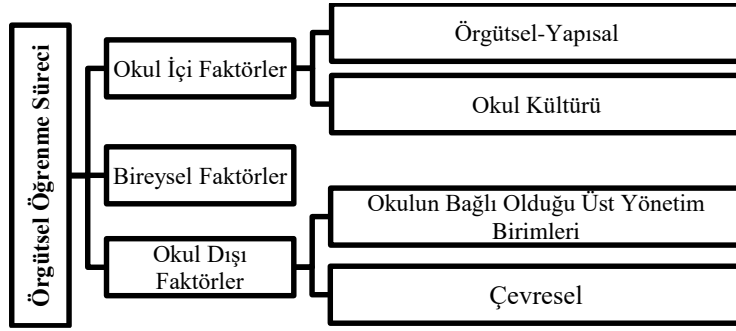
### 3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, katılımcı görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizinde, görüşme metninin içindeki belli kelimeler veya kavramlar öncelikle

belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler veya kavramların anlamları analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesaja yönelik çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birim(ler)ini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

#### 4. Bulgular ve Tartışma

Ortaöğretim kurumlarında, örgütsel öğrenme sürecini destekleyen veya engelleyen faktörlere ilişkin bulgular, Şekil 1'deki temalar ve alt temalar bağlamında ele alınmıştır.



Şekil 1. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen veya Engelleyen Faktörler

##### 4.1. Örgütsel Öğrenme Sürecini Destekleyen veya Engelleyen Örgütsel-Yapısal Faktörler

Katılımcıların önemli bir bölümü (n=13), okul yöneticilerinin öğretmenlerden gelen görüş ve önerilere açık olması ve bu konuda destekleyici bir rol üstlenmesini örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir faktör olarak görmüşlerdir. Ayrıca, örgütsel öğrenmeyi desteklemede okul yöneticisinin karar verme sürecine ilgili paydaşları dâhil etmesi (n=7), paylaşım ve öğrenmeye açık olması (n=6) da önemli görülmektedir. O2-Y1'in bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Her türlü süreci arkadaşlarla paylaşarak yönetiyorum ve arkadaşlarla her anlamda bildiğim ne varsa resmi ve resmi olmayan toplantılar aracılığıyla paylaşıyorum. Yeni bir mevzuat değişikliği mi oldu, politikalar mı değişti ya da kurumda yapacağımız bir proje, bir uygulama mı var, hepsini arkadaşlarla paylaşıyorum. Hemen hemen herkes, kurumu gezdiğiniz zaman, size kurumun son üç yılını, son yapılacak ya da gelecekteki yapılacak bütün planlamaları anlatabilecek konum ve durumda. İnsanları karar sürecine katarsak aldığımız kararları uygulamak daha kolay oluyor. İnsanların bu konuda benim de payım var diyebilmesi bence işin püf noktası. Bu işe insan o zaman daha iyi sarılıyor. Okulda bunu sağlamaya çalışıyoruz.*

Araştırma bulgularını destekler şekilde Marks ve Louis (1999) öğretmenin karar verme sürecine katılımını, örgütsel öğrenme kapasitesini geliştiren bir unsur olarak ele almışlardır. Her ne kadar araştırmada kararlara katılım örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir unsur olarak belirtilmiş olsa da bu konuda temkinli olayı öneren görüşler de bulunmaktadır. Karara katılımın az olması olumsuz sonuçlar doğurabileceği gibi karara katılımın çok fazla olması da olumsuz sonuçlar doğurabilir (Hoy & Miskel, 2012). Kararlara katılım örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir faktör olarak görülmesine rağmen kararın karar alıcılar üzerindeki etki derecesi örgütsel öğrenmeyi engelleyici olabilmektedir. Argyris'e (1976, s. 366-367) göre kararın çok önemli bir karar olması ve karar alıcıları tehdit eder nitelik taşıması geribildirim sürecini zayıflatmakta; kararın görece daha az önemli olması ve daha az tehdit eder olması geçerli geribildirim sürecini güçlendirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin örgütsel öğrenmeyi destekleyici bir faktör olarak belirlenen karara katılımda sağlıklı geribildirim almak için kararın önemine aşırı vurgu yapmamasının ve kararı bir zorunluluk olarak öğretmenlere dayatmamasının faydalı olacağı söylenebilir.

Katılımcılar tarafından sıklıkla (n=9), örgütsel öğrenmeyi desteklediği düşünülen faktörlerden biri de okulda örgütsel öğrenmenin gerçekleşebileceği uygun fiziki ortamların olmasıdır. O4-Ö1 "Okulda her türlü fiziki ortamımız var. Bu yönden çok şanslıyız. Öğretmenler odası vazgeçilmez paylaşım yerimiz oluyor. Öğretmenler odamız yeterli büyüklükte. Bunun dışında her zümrenin olmamakla birlikte zümre odalarımız var." diyerek örgütsel öğrenmede fiziki ortamın önemini dile getirmiştir. İlgili literatürde de bu bulgunun desteklendiği görülmektedir. Öğretmenler için yeterli kaynakların sağlandığı okullarda örgütsel öğrenmenin daha yüksek düzeyde gerçekleştiği iddia edilmiştir (Silins vd., 2002). Marks ve Louis'in (1999) araştırmasında, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile

örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcılar, okul yönetiminin “sosyal etkinlikler için okulda uygun fiziki ortamlar oluşturması, işleri kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi, okul paydaşlarıyla işbirliği yapması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması, öğretmenlerle birlikte hareket etmesi, okula ve öğrencinin durumuna ilişkin çalışanlarla değerlendirme ve bilgilendirme toplantıları yapması, öğretmenleri çalışmaya motive etmesi, okulda bir güven ortamı oluşturması, risk alınabilmesi, okulda yaşanan sorunlara ortak akılla çözümler üretmesi, aldığı kararları uygulaması, öğretmenlere karşı adil davranması ve okul vizyonu doğrultusunda okul geliştirme çalışmalarını planlı bir şekilde gerçekleştirmesinin” de örgütsel öğrenmenin geliştirilmesinde önemli olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Garcia-Morales vd. (2006) de bu bulguları destekler şekilde öğretmenlerin okul başarısında temel unsur olduğu için mesleki ve kişisel gelişiminin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları Senge'nin (2011) ifadesiyle bir öğrenme disiplini olan kişisel hâkimiyet boyutunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Okul yöneticisinin öğretmenlerden yüksek performans beklemesi ve bu konuda öğretmenleri cesaretlendirmesi, okul çalışanlarının kişisel isteklerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması ve öğretmenlere bu konuda destek sağlaması, öğretmenlere manevi destek sağlaması ve yanlarında olduğunu hissettirmesi, entelektüel uyarımı sağlaması örgütsel öğrenmeyi destekleyici dönüştürücü lider özellikleri olarak görülmektedir (Leithwood vd, 1998). Marks ve Louis'e (1999) göre örgütsel öğrenmeyi yüksek düzeyde gerçekleştiren örgütlerde liderler, kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler.

Öğretmenlerin, okulda paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması örgütsel öğrenmeyi engelleyici bir unsur olarak görülmektedir. O2-Y1 zaman yetersizliği konusundaki görüşlerini şöyle anlatmıştır:

*En büyük sıkıntılardan bir tanesi zamandır. Okul dokuzda başlıyor, dörtte bitiyor. Tam gün okuluz. Seminerleri biz hafta sonu yapıyoruz ya da hafta içi saat dörtten sonra yapıyoruz. Ankara'nın değişik bölgelerinde oturan arkadaşlarımız, servisle gelip giden öğrencilerimiz var. Öğretmenler zaman ayırıyor, istekle geliyorlar. Bu konuda sağ olsunlar ancak tabii ki daha fazla, daha çok eğitim ortamını bu zaman yüzünden oluşturamıyoruz.*

Alan yazında da benzer şekilde okul çalışanlarının mesleki gelişimleri için okulda yeterli zamanlarının olması örgütsel öğrenmeyi geliştirici bir faktör olarak görülmektedir (Silins vd., 2002). Collinson ve Cook (2007), okulda zaman sınırlılığının bilgiyi paylaşma, analiz etme ve örgütsel bir kazanıma dönüştürme süreçleri önünde bir engel oluşturabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenin “yeterli zamanım yok” demekle neyi ifade etmeye çalıştığını anlamak, öğrenme ve değişim için uygun ve değerli zaman oluşturmada kritik bir önem taşımaktadır. “Yeterli zaman bulamıyorum” demekle kişi zamanın niceliğine (azlık-çokluk) değil, niteliğine (serbest zaman, yapılandırılmış zaman, ortak zaman, etkin zaman, satın alınan zaman) vurgu yapmaktadır (Collinson & Cook, 2001).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş yükünün fazla olmasının da örgütsel öğrenmeyi engellediği düşünülmektedir. O4-Y1 iş yükünün fazlalığına yönelik rahatsızlığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

*Engellerimizden bir tanesi de iş yükünün fazla olmasıdır. Öğretmenlerden resmi olarak birçok iş beklememiz, sadece derse girip çıkmak dışında, öğrenciyle ilgilenmek dışında biz öğretmenlerden bir sürü şey bekliyoruz. Diyoruz ki "Hocam" örneğin "sivil savunma dosyasını hazırladın mı? Getirebilir misin?". Öğretmen oturuyor onu hazırlıyor. Ne bileyim işte "Hocam sen sabotaj kurulundasın. Onunla ilgili ne yaptın? Çalışmanı getir.". Öğretmeni de zorlayıcı bazı çalışmalar var. Öğretmenin iş yükü fazladır. Öğretmenin paylaşımda bulunacak yeterli zamanı olamayabiliyor.*

Öğretmenin iş yükünün fazla olmasının öğretmeni zihnen ve bedenen yorduğu, öğretmeni öğretim dışı zamanlarda (serbest zaman, ortak zaman) öğrenmeye ve paylaşıma kapalı hale getirdiği söylenebilir. Collinson ve Cook (2001, s. 269) tarafından yapılan çalışmaya göre, “öğretmenlerin kendilerini dersten bunalmış hissetmeleri (iş yüklerinin fazla olması), öğrenmek veya meslektaşlarla paylaşımda bulunmak için isteğe bağlı (serbest) zaman eksikliği, ortak zaman (en az iki kişi için planlı, öğretim dışı zaman) eksikliği ve paylaşım için belirlenen zaman eksikliği” öğretmenlerin paylaşımda bulunmalarının önündeki temel engellerdir.

Katılımcılar ayrıca “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması, okul yönetiminin okulda yaşanan sorunlara çözüm üretmemesi, okul geliştirme çalışmalarının planlı yapılmaması, toplantılarda alınan kararların uygulanmaması, öğretmenlerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri uygun ortamların olmaması, yönetici değişikliğinin sık yaşanması, öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda görev yapması, öğretmene kendisini ilgilendiren konularla ilgili görüşünün sorulmaması, öğretmenlerden kaynaklı sorunlara zamanında müdahale edilmemesi ve okulda yapılan toplantıların amaca yönelik olmamasını” da örgütsel öğrenmeyi engelleyici unsurlar olarak görmektedir. Yönetici değişikliğinin sık yaşanmasına ilişkin bir katılımcı görüşünü şöyle ifade etmiştir:

*O3-Ö1: Bizim okulun şöyle bir problemi var. Bizde sık idari kadro değişikliği oluyor türlü sebeplerden dolayı. Bir tek onun problemlerini yaşıyoruz. Onun dışında da bence başka da çok büyük bir sıkıntı yok. Kurumsalız bence. Çok eski bir okul olmamızdan dolayı. Köklü bir okuluz. Bir tek idare değişikliği hem müdür hem müdür yardımcısı değişikliği sık oluyor.*

Bennett, Ylimaki, Dugan ve Brunderman'ın (2013) araştırmasına göre okulda personel değişiminin sık yaşanması, bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde, okulun öğrenme kapasitesinin geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Marks ve Louis'in (1999) araştırmasında da benzer şekilde mesleki deneyim ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Mesleki deneyim önemli olmakla birlikte, meslekte geçen uzun yılların nasıl harcandığı, bilgiye erişim ve öğrenmeleri artırma adına nelerin yapıldığı da önem taşımaktadır.

#### 4.2. Okul Kültürü Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul çalışanlarının gerek kendi alanlarında gerek okula ilişkin konularda birbirleriyle paylaşımında bulunmaları, elde ettikleri başarının verdiği güçle daha büyük başarılar elde etmeye çalışmaları, öğrenmeyi sürekli bir ihtiyaç olarak görmeleri, ekip çalışmasını önemsemeleri ve öğrencilere faydalı olmak için çaba göstermeleri” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, zümreler arası etkileşimin zayıf olması, öğretmenlerin paylaşımında bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve öğretmenler arası işbirliğinin eksik olması” bulguları kolektif etkinlik odaklı okul kültürü bağlamında değerlendirilebilir. Hoy ve Miskel'e (2012) göre kolektif etkinlik odaklı bir okulda, okul çalışanları çabalarını bir bütün olarak okulun amaçları etrafında birleştirirler, kapasite ve yeteneklerine ilişkin paylaşımında bulunurlar. Leithwood vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul kültürü, açık ve dürüst iletişimin, iş birliği ve meslektaş dayanışmasının olduğu bir okul kültürü olarak tanımlanmaktadır. Collinson ve Cook'un (2004) araştırmasında da bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte bulgular bulunmaktadır. Araştırmada, “aynı ekipte olma, arkadaş olma, meslektaşlar arası karşılıklı güven, öğretmenin paylaşmaya ilgili olması” örgütsel öğrenmeyi destekleyici faktörler olarak görülmektedir. Öğrenme kültürünün zayıf olduğu bir okulda, kişilerin bilgi elde etme ve yayma davranışlarının zayıf olduğu söylenebilir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul çalışanlarının birbirine karşı seviyeli ve saygılı olmaları, okul çalışanları arasında bir güven ortamının olması, okul çalışanlarının birbirini iyi tanınması, okul çalışanlarının okulu sahiplenmesi ve okulun köklü bir okul olması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “okulda güven ortamının olmaması ve öğretmenlerin kendilerine çok fazla güvenmeleri” bulguları güven odaklı bir okul kültürü bağlamında değerlendirilebilir. Okuldaki karşılıklı bağımlılıktan dolayı güvene ihtiyaç vardır. Örgütsel güvenin güçlü olduğu bir okul kültüründe öğretmenler okul yöneticilerine, okul yöneticileri de öğretmenlere güvenir; diğer taraftan öğretmenler birbirlerine, öğrencilerine ve onların ailelerine güvenirken öğrenciler de öğretmenlere güvenir. Gruplar arasında oluşan bu karşılıklı güven, iş birliği halinde çalışmalarına olanak sağlar (Hoy & Miskel, 2012). Öğretmenler, aileler ve okul liderleri arasındaki güven, okuldaki birçok rutin eylemleri iyileştirmekte, okul reformunda temel bir güç olmaktadır (Bryk & Schneider, 2003). Güven, okuldaki negatif davranışların azaltılmasında (Cemaloğlu & Kılınc, 2012), okul kapasitesinin geliştirilmesinde (Cosner, 2009) önemli bir etkidir. İş birliği ve güvenin olduğu bir okul ikliminde, örgütsel öğrenme kapasitesi geliştirmek ve takım halinde öğrenen bir okul inşa etmek için açık iletişim, bilgi paylaşımı ve kolektif karar vermeyi destekleyen yapılar kurulur ve süreçler takip edilir (Silins & Mulford, 2002). Seashore ve Louis'in (2016) araştırmasına göre yüksek akademik beklenti, öğrenci desteği ve öğretmenler arasında güven ve saygı gibi okul kültürel bileşenleri, öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesini arttırmaktadır. Öğretmenlerin birbirine güvenmediği, bir araya gelmede isteksiz davrandığı ve öğrenme için bir çaba içerisinde bulunmadığı bir okul kültürünün, sağlıklı bir kültür olduğu söylenemez. Sağlıksız bir örgüt ortamında çalışanlar kendilerini iş ortamından soyutlayabilirler ve paylaşımına kapalı bireyler haline gelebilirler (Collinson & Cook, 2007).

#### 4.3. Üst Yönetim Birimleri Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun bağlı bulunduğu üst yönetim birimlerinin öğretmenlerin gelişimine yönelik etkinlikler düzenlemesi ve bilgilendirme toplantıları yapması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “mevcut eğitim sisteminde öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi ve etkili bir öğretmen seçme ve yetiştirme sisteminin olmaması” bulguları akademik destek bağlamında değerlendirilebilir. Okul çalışanlarının mesleki ve genel gelişimini amaçlayan etkinliklerin, okulda bireysel öğrenme kapasitesini geliştireceği düşünülmektedir. Leithwood vd. (1998), üst yönetim birimlerinin okul çalışanlarının mesleki gelişimini amaçlayan bir vizyona sahip olmasının, okulda örgütsel öğrenmenin gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu

bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenler için öğrenmeyi anlamlı kılan özendirici bir sistemin kurulması önemli görülmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “üst yönetim birimlerinin okulun başarılarını görmesi ve takdir etmesi, okula güvenmesi ve okula fazla müdahale etmemesi” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “eğitim politikaları geliştirmede okulu ihmal etme, üst yönetim birimlerinin okulu iyi tanınamaması ve okulun sorunlarına yabancı olması ve eğitimde sık sık yaşanan değişimler” bulguları farkındalık ve güven bağlamında değerlendirilebilir. Yaptığı çalışmaların fark edildiğini ve hak ettiği değeri aldığını gören okul çalışanları, öğrenme kapasitelerini geliştirmektedirler (Silins & Mulford, 2002). Tanınma ve takdir edilme motivasyonu arttıran, bireyin saygı ihtiyacını karşılayan bir faktör olarak görülmektedir (Maslow, 1943). Cuban’a (2013) göre, öğretmenin bakış açısını yansıtmayan bir değişim hareketi öğretmenden beklenen desteği görmeyecektir. Öğretmenin desteklemediği bir değişim hareketinin de başarılı olma olasılığı düşüktür. Katzenmeyer ve Moller (2013) mesleki bir öğrenme toplumu oluşturmada öğretmen liderlerin rolü üzerinde durmakta, üst yönetim birimlerinin okulu özgür bırakacak ve cesaretlendirecek desteği sağlaması gerektiğinden söz etmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “üst yönetim birimlerinin okulun taleplerine onay vermesi ve maddi destek sağlaması” bulgusu ile “okulun kendini geliştirecek yeterli bir bütçeye sahip olmaması” bulgusu kaynak yaratma ve finansal destek bağlamında değerlendirilebilir. Türkiye’de devlet okullarında eğitimin finansmanının devlet tarafından sağlanması, devlet okullarını merkezi yönetime bağlı hale getirmektedir. Öğretmenler için uygun öğrenme ortamları oluşturma ve öğretmenleri mesleki yönden güçlendirme bağlamında üst yönetim birimlerinin okula ihtiyaç duydukları finansal desteği sağlaması, örgütsel öğrenmeyi geliştiren koşulların oluşturulması açısından önemli görülmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğrencilerin sınav siteminden dolayı sınavlara yönelik çalışmalar yapması ve uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemesi, dershanelerin öğrencileri okuldan uzaklaştırması ve öğrencilerin not olarak karşılığı olmayan çalışmalara katılmak istememeleri” bulguları merkezi sınavlar ve beraberinde getirdiği rekabet ortamı bağlamında değerlendirilebilir. Araştırmalarda, rekabete aşırı vurgu yapmanın, örgütsel öğrenmenin önünde bir engel oluşturduğu görülmektedir (Garcia-Morales vd., 2006). Collinson (2010, s. 207) çalışmasında varlıklı okullarda öğretmenlerin genellikle kolay öğrenen öğrencilere odaklandıklarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri sisteme dâhil etmek yerine sorumluluğu, özel öğretmenlerden ders alır düşüncesiyle ailelerine bıraktıklarını belirtmiştir. Bu okullardaki öğretmenler, yetenekli öğrencilerin varlığı karşısında yeterlik tuzağına düşmekte, öğrenme güçlükleriyle baş etmedikleri için ilerleme kaydedememekte, yerlerinde saymaktadırlar.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul yöneticilerinin rotasyonu” bulgusu ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin gücünün sınırlı olması ve mevzuatın bağlayıcı olması” bulguları bürokratik yapılanma bağlamında değerlendirilebilir. Dikey hiyerarşik yapılanmanın olduğu bürokratik örgütlerde kararlar üst birimler tarafından alınır, alt birimler kendileri adına alınan kararları uygularlar. Üst birimler, aldıkları kararların uygulanabilir olması ve bağlayıcılığının olması için kararları kanun, tüzük, yönetmelik gibi yazılı metinler şeklinde düzenler. Ödül ve ceza mekanizmalarının olduğu bu tür yapılarda, iş görenler mevzuatta belirlenen sınırlar içerisinde hareket etmeyi, mesleki yaşamlarının devamı için bir gereklilik olarak görürler.

#### 4.4. Çevresel Değişkenler Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun üniversitelerle iş birliği içerisinde bulunması ve üniversitelerden eğitim desteği alması, velilerin eğitim seviyelerinin yüksek olması ve uzman oldukları konularda okul çalışanlarına eğitim desteği vermesi ve çevre okullarla iş birliği içerisinde bulunma” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “bölgedeki okulların iş birliğine ve paylaşımına kapalı olmaları” bulgusu çevreden akademik destek alma bağlamında değerlendirilebilir. Öğrenen örgüt ve mesleki öğrenme toplumu olma özelliği gösteren okullarda, yenilikçi çabaları devam ettirmede karşılaşılan değişim engelleriyle baş edebilmek ve evrimsel yıpranmayı durdurmak için okullar dış çevreyle ilişkilerini yönetmeyi öğrenirler (Giles & Hargreaves, 2006). Sosyal etkileşimler aracılığıyla bireyler yeni bilgiler kazanırlar veya yeni bir bilgi üretecek kaynakları keşfederler. Aynı bölgedeki okulların iş birliği içinde çalışmalarını sürdürmeleri ve aralarında bir öğrenme ağı oluşturmaları, okullarda örgütsel öğrenmenin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Giles & Hargreaves, 2006). Leithwood vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada, aynı bölgedeki okullar arasında etkileşimin zayıf olmasının örgütsel öğrenme sürecinde bir engel oluşturduğu ifade edilmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okul-aile birliği üyelerinin okulun bir personeliymiş gibi davranması ve okula maddi ve manevi destek vermesi, ailelerin çocuklarının eğitim durumuyla yakından ilgilenmesi ve çocuklarının aldığı eğitimi sorgulaması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “ailelerin çocuklarının sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeleri, okulda diğer yaşam becerilerini kazanmaları konusunda talepte bulunmamaları, velinin çocuğunu okula sadece diploma için göndermesi ve çocuğunun okuldaki öğrenimini desteklememesi” bulguları ailenin katılımı bağlamında değerlendirilebilir. Okul geliştirme çalışmalarında katılımın sadece okul alanıyla sınırlandırılmaması, bu sürece ailenin ve çevrenin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Bennett vd. (2013) göre, aile ve toplumun gerçek katılımının sağlanmaması, okulda tam anlamıyla demokratik bir atmosferin oluşmasını



sağlayamamakta, toplumun etnik ve kültürel yapısı hakkıyla anlaşılmamaktadır. Bazı öğretmenler, aileleri bir engel olarak görmekte, bazı aileler de kendi eğitim yaşantılarını çocuklarının eğitim yaşantısına yansıtarak okulu insanları başarısız yapan kurumlar olarak görmektedirler. Bu bağlamda okul ile aile arasında bütüncül bir yaklaşımla dikkatli planlanan ve iyi görüşme tekniklerinin kullanıldığı etkili iletişimin kurulması gerekmektedir (Hopkins, 2001). Özbaş ve Badavan'ın (2009) araştırmasında, okul yöneticileri sınıf içi etkinliklerde ailelerle etkili iletişim kuramadıklarını, bu durumun öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek için bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Middlewood, Parker ve Beere (2005) ailenin okul etkinliklerine ve okul geliştirme çalışmalarına katılımı gerekliliğini üç temel sebebe bağlamaktadır. Birincisi, aile okulun varlık sebebi olan öğrenciyi okula kazandıran üretici paydaştır. İkincisi, aile çocuğun ilk eğitimcisidir. Üçüncüsü, ailenin katılımının çocuğun başarısında önemli bir etkisi vardır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun taleplerine çevrenin duyarlı olması” bulgusu ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “çevrenin öğretmene ve okula verdiği değer azalması, velinin öğretmene hak ettiği değeri göstermemesi ve öğretmene güvenmemesi, bölgedeki okulların birbirlerinin başarılarını görmezden gelmeleri, ailenin okulu çocuğuna bakma sorumluluğundan kaçış yeri olarak görmesi” bulguları okulun saygınlığı bağlamında değerlendirilebilir. Sosyal saygı, ilişkisel güvenin sağlamasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Bryk & Schneider, 2003). Çevrenin okula ve öğretmene yönelik olumsuz algısı karşısında okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Toplum bize neden güvenmiyor? Mesleğimiz hak ettiği değeri neden görmüyor?” sorularını kendilerine sormaları ve bu sorulara okul içi faktörler bağlamında cevaplar vermelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Problemi dışsallaştırarak kendilerini problemin dışında bırakmak yerine, sorunun kaynağını kendilerinde görerek okulu çözümün kaynağı yapmalarının doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Bush ve Middlewood (2013), okul çalışanlarında okulun saygınlığına yönelik dış çevreye karşı oluşan olumsuz algının özsaygı eksikliğinin bir yansıması olabileceğini ifade etmektedirler. Berglas ve Jones'a (1978) göre, birey performansını azaltacak engeller bulunduğu veya ürettiğinde, öz bütünlüğünü korumak için uygun bir ortam oluşturmuş olacaktır. Böylece birey düşük performans sergilediğinde bu başarısızlık bireyin öz bütünlüğüne değil, başka engellere yüklenerek dışsallaştırılır.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “okulun güvenli bir çevrede bulunması ve okulun bulunduğu bölgenin seçkin bir semt olması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmen ve öğrencilerin okul bölgesi dışında ikamet etmeleri” bulguları okulun fiziki konumu bağlamında değerlendirilebilir. Güvenli bir okul ortamı, nitelikli bir eğitim için bir gereklilik olarak görülmektedir (Dönmez, 2001). Güvenli bir okulda, okul çalışanları ve öğrencilerin okulda daha çok bulunma yönünde bir kaygı taşımayacakları söylenebilir. Bu bağlamda, öğretime ayrılmış zaman dışında öğretmenler arasında ortak zaman yaratmada okul güvenliğinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Okul güvenliği, sadece okul içi etkileşimde değil okul dışı etkileşimde de önemli bir unsur olarak görülmektedir. Özbaş ve Badavan (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul-aile ilişkilerini sürdürmede okulun güvenliği önemli bir etken olarak belirtilmiştir. Okula uzak bölgelerde ikamet etmek, beraberinde ulaşım sorununu da meydana getirecektir. Ayrıca ulaşımın bir maliyetinin de olduğu göz önüne alındığında okula uzak bölgelerden gelen öğretmen ve öğrencilerin ders dışı zamanlarda daha az sıklıkla bir araya gelecekları, ortak zaman yaratmada sorun yaşayacakları düşünülmektedir. Örgütsel öğrenmenin sıklıkla öğretim dışı zamanlarda (serbest zaman, ortak zaman) gerçekleştiği (Collinson & Cook, 2001) dikkate alındığında okula uzak olmanın bu bağlamda bir engel oluşturduğu söylenebilir.

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “geçimsizliğin olduğu parçalanmış aileler, mutsuz aileler, velinin çocuğuna okul seçerken bilinçli davranmaması, ailelerin çocuklarını mekanik yetiştirmeleri, çocuklarında merak uyandırmamaları ve ailenin çocuğunda eksiklik aramaması” bulguları aile yapısı ve ailenin çocuğuna yaklaşımı bağlamında değerlendirilebilir. Özbaş ve Badavan (2009) tarafından yapılan çalışmada, dezavantajlı ailelerin okul-aile ilişkileri konusundaki performansları daha düşük bulunmuştur. Araştırma bulgularından hareketle, aile yapısının ve ailenin çocuğuna yaklaşım tarzının okul çalışanları üzerinde olumsuz yansımaları olabileceği ve bu durumun okuldaki örgütsel öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Etkili aile eğitim programları ile velilerin çocuklarına karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

#### 4.5. Bireysel Faktörler Bağlamında Destekleyici ve Engelleyici Faktörler

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi, mesleğini sevmesi ve mesleğinin gereklerini yerine getirmesi, bilgi ve donanımının yüksek olması, öğrenmeye zaman ayırması ve değişime açık olması” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin öğrenmeye ilgisiz olması, eski alışkanlıklarla hareket etmesi, öğretmenin ‘ben sadece bir öğretmenim, ne yapabilir ki’ düşüncesiyle hareket etmesi, öğretmenin rahatını sevmesi ve alan bilgisiyle yetinmesi ve kendini başka alanlarda geliştirme ihtiyacı hissetmemesi” bulguları öğrenmeye açıklık ve mesleki yeterlik bağlamında değerlendirilebilir. Senge (2011), bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesinin, üyelerinin öğrenme isteği ve kapasitelerinden büyük olamayacağını, öğrenen bir örgüt yaratmada kişisel ustalığın (hâkimiyet) temel bir disiplin olduğunu ifade etmektedir. Silins vd. (2002) araştırmasına göre, okulda örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek için çalışanların birbirleriyle açık ve destekleyici bir iletişim kurmaları ve çalışmalarını geliştirmek için aktif olarak bilgi

arayışında olmaları beklenmektedir. Öğretmenin “Ben sadece bir öğretmenim. Ne yapabilirim ki?” düşüncesiyle hareket etmesinin Senge'nin (2011) bir öğrenme yetersizliği olarak ifade ettiği “pozisyonum neyse ben oyum” düşüncesiyle paralel bir tutum olduğu söylenebilir. Sorumluluklarını, pozisyonunun sınırlarıyla sınırlayan bir öğretmenin sisteme bütüncül bir yaklaşımla bakması güç görülmektedir. Helterbran'a (2010, s. 366) göre, eğitimciler, kim lider, kimler takipçi konusu üzerinde yoğunlaştıkları zaman, sadece bir kişi okulun gelişimine önemli katkı yapabilir. Bu tartışmada öğretmen, yuvasında annesini bekleyen yavru bir kuş gibidir. Bu senaryoda öğretmen, kendini önemli bir katkı sağlayıcı olarak görmez, kendini "Ben sadece bir öğretmenim." güçsüzlüğüne iter.

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen “öğretmenin okul dışı zamanlarda da öğrencisiyle ilgilenmesi, arkadaşlarının isteklerine karşı duyarlı olması, arkadaşlarıyla samimi ilişkiler kurması ve çalışma arkadaşlarını seçmesi” bulguları ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin çalışma arkadaşlarına güvenmemesi, iletişime kapalı olması, çalışma arkadaşlarını seçmesi, çalışma arkadaşlarıyla sorun yaşaması, çalışma arkadaşlarıyla üstünlük mücadelesi vermesi ve ortaya koyduğu iyi çalışmaların çalışma arkadaşları tarafından suistimal edilmesi” meslektaş dayanışması ve sosyal ilişkiler bağlamında değerlendirilebilir. Rekabete vurgunun aşırı yapıldığı örgütlerde, bireyler iş birliği yapmak yerine birbirini rakip olarak görmeye başlarlar (Argyris, 1999; Garcia-Morales vd., 2006). Bu durum bir öğrenme disiplini olan takım halinde öğrenmenin (Senge, 2011) önünde bir engel oluşturmaktadır (Garcia-Morales vd., 2006).

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması ve gelir elde etmek için başka işlere yönelmesi” bulguları ekonomik faktörler bağlamında değerlendirilebilir. Düşük maaşlar, etkili öğretmenleri sistemde tutmayı güçleştirmektedir (Katzenmeyer & Moller, 2013). Dışsal bir güdüleyici olan ücretin eksik olması iş memnuniyetsizliğine sebep olmaktadır. İş memnuniyeti ile örgütsel öğrenme arasındaki pozitif ilişki (Egan, Yang & Barlett, 2004) göz önüne alındığında ücret yetersizliğinin örgütsel öğrenme üzerinde olumsuz yansıması olabilir.

Örgütsel öğrenmeyi engelleyen “öğretmenin okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtması, mesleki tükenmişlik yaşaması ve mesleğinde mutsuz olması” bulguları psikolojik-duygusal faktörler bağlamında değerlendirilebilir. Seo (2003), bireyden kaynaklı örgütsel öğrenme engellerini, duygusal engeller bağlamında ele almış, örgütsel öğrenmenin önündeki duygusal engellerle baş etmek için ortak kazanımlara odaklanma ve bireylerin duygularına aktif olarak katılma yoluyla pozitif bir duygusal zemin yaratılması gerektiğini ifade etmiştir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmaya göre, ortaöğretim kurumlarında “okul yönetiminin öğretmenlerden gelen görüş ve önerilere açık olması ve destekleyici bir rol üstlenmesi, okul çalışanları için uygun öğrenme ortamları oluşturması ve karar verme sürecinde ilgili paydaşları sürece dâhil etmesi; okul çalışanlarının bilgi, beceri ve deneyimlerini birbirileri ile paylaşmaları, iş birliği yapmaları ve okulda tespit ettikleri aksayan yönleri birbirleriyle paylaşmaları” okul içi destekleyici faktörler olarak sıklıkla belirtilmiştir. Engelleme faktörleri ise sıklıkla “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımda bulunacak yeterli zamanlarının olmaması ve okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması; okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, öğretmenlerin paylaşımda bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması” olarak belirtilmiştir.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen okul dışı faktörler “üst yönetim birimlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikler düzenlemesi, okulun başarılarını görüp takdir etmesi ve okul yönetiminin okulu geliştirmeye yönelik taleplerine onay vermesi ve okula maddi destek sağlaması; okulun üniversitelerle iş birliği içerisinde olması ve üniversitelerden eğitim desteği alması, okulun güvenli bir çevrede bulunması, okul-aile birliğinin okulun eksiklerini tamamlamaya çalışması ve okula maddi destek sağlaması” olarak sıklıkla belirtilmiştir. Engelleme faktörleri ise sıklıkla “sınav sisteminden dolayı öğrencilerin daha çok sınav odaklı çalışmalar yapmak istemeleri ve uygulamalı eğitimlere gereken ilgiyi göstermemeleri, okula ayrılan bütçenin okul geliştirme çalışmaları için yeterli olmaması, mevcut eğitim sisteminde öğretmenin kendini geliştirme ihtiyacı hissetmemesi; toplumda okula verilen değer azalması, ailelerin çocuklarının sadece akademik başarılarıyla ilgilenmeleri ve okulda diğer yaşam becerileri kazanmaları konusunda fazla beklentilerinin olmaması ve velinin öğretmene hak ettiği değeri göstermemesi ve öğretmene güvenmemesi” olarak belirtilmiştir.

Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen bireysel faktörler sıklıkla “öğretmenin öğrenmeye açık olması, sınıfta yaşadığı sorunları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşması ve yardım istemesi ve öğrenmeye zaman ayırması” olarak belirtilirken, engelleme faktörleri ise sıklıkla “öğretmenin mesleğini gelir kaygısıyla yapması, öğrenmeye karşı ilgisiz olması ve okul dışında yaşadığı sorunları okula yansıtması” olarak belirtilmiştir.

Bu araştırma, eğitim örgütleri bağlamında örgütsel öğrenme literatürüne önemli katkılar sağlamakla birlikte birtakım sınırlılıklar da barındırmaktadır. Öncelikle, nitel olarak tasarlanan ve detaylı betimlemeler sunan bu araştırmada, elde edilen sonuçlar yönüyle genelleme kaygısı bulunmamaktadır. Daha geniş bir evrenden büyük bir örneklem seçilerek gerçekleştirilecek nicel veya karma desen araştırmalar ile bu sınırlılığın üstesinden gelmek mümkündür. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise teknik olarak benimsenen aykırı durum örneklemeden sadece veri çeşitliliği sağlamak için

yararlanılmış olmasıdır. Gelecekteki araştırmalarda bu teknik örneklem birimleri arasında karşılaştırma yapmak için de kullanılabilir.

## 6. Çıkar ve Katkı Beyanı

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur. Birinci yazar araştırmanın tüm bölümlerine ağırlıklı katkı sağlamıştır (problem durumunun belirlenmesi, literatür taraması ve kavramsal çerçevenin oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi, bulgular ve tartışma bölümlerinin yazılması). İkinci yazar ise araştırmaya fikri katkı sağlamış, araştırmanın bölümlerine ilişkin birinci yazara geribildirim vermiştir.

## Kaynakça

- Argote, L. (2013). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. New York: Springer.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Oxford, UK: Blackwell.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20-26.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 21(3), 363-375.
- Aslan, G. (2019). Akademik başarının yordayıcısı olarak öğrenen örgütler: Ortaokullar üzerine bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(2), 191-240.
- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Özel ve devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2461-2486.
- Bennett, J. V., Ylimaki, R. M., Dugan, T. M., & Brunderman, L. A. (2013). Developing the potential for sustainable improvement in underperforming schools: Capacity building in the socio-cultural dimension. *Journal of Educational Change*, 1-33.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Bligh, M. C., Kohles, J. C., & Yan, Q. (2018). Leading and learning to change: the role of leadership style and mindset in error learning and organizational change. *Journal of Change Management*, 18(2), 116-141.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Collinson, V. (2010). To learn or not to learn: A potential organizational learning gap among school systems?. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 190-219.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312-332.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2001). "I don't have enough time"-Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into Practice*, 45(2), 107-116.
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109-125.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 63-74.
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.

- Garcia-Morales, V. J., Lopez-Martin, F. J., & Llamas-Sánchez, R. (2006). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 478-502.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming "I am just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan deviyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek* (S. Özdemir, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- 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.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477.
- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a Learning School*. London: Paul Chapman.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263.
- Özbaş, M., & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmadıkları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schechter, C., & Mowafaq, Q. (2013). From illusion to reality: Schools as learning organizations. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 505-516.
- Schilling, J., & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11(3), 337-360.
- Senge, P. M. (2011). *Besinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Seo, M. G. (2003). Overcoming emotional barriers, political obstacles, and control imperatives in the action-science approach to individual and organizational learning. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 7-21.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations - Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 43-466.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi destekleyici ve engelleyici faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49-53.