

Okullarda Örgütsel Öğrenme Engellerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi

The Investigation of the Organizational Learning Barriers in Schools Using Vignette Technique

Muhammed TURHAN**, Songül KARABATAK***, Murat POLAT****

Özet: Bu araştırmanın amacı, Senge'nin (1997) tanımladığı örgütsel öğrenme engellerini (pozisyonum neyse ben oyum, düşman dışarıda, sorumluluk üstlenme kuruntusu, olaylara takılıp kalma, haşlanmış kurbağa meselesi, deneyimden öğrenme avunması ve yönetici ekip miti) okullar açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu; Elazığ ve Muş illerindeki ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 25 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında nitel veri toplama yöntemleri içerisinde yer alan Vignette tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlandırma eğiliminde oldukları, başarısızlık durumunda sorunu başkalarında aradıkları ve sorumluluk üstlenme konusunda isteksiz davrandıkları belirlenmiştir. Ayrıca tecrübeye önem verdikleri ve karşılaştıkları sorunların çözümünü yöneticilerden bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, okulların örgütsel öğrenme kapasitelerini geliştirebilmeleri adına öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okullarda örgütsel öğrenme, örgütsel öğrenme engelleri, Vignette tekniği

Abstract: The aim of this research is to examine organizational learning disabilities (what's my position that's me, the outside enemies, the delusion of responsibility, stuck to events, the matter of boiled frog, consolation of learning from the experience and myth of the executive team) that defined by Senge (1997) in terms of schools. The group of research; consists of 25 teachers who work in primary and secondary schools in Elazığ and Muş. The Vignette that takes place in qualitative data collection techniques is used in the data collection methods. According to the findings obtained from the research; it is determined that the teachers are tend to limit their responsibility with their position and in the event of failure, they are looking for the problem in others and they are reluctant to take responsibility. And also, it was concluded that they give importance to experience and they expect the solution of their problems from the managers. In line with these results, some suggestions were put forward in order to improve the capacity of the organizational learning of schools.

Key Words: organizational learning in schools, organizational learning barriers, Vignette technique

GİRİŞ

Öğrenen örgüt kavramı, alanyazında kökleri 1978'lere kadar uzanan bir kavramdır. Zaman içerisinde birçok araştırmacı öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme kavramlarını kendi çalışmalarına uygun bir şekilde tanımlamışlardır (Garvin, 1993; Jacobs, 1995; Ortenblad, 2004). Dahası öğrenen örgüt teriminin, ilk olarak Chris Argyris ve D.A. Schon tarafından kullanıldığı ve onlar tarafından örgüt içinde "hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi" olarak tanımlandığı (Arslantaş, 2005) bilinmekle birlikte, genel olarak, her disiplin öğrenen örgütü ve örgütsel öğrenmeyi kendi bakış açısından ele almıştır. Bu durumun sonucu olarak ise alanyazında uzunca bir zaman öğrenen örgüt kavramı ve özelliklerinin tam olarak tanımlarının yapılamadığı (Schechter ve Qadach, 2012; Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011) görülmüştür. Ancak bu süreç 1990'lı yıllara değin sürmüş ve sonrasında MIT (Massachusetts Teknoloji Kurumu)'den Peter

* Bu çalışma, 7-9 Kasım 2013 tarihlerinde 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Sempozyumunda sunulan bildirinin revize edilmiş ve genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, e-posta: mturhan@firat.edu.tr

*** Okutman, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, e-posta: skarabatak@firat.edu.tr

**** Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muş, e-posta: m.polat@alparslan.edu.tr

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, Nisan 2014, ss. 66-83

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 10, Issue 1, April 2014, pp. 66-83

Senge'nin öğrenen örgüt kavramını örnekleri ve somut sonuçları ile ortaya koyarak açıklık getirmesiyle (Ergani, 2006; Helvacı, 2004) büyük oranda netlik kazanmıştır.

Bugün alanyazında yer alan farklı tanımlardan yola çıkarak; öğrenen örgütü, sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkaran, çalışanlarını değişen çevre koşullarına adapte edebilmek için bilgiyi oluşturan, toplayan, dağıtan, yorumlayan, sonradan kullanmak için saklayan ve bu bilgilerle yeni anlayışların doğmasını sağlayan örgütler olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca, bu tarz örgütlerin davranış değiştirme ve geliştirme becerisine sahip dinamik örgütler olarak anıldıkları da bilinmektedir (Başaran, 2000; Garvin, 1993).

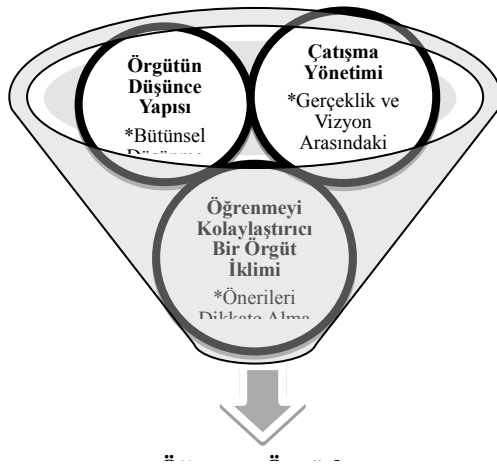
Senge ise öğrenen örgütleri, çalışanların gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, sınırları zorlayan ve yeni düşünce şekillerinin ortaya atıldığı, çalışanların birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgütler olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle anlayan, düşünen ve geliştiren bu tarz örgütlerde açık haberleşme ve yapıcı iletişim ile sürekli öğrenmeyi teşvik eden organik bir yapı mevcuttur. Bu yapı içerisinde önemli olan öğrenmenin örgüt kültüründe benimsenen bir faaliyet olması ve planlı bir şekilde yürütülmesidir (Ergani, 2006; Senge, 1997).

Öğrenen örgütlerdeki mevcut organik yapı düşüncesini Braham (1995), öğrenen örgütlerin kendilerini canlı varlıklar olarak algıladıklarını ve bu örgütlerdeki hemen her bölümün diğer bölümlere bağlı organik bir yapıda olduğu şeklinde açıklamıştır. Ayrıca bu türden örgütlerin yaşamlarını devam ettirebilmek için büyük çaba harcadıklarını ve herhangi bir bölümlerinin değiştirilmeye çalışılması durumunda bundan bütün bir örgüt yapısının etkilendiğini belirtmiştir. Ona göre öğrenen örgütlerde örgüte yönelik herhangi bir iç veya dış sorun, örgütün tüm bölümleri tarafından hep beraber çözülmeye çalışılır. Zira bu örgütlerde organik bir sistem düşüncesi hâkimdir. Dervitsiotis (1998)'e göre de bu tarz örgütlerde çalışanlar hataları için başkalarını suçlamak yerine sistemin bir parçası olarak, hatayı kendilerinde ararlar ve bunu düzeltmek için büyük çaba harcarlar.

Tüm bu açıklamalar ışığında öğrenen bir örgütte bulunması gereken en genel özelliklerin neler olduğu sorusunun yanıtı önem kazanmaktadır. Bu soruya yanıt olarak Senge (1997), öğrenen örgütlerin genel özelliklerini beş temel disiplin başlığı altında toplamıştır. Bu disiplinler; Örgütte Paylaşılan Vizyon, Kişisel Ustalık, Zihni Modeller, Sistem Düşüncesi ve Takım Halinde Öğrenmedir. Ona göre öğrenen bir örgüt yapısında burada belirtilen bu beş temel disipline ait özelliklerin geliştirilmesi veya oluşturulması gerekmektedir.

Öğrenen örgütlerin genel özelliklerini felsefi ve daha ayrıntılı bir bakış açısıyla ele alan Luthans (2011) ise öğrenen bir örgütün karakteristik özelliklerini üçlü sınıflandırmaktadır. (Şekil 1)

Şekil 1. Öğrenen Örgütlerin Karakteristik Özellikleri



Uyarlandığı yayın. (Luthans, F., 2011).

Şekil 1’de görüldüğü üzere Luthans’a göre öğrenen örgütlerin genel ve temel yapısal özelliklerini üç alt başlık altında toplamak mümkündür. Bu alt başlıklar; Örgütün düşünce yapısı, Çatışma yönetimi ve Öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir örgüt iklimidir. Dolayısıyla öğrenen örgütlerde örgütün düşünce yapısı, bütünsel bir düşünüş biçimini gerektirdiğinden, belirlenen örgüt vizyonunun tüm örgüt çalışanlarınca paylaşılması ve bu sürecin gerçekleşmesinde açıklık politikasının izlenmesi önemlidir. Öğrenen örgütlerde çatışma yönetimi olası örgütsel gerilimlerin önüne geçilebilmesi sürecinde bir tür erken uyarı sistemi vazifesi görür. Bu süreçte belirlenen örgüt vizyonu ile koşulların gerektirdiği gerçeklik arasındaki mesafe hep göz önünde bulundurulmalı, gerektiğinde örgüt paydaşlarınınca sorgulamaya ve eleştirel bir düşünceyle ele alınmaya çalışılmalı, örgüt statüsü/sınırları bu anlamda zorlanmalıdır. Son olarak, öğrenen örgütlerde öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir örgüt ikliminin olması veya oluşturulması şarttır. Bu süreçte ise örgüt içi ve dışından gelebilecek hemen her konudaki öneriler yönetim ve çalışanlarca ele alınmalı, varsa problemlerin tespiti ve çözümünde takım çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Dahası örgüt iklimi içerisinde tüm çalışanlar için personel güçlendirici eğitim, seminer, vb faaliyetler göz ardı edilmemelidir. Özellikle örgüt yapısı içerisinde tüm çalışan unsurların empati (duygudaşlık) yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir. Zira çalışanların en başta birbirleriyle ve sonrasında da örgütleriyle her konuda empati kurabilmeleri örgütsel iletişimin çok kolaylaştığı, bir öğrenen örgüt ikliminin yaratılmasına ön ayak olacaktır.

Diğer taraftan Kökel (1999) ise örgütsel öğrenmeden bahsedebilmek için öncelikle bireysel öğrenmenin meydana gelmesi gerektiğinin önemine dikkat çekmiştir. Ancak örgütsel öğrenmenin, bireysel öğrenmeden daha karmaşık ve dinamik bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bireysel öğrenmenin, örgütsel öğrenme için tek başına yeterli olmadığı da bir gerçektir. Yani bireylerin öncelikle kendi aralarında takımlar oluşturmaları gerekmektedir. Bu takımların üyelerinin de örgütte farklı çalışma ortamları oluşturması ve bu şekilde örgütsel problemlerin tespiti yapılarak çözüm için ortak bir işbirliği sürecine gidilmesinin gerektiği üzerinde durmuştur. Tamda bu noktada okullarda da aynı türden benzer süreçlerin işletilmesi gerektiği gerçeği de karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle okullara bir işletme mantığı ile yaklaşıldığında, müşterisi öğrenci olan bir eğitim örgütü olan okullar, öğrencilerine sundukları bilgi veya kazandırdıkları değerlerin, işletme tarafından üretilen ürünü temsil etmekte olduğu ön görülebilir. Şayet bu okullarda paylaşılan bilgiler güncel, geçerli ve kullanışlı olursa, öğrenme daha etkili ve kalıcı olur. Bu nedenle, okullarda yönetici ile çalışanların birlikte düşünüp beraber hareket ettikleri bilgi paylaşımı yüksek yapılar oluşturabilmeleri için dışarıdan bir destek almaları gerekmektedir (Kruse, 2003; Silins, Zarins ve Mulford, 2002). Töremen ve Pekince (2011)’ye göre söz konusu bu destek örgütsel öğrenme; okullarda oluşturulması gereken yapı ise öğrenen örgüt yapısıdır. Çünkü birey için kişisel gelişim ne kadar önemli ise örgüt için de örgütsel öğrenme o kadar önemlidir.

Günümüzde öğrenen örgütler olarak okulların bu sorumluluğu taşıırken çeşitli iş ve eylemleri faaliyete geçirmeyi göz önünde bulundurmaları gerekir. Bunların en başında çevre araştırmalarıyla istihdam sağlamak; çalışanlarıyla ortak hedefler geliştirmek; birlikte öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmak gibi temel eylemler gelmektedir. Dahası öğrenen okullar, çalışanlarını risk almaya ve girişimciliğe teşvik etmeli; onları okulun tüm çalışmalarını ile ilgilenmeye, yönlendirme ve gözden geçirmeye; yapılması gereken işleri tanıtırıp güçlendirmeye teşvik ederek; çalışanlarını sürekli bir mesleki gelişim istekliliği içinde tutabilmeyi başarabilmek zorundadırlar (Silins, Zarins ve Mulford, 2002).

Çelik (2000) okul çalışanlarının sürekli bir mesleki gelişim istekliliği içinde olmalarının tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da öneminin büyük olacağı şeklinde ifade etmiştir. Okullarda sürekli bir öğrenme veya örgütsel öğrenme ortamının oluşturulabilmesi, ancak tüm okul personelinin takım halinde öğrenmeye yönlendirilmeleri zorunluluğu ile mümkündür. Bu nedenle okullar okul personelinin takım halinde öğrenmeye yönlendirilmeleri konusuna diğer örgütlerden daha çok önem verme gereğini duymalıdır. Zira diğer kar amacı güden örgütlerin görevi doğrudan doğruya eğitim hizmeti vermek değilken okulların temel görevi eğitim hizmeti

sunmaktır. Bu sebeple, örgütsel öğrenme okul kültürünün hali hazırda bir parçasıdır. Dolayısıyla okulların öğreten örgüt anlayışından sıyrılarak öğrenen örgüt anlayışını benimsemeleri gerekmektedir. Özellikle de yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar öğrenen olmalıdırlar ki öğrenen okul meydana gelebilsin.

Öte yandan örgütlerde öğrenen örgüt yapısının oluşturabilmesi sürecinde çeşitli güçlükler ve engellerle karşılaşılabilir. Örneğin Yücel (2007)'e göre en genel anlamda öğrenen örgüt olma engelleri: Örgütte var olabilecek sorunları kabullenmeme, küçük değişimleri görememe, örgütte bilgi üretilmesini engelleme, bilgiyi paylaşmama, göreve odaklanma (pozisyonum neyse ben oyum sendromu), sorunlardan kişileri sorumlu tutma (düşman dışarda sendromu), olaylara odaklanma, geçmişten ders almama, tecrübeyle öğrenme yanılgısı ve yönetici takımlarla ilgili sorunlar şeklinde sıralanabilir.

Diker (2007) ise öğrenen örgüt olma engellerini daha başka bir bakış açısıyla ele almıştır. Ona göre örgütlerin öğrenen bir örgüt olma yolunda karşılaştıkları engeller ya da kısıtlamalar: Yetki devrinden kaçınma, sorunu kabul etmeme, bilgiyi paylaşmama, ilişkilendirememe, ders almama, bilgi üretilmesini engelleme, sorunlarla kişileri karıştırma, mimariyi ve sistemi anlamamak, geçmişin başarılarına sığınma ve eğitimle öğrenmemeyi garantileme şeklindedir. Ayrıca Barutçugil (2004)'de diğer araştırmacılarla benzer şekilde öğrenen örgütleri engelleyen faktörleri: Aciliyet duygusu ve bir telaş ve panik içinde sistematik olmayan adımlar atmak, kısa sürede sonuçlar beklemek ve sonuçlar geciktiğinde uygulamadan vazgeçmek, stratejik düşünmek için zaman ayırmadan sistem ve süreçler üzerinde çok durmak, öğrenen örgüt olmayı bir zihniyet veya kültür değişimi sürecinden çok, belirli sistem ve süreçlerin uygulanması olarak görmek, özgün fikirlere değer vermeden, onları göz ardı ederek yerleşik fikirlere bağlı kalmak, çok çalışmayı ödüllendirip, akıllı çalışma sistemini ödüllendirmemek ve yetkilendirmeyi olması gerektiği ölçüde uygulamamak olarak dile getirmiştir.

Alanyazında örgütlerde örgütsel öğrenmenin engelleri üzerine çoğunlukla birbirine benzer ancak her araştırmacının kendi bakış açısını yansıtan farklı şekillerde ifadelerin olduğunu görmekteyiz. Bunun yanı sıra konu hakkında farklı araştırma desenlerindeki araştırma sonuçlarıyla desteklenen ve örgütsel öğrenme engellerinin fazlaca dile getirildiği daha başka çalışmalarda mevcuttur (Banoğlu, 2009; Demir, 2006; Töremen, 2001; Yıldız, 2011). Ancak genel olarak bu araştırmaların hemen hepsinde örgütlerde örgütsel öğrenme engellerinin bir yönüyle Senge (1997)'nin bu konu hakkında açıkladığı şablona yakın ya da uygun olduğu belirlenmiştir. Senge (1997)'nin ise örgütsel öğrenme engellerini temelde yedi alt başlık altında topladığı anlaşılmaktadır. Bu başlıklar Bal (2011), Özden (2000) ve Watkins ve Marsick (1997)'e göre aşağıda yer almaktadırlar:

- Pozisyonum neyse ben oyum: Örgüt çalışanı olarak birey sadece kendisine verilen göreve odaklanarak farklı türden sorumluluklara kendini kapatır. Sonuçta birey örgütteki sorunlarla ilgili kendinde hata arama, eksikliğini tamamlamaya çalışma gibi bir çaba içine girmez.

- Düşman dışarıda: Örgütteki olası bir başarısızlık durumunda bunun sorumluluğu genellikle dışarıda aranır. Bu nedenle yapı sorgulanmaz ve kimse hatanın sistemin bir sonucu olduğunu görmek istemez.

- Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Yanılgıya sebep olan algı genel olarak örgütteki bireylerin aktif sorumluluk alması halinde sistem sorunlarının aşılacağı ön görüsüdür. Bu noktada doğru kişiyi bulma arayışı, sisteme yönelik sorgulamanın önüne geçmektedir.

- Olaylara takılıp kalma: Bu engel aşılamadığı zaman örgütler kendilerini bekleyen süreçleri görmekte zorlanırlar. Çünkü örgütte, kısa süreli olayların problemlere neden olduğu düşüncesi, birbiriyle ilişkili ve uzun süreli nedenlerin görülmesini engelleyebilmektedir.

- Haşlanmış kurbağa meselesi: Hikâyeye göre kaynayan bir kâseye atılan kurbağa ilk tepki olarak suyun dışına sıçramaktadır. Ancak aynı kurbağa önce soğuk suya bırakılıp ardından suyun sıcaklığı yavaş yavaş artırılır ise suda kalmaya devam etmektedir. Özetle vurgulanmak istenen örgütlerin ani değişimlere tepki verebildikleri ancak yavaş ve sürece yayılmış değişimleri öngörmekte zorlandıkları sonucudur.

•Deneyimden öğrenme avunması: Bu engel, özellikle sorunların çözümünde “deneyim”i gereğinden daha fazla önemsemeye dikkat çekmektedir. Oysaki örgütlerin aldıkları kararların birçoğu uzun vadeli. Dolayısıyla örgüt çalışanları bu kararların sonucunda ortaya çıkan deneyimlerden öğrenecek ölçüde uzun vadede olaylara bakamazlar.

•Yönetici ekip miti: Örgütlerde kimi zaman farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek uyum içerisinde problemleri çözmeleri beklenebilir. Ayrıca, birçok örgütte yöneticilerin bütün sorunları çözme kapasitesine sahip olduğuna inanıldığından atılacak adımlar hep üst makamlarda bulunan kişilere havale edilir.

Sonuçta, herhangi bir örgütün öğrenen olabilmesi için öncelikle önündeki engellerin her örgüt için ayrı tespitinin yapılması ve bu örgütsel öğrenme engellerinin örgüt için doğurabileceği olumsuz sonuçların önüne erkenden geçilebilmesi önemlidir. Bu açıdan temel görevleri toplumda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi olan okullardan birer öğrenen örgüt yeterliliğinde olmaları da beklenmektedir. Ancak diğer yandan okullarda da tıpkı diğer örgüt yapılarında olduğu gibi örgütsel öğrenme engellerinin tespiti önemli görülmektedir. Dahası alanyazında örgütsel öğrenme engellerinin okullarda örgüt bazında doğrudan sorgulandığı çalışmaların az olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı ise, öğrenen örgütler olarak okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenmenin engellerine yönelik görüşlerinin Vignette tekniği ile belirlenmesidir. Bu bağlamda, örgütsel öğrenmenin engellerine ilişkin Senge'nin (1997) açıkladığı yedi temel örgütsel öğrenme engeli baz alınarak hangi engelin ilk ve ortaokullarda ne düzeyde görüldüğüne ilişkin öğretmen görüşlerinin tespiti ve değerlendirilmesine çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada nicel ve nitel araştırmalar için veri toplama teknikleri içerisinde yer alan Vignette tekniği kullanılmıştır. Vignette tekniği, araştırılan herhangi bir konu hakkında tasvir edilen senaryolar, durumlar ve hikâyelere verilen yanıtlar veya yapılan yorumlar üzerinden katılımcı görüşlerinin, fikirlerinin, inançlarının ve tutumlarının ortaya çıkarılabildiği bir tekniktir (Barter ve Renold, 1999). Carlson (1996), Rahman (1996), McKeganey ve diğerleri (1995) de vignetteleri, algıların, inançların ve tutumların incelenmesinde önemli noktalara referans olan bireyler ve durumlar hakkındaki hikâyeler olarak açıklamışlardır. Onlara göre bu hikâyeler önceki araştırma bulgularına, alan uzmanlarının görüşlerine veya yaşanmış durumlara dayalı olarak üretilmektedirler.

Finch (1987) ise vignetteleri, önceden belirlenen bir konu hakkında görüşülen veya bilgisine başvurulmuş bir kişiye yönelik olarak hazırlanan ve içinde varsayımsal karakterlere ait farazi durumlara ilişkin anlatıların olduğu kısa hikâyeler olarak tanımlamıştır. Sosyal bilim araştırmalarında vignetteler, özellikle üç temel amaç için kullanılırlar. Bunlar: araştırılan konu hakkında içeride gerçekleşen eylemlerin neler olduğunu keşfetmek, kişilerin konuyla ilgili yargılarına açıklık getirmek ve daha da önemlisi hassas konular hakkındaki bilgilere insanları daha az rahatsız ederek ulaşmaktır (Barter ve Renold, 1999). Dolayısıyla vignette tekniğinin uygulama aşamasında katılımcılara, araştırılan konu hakkında önceden hazırlanmış hikâyeler anlatılır veya verilir. Onların bu hikâyelere kendilerinin verdikleri veya çevrelerindeki diğer verecekleri olası yanıtlar alınır. Sonrasında alınan yanıtlar analiz edilir ve yorumlanır. Dolayısıyla Vignette tekniği gerçekte yaşanması mümkün ancak araştırmacı/araştırmacılar tarafından organize edilmiş birtakım hikâyeler (vignette) üzerinden derinlemesine bilgilere veya görüşlere ulaşmakta etkili tekniklerden bir olarak görülmektedir. Bu teknikte katılımcı açık uçlu soruyla birlikte birde soruya ilişkin olası bir hikâyeye ile karşılaştığından soruya ilişkin vereceği yanıtların analiz gücünün yüksek düzeyde olacağı beklenmektedir. Bu nedenlerle Vignette tekniğinin kullanımı araştırmacılarca araştırmanın doğası gereği uygun görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında da araştırmacılar tarafından Senge'nin (1997) ortaya koyduğu örgütsel öğrenme engellerinin her birine ilişkin bir örnek olay/vignette hazırlanmıştır. Hazırlanan bu vignetteler öncelikle bir Türk dili okutmanına okutulmuş ve gereken dil ve anlatım düzeltmeleri yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan bu veri toplama aracının görünüş ve kapsam geçerliliği için öğrenen örgütler konusyla ilgili yayınları bulunan üç uzmandan (1 profesör ve 2 yardımcı doçent) görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşleri sonrasında verilen düzeltmeler ışığında veri toplama aracında gereken düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracında yer alan ve örneğin "düşman dışarıda" sendromu olarak tanımlanan örgütsel öğrenme engeli için hazırlanarak araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen örnek vignette ve sorusu aşağıdaki gibidir:

"Hülya öğretmen öğrencilerinin SBS sınavlarında göstermiş oldukları düşük performanslarının nedenini soran okul müdürüne, "eldeki imkânlarla ancak bu kadar, velilerden yeterli desteği göremiyorum" şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Sizin okulunuzdaki öğretmenler öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgili böylesi bir durumla karşılaşmış olsalar bu durum hakkında ne düşünürlere ve ne yaparlar?"

Yukarıdakine benzer şekilde diğer altı örgütsel öğrenme engeli için de her biri ayrı hazırlanan vignetteler ve sorular bir form aracılığıyla yazılı olarak Elazığ ve Muş illerinin merkez ilk ve ortaokullarında görev yapan n=25 öğretmene yöneltilmiş ve onlardan bu vignetteler ile ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırmalara temel olan epistemolojik sayılıtlar kabul gördüğünden, araştırma pozitivist epistemoloji karşıtı bir duruş sergiler. Bu nedenle, araştırmada olasılıklı (seçkisiz) örnekleme teknikleri tercih edilmemiş ve amaçlı (seçkili) örnekleme kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olduğu düşünülen çalışma grubunun araştırmacı tarafından seçilmesini ifade eden amaçlı örnekleme nitel araştırmalarda kullanılan yaygın olasılıksız örnekleme tekniklerindedir (Marshall ve Rossman, 2006). Böylece her iki ilden (Elazığ (n=14); Muş (n=11)) toplamda n=25 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 14'ü kadın 11'i ise erkektir. Araştırmanın doğasına uygun olarak katılımcılar genellikle 5 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ve uzun süre belirli bir okulda görev yapmış olan öğretmenlerden belirlenmişlerdir. Bu süreçte katılımcılar için gönüllülük ilkesi gözetilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Katılımcılardan alınan yanıtlar betimsel analiz ve doğrudan alıntılama teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar, belirlenen temalar eşliğinde kodlanmış ve temaların tekrarlanma sıklığına göre çözümlemeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmanın güvenilirliğini arttırmak adına verilerin analiz edilmesinde genelde iki farklı teknik kullanılmaktadır. İlk teknikte verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edilerek karşılaştırılması yapılırken ikinci teknikte araştırmacının kendisi tarafından kodlamalar iki defa gerçekleştirilerek kendi arasındaki tutarlılığına bakılır. Bu çalışmanın güvenilirliğinin sağlanmasında, sözü edilen birinci tekniğe başvurulmuştur. Yani araştırma sonunda elde edilen bulguların güvenilirliği açısından verilerin çözümlemesi sürecinde oluşturulan temaların belirlenmesinde farklı araştırmacılar öncelikle her biri birbirinden bağımsız şekilde kendi temalarını belirlemişlerdir. Daha sonra veriler üzerinden ulaşılan bu tematik sonuçlar birleştirilerek her bir vignette için verilen yanıtların araştırmacılar tarafından oluşturulan ortak temalar altında hangi frekans düzeyinde ortak şekilde toplandıklarına bakılmıştır. Ayrıca katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılanması yapılırken katılımcı öğretmenler "**K1, K2, ..., K25**" şeklinde kodlanmışlardır. Katılımcıların birden fazla temayı içeren görüş bildirmeleri nedeniyle bazı durumlarda temaların toplam frekansı (f) ile soruları yanıtlayan katılımcı sayısı (n=25) birbirine eşit çıkmamıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Senge'nin (1997) ortaya koyduğu örgütsel öğrenme engellerinden hangi engelin okullarda ne düzeyde görüldüğüne ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacı ile hazırlanan vignetlere katılımcı öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yedi ayrı alt başlık altında incelenmiştir.

Pozisyonum neyse ben oyum örgütsel öğrenme engeli için katılımcı öğretmenlere bir vignette verilmiştir. Bu vignette: "Ahmet öğretmen görevli olduğu ilköğretim okulunda öğretmenlik görevi dışında olduklarını düşündüğü hizmet içi eğitim gibi geliştirici etkinliklere 'bunlar benim işim değil' diyerek katılmamakta ve bu türden etkinliklere karşı isteksizlik göstermektedir" şeklinde hazırlanmıştır. Daha sonra katılımcılara "Sizin okulunuzda böylesi bir durumla karşılaşıldığında, bu durum hakkında diğer öğretmenler ne düşünürler ve ne yaparlar?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve temalara ait frekans değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Öğretmen	f
Sorumluluk üstlenirler	4
Sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlarlar	17
Her iki öğretmen grubu da vardır	4

Tablo 1'e göre, öğretmenler büyük oranda (f=17) çalıştıkları eğitim kurumlarında sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlama eğilimindedirler. Öte yandan araştırma yapılan okullarda kendini okulun bir parçası olarak görüp sorumluluk üstlenen öğretmenlerin (f=4) yanı sıra hem kendini sistemin parçası olarak görüp hem de pozisyonu üzerinde yoğunlaşan öğretmenler (f=4) de bulunmaktadır. Yani, katılımcılara göre örgütlerindeki sorumlulukları büyük oranda pozisyonları ile sınırlar. Konuyla alakalı dikkat çekici bulunan katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Okulumdaki öğretmenler Ahmet öğretmen gibi düşünürler. Bu konuda isteksiz tavırlar sergilerler" (K1).

"Böyle bir durumda öğretmenlerin bir kısmı Ahmet Bey'i haklı görür, bir kısmı da insanın mesleği, pozisyonu ne olursa olsun bu eğitimleri bir fırsat olarak görmesi, kendini geliştirmeye istekli davranması gerektiğini savunur" (K4).

"Aslında bu tutum yöneticinin tavrına göre değişen bir durum. Eğer yönetici öğretmeni iyi güdülse öğretmen bu söylemde bulunmaz. Bizim okulda müdür değişmeden önce her faaliyete katılanlar müdür değişince artık hiçbir işe el atmaz oldular. Yani tamamen müdür yönlendirmesi önemli görülmektedir" (K5).

"Bizim okuldaki öğretmenlerden %70 veya daha fazlası bu grup öğretmen tarzındadır. Kesinlikle hizmet içi eğitimlere ya kendilerine puan ya da getirisi varsa katılırlar. Angarya olarak görürler. Uzman öğretmenlik uğruna bir ara arkadaşlar katılmıştı. Ama inanın istemeyerek gidiyorlardı. Hele mesai dışı olanlara gitmek onlar için bir ölümdü. Ama onların da haklı oldukları tarafları var. Hele de bayan öğretmenler için en büyük problem; çocukları nereye bırakacakları, evde yemek, çamaşır. Onlara nasıl haksız diyebilirim. Ama diğer konularda ise yanlışları fazla düzeltmezler ve pozisyonlarının arkasına sığınır" (K9).

Katılımcı öğretmenlere düşman dışarıda örgütsel öğrenme engeli ile ilgili hazırlanan şu vignette verilmiştir: "Hülya öğretmen öğrencilerinin SBS sınavlarında göstermiş oldukları düşük performansın nedenini soran okul müdürüne; "eldeki imkânlarla ancak bu kadar, velilerden yeterli desteği göremiyorum" şeklinde bir açıklamada bulunmuştur." Katılımcılardan verilen bu vignette sonrasında "Sizin okulunuzdaki öğretmenler öğrencilerinin başarı durumlarıyla ilgili böylesi bir durumla karşılaşırsalar ne düşünürler ve ne yaparlar?" sorusunu

yanıtlamaları istenmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi ve bunun sonucunda ortaya çıkan ana tema ile alt temalara ait frekanslar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*

Problemin ortaya çıkış nedeni	f
Yakın Çevre	
Veli veya aile	15
Öğrenci	13
Öğretmenin kendisi	2
Başka nedenler	5
Diğer Öğretmenler	3
Yöneticiler	1
Uzak Çevre	
Eğitim sistemi	1
İnternet ve televizyon	1
Ortam	1
Okulun imkânları	7

Tablo 2’de sunulan bulgular ışığında katılımcı öğretmenlerin görüşleri içerisinde en düşük olanın eğitim örgütlerinde işler yolunda gitmediğinde veya bir problem meydana geldiğinde öğretmenlerin “kendilerini” bu durumun sorumlusu olarak görme (f=2) olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara göre en yüksek frekanstaki iki tema: Bu durumun sorumlusu olarak veli veya aile (f=15) ve öğrenciler (f=13)’in görüldüğüne işaret etmektedir. Yani katılımcılara göre örgütte düşman büyük oranda (f=28) dışarıdadır. Düşman dışarıda sendromu ile ilgili önemli görülen bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrenci çalışmıyor, okulun öğrenci profili çok kötü, veliler ilgisizler; veli toplantılarında bile onları göremiyoruz” (K25).

“Sosyo-ekonomik çevresi iyi olan bir okul burası. Öğretmenlerin suçu veliye atma gibi bir lüksü olamaz. İdarede her türlü konuda destek olmak zorundadır. Ancak idare böyle bir yükü tek başına kaldıramaz. Ama eğer mümkün olsaydı bahanelerinden birisi kesin bunlardan olurdu. Bu durumda da genel de öğrenci suçlanır. Öğretmenler kendilerini fazla suçlamazlar” (K9).

“Bizim okulda da buna benzer sorgulamalar dönem başında yapılan zümrelerde oluyor ve Hülya öğretmen galiba bizim okulda! Ne yazık ki Hülya öğretmen gibi öğretmenler de, gerçekten çocuklarına gereken özeni göstermeyen veliler de çok var. Her okulun öğrenci profili az çok bilinir; okulumuzun velileri de ne yazık ki çocuklarının öğrenim hayatıyla pek ilgili değiller. Okulumuzda haftada bir kez deneme sınavı yapılmakta ve deyim yerindeyse öğrenmeye gerçekten istekli öğrenciler için öğretmenler de okulun imkânları doğrultusunda seferber olmaktadır” (K4).

“Bizim okulumuzdaki öğretmenler de aynı düşünceyi paylaşmakla birlikte, başarısızlığın nedenleri üzerinde beyin jimnastiği de yaparlar. Başarısızlığın öğrencilerden mi, okulun genel yapısından mı, velilerden mi yoksa başka nedenlerden mi olduğu sorgulanır” (K24).

“Benim okulumdaki öğretmenler konuya daha geniş açıyla bakarlar ve başarısızlığın başka sebeplerini de sıralarlar. Eminim bu sebeplerin başında öğrencilerin isteksizliği, ilköğretimden gelen eksiklikleri, motivasyon eksikliği vb. sebepler gelir. Yani bu konuda arkadaşlarımın haklı bir şekilde başka sebepler üzerinde de duracağını; çünkü bu konuda hemen hemen hepsinin objektif olacağını düşünmekteyim” (K10).

Örgütsel öğrenme engellerinden bir diğeri olan sorumluluk üstlenme kuruntusu ile ilgili hazırlanan vignette de katılımcı öğretmenlere: “Tarih öğretmeni Mahmud Bey “Müzeler, tarihte önemli yeri olan veya günlük hayatta her zaman kullanılan ve bahsedilen objelerin gerçeklerini görme imkânını bizlere sunduğu yerlerdir. Okuldaki öğrencilerin müzeye veya tarihi yerlere götürülmesi tarih bilinci kazandırmak açısından önemlidir” diye düşündü. Daha sonra, öğrencileri müzeye götürmenin sorumluluk gerektirdiğini anladığından, öğrencileri müzeye götürmekten vazgeçti” şeklinde bir hikâyeye verilmiştir. Bu hikâyenin sonunda “Sizin okulunuzdaki öğretmenler belirtilen durumla karşılaşsalar ne düşünürler ve ne yaparlar?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların bu durum için verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve ulaşılan temalar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Sorumluluk	f
Çoğunluk veya hiçbiri sorumluluk almaz	13
Bazıları veya çok azı sorumluluk alırlar	4
Hepsi sorumluluk üstlenir	8

Tablo 3’te katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda herhangi bir olay veya durum karşısında sorumluluk üstlenme konusunda en yüksek oranın öğretmenlerin çoğunun veya hiçbir öğretmenin sorumluluk almak istemedikleri (f=13) görüşünde toplandığı görülmektedir. Diğer yandan verilen bu durumda katılımcı görüşlerinin en düşük oranda öğretmenlerden bazıları veya çok azının (f=4) sorumluluk üstleneceği şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Dahası katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en çok kendilerinden kaynaklanan nedenlerle sorumluluk almak istemediklerini dile getirdikleri görülmüştür. Okullarda bazı öğretmenlerin tek başlarına sorumluluk almak istememelerinin nedenlerini ise katılımcıların daha çok; yapılacakların sadece sözde veya yazıda kalmasına ve fiiliyata dönüştürülmemesine, Milli Eğitim Müdürlüğü ve resmi prosedürlere, okul idaresi ve öğrencilerden kaynaklanan nedenlere dayandırdıkları tespit edilmiştir. Dikkati çeken öğretmen söylemlerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmenler yaşayarak öğrenmenin kesinlikle gerekli olduğuna inanırlar. Bu tür etkinlikler zümre toplantılarında kararlaştırılır. Bu kararları zümre olarak almak özellikle öğretmenlerin işlerine gelir. Çünkü öğretmenler sorumluluğu tek başına almak istemezler. Dahası zümrede bir erkek öğretmenin olması özellikle kadın öğretmenlerin işlerine gelir. Zaten erkek öğretmen yoksa kadın öğretmenler bir idareciyi muhakkak işin içine katarlar” (K9).

“Benim arkadaşlarımdan birinde tabiri caizse zır deli bir erkek öğrenci vardı. Öğretmen elinden bezmişti ve artık o çocukla ilgili kesinlikle herhangi bir sorumluluk almak istemiyordu. Başka bir arkadaş çocuğun sorumluluğunu aldı ve ailesi ile birlikte pedogogla görüşmeler yaptı. O çocuk sonradan mükemmel bir çocuk olmasa da bayağı psikolojisi düzelmiş bir çocuk haline geldi. Ama çoğu öğretmen sorumluluk almadı. Branş öğretmenleri, özellikle ben sadece dersimi anlatır çıkarım gerisi beni ilgilendirmez derler. Sınıf öğretmenleri sorumluluk almaktan kaçınmalarına rağmen branş öğretmenleri (çalıştığım okullarda izlenimime dayanarak söylüyorum) daha az sorumluluk alıyorlar” (K8).

“Okulumuzda sorumluluktan kaçılmaz. İmkânlar elverdiğince gezi-gözlem yapılır” (K7).

“Öğretmenler bizim okulda sorumluluk almaktan çekinir, gezi, gözlem ve hatta deneyleri sadece hayali olarak işlerler. Örneğin Keban barajını gezdirmek yerine barajı fotoğraflarıyla anlatırlar” (K20).

“Öğretmenler daha çok Milli Eğitim Müdürlüğü, idare engeli ve resmi prosedürler yüzünden sorumluluk almazlar” (K24).

Başka bir örgütsel öğrenme engeli olaylara takılıp kalmadır. Araştırma kapsamında bu engel için hazırlanan vignette ise: “Ayşe Hanım, Beceri Eğitimi dersi için uygulamaya gittiği bir işletmede öğrencilerinden birinin uygun olmayan davranışları ile ilgili şikâyetle bulunulur. Ayşe Hanım önce öğrenci ile konuşur. Öğrencinin aynı davranışlara devam ettiğini fark ettiğinde sorumlu idareci ile konuşur. Sorumlu idareci öğrenci ile konuşurken Ayşe Hanım da yanlarındadır. Akşam olunca öğrenci velisi Ayşe Hanımı arar ve kızının yaptığı şeyin normal olduğunu, öğretmeni veya idareciyi ilgilendirmedikçe, kesinlikle kızına karışılmamasını sert bir dille söyler” şeklindedir. Katılımcılara bu hikâyeye sonunda “Sizin okulunuzdaki öğretmenler belirtilen durumla karşılaşsalar ne düşünürler ve ne yaparlar?” sorusuna ilişkin temalar Tablo 4’te görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Çözüm Süreci	f
Olaylara takılır ve çözüm yolu üretmezler	10
Olaylara takılmazlar veya çözüm yolları bulmaya çalışırlar	14
Fikir Üretme	
Herhangi bir fikri olmayanlar	1

Tablo 4’te görülen bulgulara göre; okullardaki öğretmenler büyük oranda (f=14) önceden yaşadıkları bazı olaylara takılıp kalmazlar veya çözüm yolları bulmaya çalışırlar. Bununla birlikte bazı okullarda da öğretmenlerin olaylara kesinlikle takıldıkları (f=10) anlaşılmaktadır. Burada öğretmen görüşlerinin okullarındaki diğer öğretmenler için “Olaylara takılmazlar veya çözüm yolları bulmaya çalışırlar” şeklinde yüksek bir oranda bulunmuş olması olumlu bir durum olarak görülebilir. Ancak katılımcıların göz ardı edilemeyecek bir şekilde okullarındaki diğer öğretmenler için “Olaylara takılır ve çözüm yolu üretmezler” temasında da birleşmiş olmaları oldukça dikkat çekicidir. Katılımcıların bu örgütsel öğrenme engeli hakkındaki kimi önemli görüşleri de aşağıdaki gibi verilmiştir:

“Öğretmenler olaylara takılırlar ve bu onların bahanesidir. Ancak idare öğretmenin arkasında ise olaylara takılma fazla olmaz” (K8, K9).

“Öğretmenler olaylara takılırlar ve anlatılan gibi bir durum başlarına geldiğinde genelde hiçbir şeye artık el atmak istemezler. Bence buradaki en önemli ve hassas nokta idarenin öğretmenin arkasında durmasıdır. Eğer öğretmen idarecisine güvenirse fazla olaylara takılmaz. Çünkü arkasında kendini yönetenler vardır” (K15).

“Öğretmenlerin çoğu olaylara takılmakla da kalmazlar, başkalarına da çelme takarlar”(K24).

“Bizim okulda olaylara fazla takılıp kalınmaz. Genelde bütün sorunlar el birliği ile çözülmeye çalışılır” (K25).

Araştırmadaki beşinci örgütsel öğrenme engeli “haşlanmış kurbağa meselesi” dir. Bu engeli dair vignette ise: “Ömer öğretmen okulda devamsızlık yapan öğrencilerin sayısının ve öğrenciler arasında problemlerin her geçen yıl (bir önceki seneye göre) daha çok arttığını ve madde bağımlısı öğrencilerin de okulda olduğunu fark ettiği halde bu durumun normal olduğunu düşünmektedir. Mehmet öğretmen ders verdiği sınıflardaki öğrencilerin SBS başarılarının her dönem bir önceki döneme göre düşüyor olmasını “Geçen yıl ilk 20’deydiler

ama bu yılda fena değil ilk 50'ye girmişler” türünden cümlelerle normal bir durum gibi algılamaktadır” şeklinde hazırlanmıştır. Katılımcılara yöneltilen bu vignette sonunda “Sizin okulunuzdaki öğretmenler belirtilen durumlarla karşılaşsalar ne düşünürler ve ne yaparlar?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen temalara ait frekans değerleri ise Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. *Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*

Duyarlı Olma	f
Sorunlara duyarsız kalırlar	13
Sorunlara karşı duyarlıdırlar	10
Durumsallık	
Konum, statü ve duruma göre değişir	2

Tablo 5’teki bulgular içerisinde zaman içinde gelişen bazı sorunlara karşı öğretmenlerin duruma ve sorunlara duyarsız kaldıklarına (f=13) ilişkin tema değerinin diğer tema değerlerine göre daha yüksek oranda çıkmış olması oldukça dikkat çekicidir. Ancak bazı katılımcılara göre öğretmenlerin ortaya çıkan sorunlara karşı duyarlı oldukları (f=10) da söylenebilir. Ayrıca belirtilen sorunla ilgili öğretmen davranışlarının konum, statü ve bazı durumlara göre değişebileceği (f=2) görüşü de bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Haşlanmış kurbağa meselesine ilişkin önemli görülen bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okulumdaki öğretmenler okulda yaşanan sorunları normal bir durum olarak görmez. Yaşanan olumsuz olaylara önlem alma gibi bir davranış içindedirler. Okulumuzda yaşanan küçük olumsuzluklara karşı hemen önlemler alınır ” (K1).

“Bu durum için idarenin problemi diyenler de var bir şeyler yapmak isteyenler de hatta durumun farkına varmayanlar da... ” (K11).

“Bu durumun nedenleri öğrenilmeye çalışılır. Gerekirse veliler ve de diğer kurumlarla da görüşülür” (K17).

“Bu durum genelde branş öğretmenlerinde olan bir durumdur. Sınıf öğretmenleri bu konularda bir yarış içinde olduklarından dolayı hemen her zaman biraz daha iyi olabilmek için ellerinden geleni yaparlar.” (K6).

“Tecrübelerden öğrenme hayali” (deneyimden öğrenme avunması) örgütsel öğrenme engeli için katılımcılara öncelikle “Okulun rehber öğretmeni, hangi öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğuna ilişkin bir bilimsel araştırma sonucunu diğer öğretmenlerle paylaşmak istiyor. Öğretmenler rehber öğretmene aynen şunu söylerler: “Biz hangi öğretim yönteminin daha etkili olduğunu deneyimlerimizden ve tecrübelerimizden öğreniriz. Bunun için bilimsel araştırmaya ihtiyaç yoktur” şeklinde hazırlanan bir vignette verilmiştir. Sonrasında ise onlara “Sizin okulunuzdaki öğretmenler belirtilen durumla karşılaşsalar ne düşünürler ve ne yaparlar?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda belirlenen temalara ait frekans değerleri Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. *Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*

İçsel ve Dışsal Değişkenler	f
Tamamen tecrübeyle öğrenirler	10
Bilimsel yöntemlerle öğrenirler.	6

Hem tecrübe hem de bilimsel yöntemlerle öğrenirler	6
Fiziki Koşullar	
Yaş durumu ve şartlara göre değişir	4

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin, diğer öğretmenlerin büyük bir oranda (f=10) tecrübeyle öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Dahası katılımcılar, öğretmenler arasında sadece bilimsel yöntemlerle (f=6) veya hem tecrübeler hem de bilimsel yöntemlerle (f=6) öğrenen öğretmenlerin olduğuna da inanmaktadırlar. Son olarak, öğretmenlerin örgütsel öğrenme tercihlerinin yaşa ve şartlara göre değiştiğinin (f=4) de düşünüldüğü belirlenmiştir. Yani katılımcıların görüşlerinin yüksek oranda; öğretmenlerin tecrübeleri yardımıyla öğrendikleri temasında birleştiği anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okulumdaki öğretmenler bilimsel araştırma sonuçlarını ve yenilikler konusundaki gelişmeleri takip ederler” (K1).

Okula ilk başladığımız yıllarda bir RTV öğretmeni olarak 3 öğretmen arkadaş pratikte kamera kullanmayı bilmiyorduk. Bu nedenle eksikimizi kapatmak için yerel bir televizyon kanalında görev yapan kameramandan kendi imkanlarımızla özel bir kurs düzenleyip mesleki gelişimimizi tamamladık. Fakat dar da kaldığımızda arkadaşlarla beraber birbirimizin bilgilerinden de faydalanıyoruz” (K5).

“Öğretmenler yeni öğretim tekniklerini dışlamaz veya eleştirmezler ancak uygulama safhasında güçlük görürler ise geri adım atarlar. Yani diğer klasik yöntemlerine dönerler. Bunun yanı sıra kendi yöntem ve tekniklerini de ihmal etmez yeni tekniklerle beraber onları da kullanmaya çalışırlar” (K20).

“Öğretmenlerin çoğu yeni yöntemleri uygularlar. Görevde 30 yılını geçmiş olanların çoğu ise ihtiyaç olmadığını düşünür” (K17).

“Başımıza bir musibet geldiğinde veya takıldığımız anlarda bilimsel yollara başvurulduğu da olur ama genel de kendi tecrübemiz veya arkadaşların tecrübelerinden öğreniriz” (K24).

Araştırma kapsamındaki son örgütsel öğrenme engeli “Yönetici ekip miti”dir. Katılımcılara bu engele ilişkin vignette: “Fizik öğretmeni Ayşe Hanım öğrencilerin Matematik dersinden genelde başarısız olduklarını ve bunun kendi dersindeki başarı durumlarını da olumsuz etkilediğini fark etti. Önce, sınıfın matematik öğretmeniyle konuşup öğrencilerin eksiklerini tamamlayabilmelerinde inisiyatif almayı düşündü. Fakat sonrasında bu yöneticilerin görevi diyerek, sorunun teşhisini ve çözümünü onlara bıraktı” şeklinde hazırlanmıştır. Katılımcılara vignette sonunda yöneltilen“Sizin okulunuzdaki öğretmenler belirtilen durumla karşılaşsalar ne düşünürler ve ne yaparlar?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen temalar ve onlara ait frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Yönetici	f
Problem yönetici tarafından çözülmeli	13
Öğretmen	
Başka çözümler veya bahaneler öne sürerler	4
Problemlerin çözümü için kendileri bir şeyler yaparlar	4

Tablo 7’de katılımcı öğretmen görüşlerinin yüksek oranda (f=13) “Problem yönetici tarafından çözülmeli” temasında birleştiği görülmektedir. Diğer yandan okullarda bir kısım problemlerin çözümü için öğretmenlerin kendilerinin bir şeyler yapacaklarına inanan (f=9) öğretmenlerde bulunmakta ve kimi zaman problemler için başka çözüm veya bahanelerinde öne sürüldüğü (f=4) de belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler okullarda sorun çözme sürecinde inisiyatifin daha çok yöneticilerden beklendiği görüşünü daha fazla dile getirmişlerdir. Bu konuda ilgili katılımcı görüşlerinin önemli görülen bazıları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

“Fizik öğretmeni durumu matematik öğretmenine bildirir, kurul toplantısında sorun yine dile getirilir, hararetli tartışmalar yapılır ancak çözüme yönelik bir şey yapılmazdı” (K13).

“Çözümü yöneticiden de beklerler ama bir şeyler yapmak isteyenler de olur” (K24).

“Öğretmenler sorunun çözümünün takım işi olduğunu düşünür ve bir şeyler yapmaya çalışırlar fakat azınlık da olsalar bu işi idareye bırakanlar da vardır” (K17).

TARTIŞMA

Bu araştırma, Senge’nin (1997) örgütsel öğrenme engelleri yaklaşımına ait yedi maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin vignette tekniği ile incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece okulların öğrenen örgüt özellikleri göstermesinin önündeki engeller hakkında öğretmenlerin neler düşündükleri ve daha çok hangi öğrenme engeline takıldıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın, örgütsel öğrenme ve engelleri konusundaki teorik yaklaşımların pratikte ne anlama geldiğini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında örgütsel öğrenme engellerinin daha çok öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlar karşısında nasıl düşündükleri ve bu sorunları nasıl ele aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okullarda örgütsel öğrenmeye ilişkin en çok göze çarpan engeller; öğretmenlerin sorumluluk üstlenmede isteksiz oluşları, başarısızlık durumunda suçu genelde başkasında görmeleri, çoğunlukla tecrübeyle öğrenme yoluna gitmeleri ve çözümü yöneticilerden beklemeleridir. Bunun yanında, öğretmenler herhangi bir sorun çözümlenirken önceden yaşadıkları olumsuz olaylara takılmadıkları ve çözüm yolu bulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, Senge (1997) tarafından ortaya konulan örgütsel öğrenme engellerinin okullarda belirli düzeyde var olduğu kanısına varılmıştır. Bu sonuç ayrıca konuyla ilgili bazı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Yıldız, 2011; Yücel, 2007). Ambruster Kelly, Dolores (2000, akt. Okkalı, 2008) tarafından yapılan “Senge’s Learning Organization Concepts Applied to one Vocational School Faculty” adlı çalışmasında da Senge’nin bazı ilkelerinin uygulanmasına rağmen, bazı örgütlerin öğrenen örgüt olmaktan uzak olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda okullarda öğretmenlerin bazı öğretmenlerin hiç veya tek başlarına sorumluluk almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da kurullarda veya zümre toplantılarında yapılması planlanan etkinliklerin sadece sözde veya yazıda kalması ve fiiliyata dönüştürülmemesinden veya Milli Eğitim Müdürlüğü ya da resmi prosedürlerin engeline takılmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu durum, okulların bürokratik yapıya sahip olmasından ve öğretmenlerin risk almaktan kaçınmaları şeklinde yorumlanabilir. Keskin (2007), öğrenen organizasyon olma sürecinde ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışması ile Ünal ve Gürsel (2007)’in “İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirmesi” başlıklı çalışmalarında bürokratik engellerin örgütlerde hantallığa yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; okullarda meydana gelen başarısızlık durumlarında, neden genellikle başkalarında aranmaktadır. Öğretmenler, okullarda “suç veya problemin nedeni”nin veliler, aileler veya öğrenciler olduğunu düşünmektedirler. Güçlü ve Türkoğlu (2003) yaptıkları çalışmada da yönetici ve öğretmenlerin sorunların kaynağını dışarıda görme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Büte (2010)’nin çalışmasında hem müdürler hem de müdür yardımcıları iç engellerin okulun havası, genel olarak personelin işini iyi yapamaması ve isteksiz öğrenci profili olduğunu iddia etmişlerdir. Yapılan çalışmada dikkati çeken durum,

yöneticilerin örgütsel vizyonu belirlemede kendi yeterliklerini sorgulamadıkları ve engelleri doğrudan kendileri dışında olan kişi veya süreçlerde aramalarıdır.

Sorunların kaynağını dışarıda aramanın nedenlerinden biri olarak Fritz Heider tarafından ortaya koyulan atfetme teorisinde belirtilen ve başarıda kendine, başarısızlıkta dışarıya sebep oluşturma anlamına gelen kendine hizmet eğilimi hatasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu durum, Hoy ve Miskel (2010) tarafından örgütlerde sıklıkla karşılaşılan günah keçisi seçme politik taktiği ile de örtüşmektedir. Bu taktiğe göre, işler kötü gittiğinde başkalarına suçu atarak veya saldırarak dikkati başka bir çekme veya suçu başkasına yükleme söz konusudur. Bu tür sorunların çözülmesi için Argyris (1991), dışa yönelmeden çok içe yönelmenin önemli olduğuna dikkatleri çekmektedir ve ona göre, profesyoneller, başarılarının yanında başarısızlıklarından da öğrenmelidirler. Başarısızlıklarından öğrenmeyi bilmeyenler, başarısızlık karşısında savunmacı olurlar ve sonuç olarak suçu dışarıda ararlar.

“Haşlanmış kurbağa meselesi” öğrenme engeli hakkında katılımcılar çoğu zaman okullarda öğretmenlerin sorunlara karşı duyarsız kaldıklarını ve tedrici değişimleri dikkate almadıklarını dile getirmişlerdir. Okullarda yavaş yavaş ortaya çıkan sorunların zaman içinde giderek artması, öğretmenlerin bu sorunları fark etmemelerine ya da sorunları normal bir durummuş gibi algılamalarına neden olabilmektedir. Bu durum, bazı öğretmenlerin olayları, problemleri ve öğrencileri düzenli olarak takip etmedikleri ve küçük değişimleri sorgulamayarak duyarsız davrandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ceyhan ve Summak (1999) tarafından haşlanmış kurbağa sendromunun varlığının tespit edilmesine yönelik yapılan çalışmada Gaziantep Üniversitesi'nin İngilizce Hazırlık Biriminin akademik varlığının kapalı, bürokratik ve doğrusal komutanın sürdüğü belirlenmiştir. Yıllarca hiç değişim göstermeden devam eden bir anlayış ile mevcut düzenin getirdiği rahatlığın sürdürülmesi için çağdaş gelişmeler dikkate alınmadığı ve işlevleri kaybetme aşamasına gelindiği görülmüştür. Bu haliyle bu eğitim biriminin "haşlanmış kurbağa" modelinin güzel bir örneğini sergilediği vurgulanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarından bir diğeri, okullarda “pozisyonum neyse ben oyum” anlayışının ve “tecrübelerden öğrenme hayali”nin hakim olduğudur. Yani, öğretmenler okullarındaki sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin sadece sınıf içerisindeki öğretim görevleriyle ilgilendikleri ve okul geliştirmek için inisiyatif almaya istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca çoğu öğretmenin, öğrenme süreci için tecrübenin önemli olduğuna inanması ve bilimsel yollarla veya araştırmalarla kendilerini geliştirmeye çalışmamaları karşılaşılan en önemli engellerden bir diğeridir. Hatta katılımcılardan bazıları, okullarda öğretmenlerin tamamen tecrübeyle öğrendiklerini iddia etmektedirler. Bunun nedeni öğretmenlerin, öğretmenliğin tecrübe ile öğrenilen bir meslek olduğuna dair sahip oldukları inanç olarak açıklanabilir. Töremen (1999) tarafından devlet liseleri ve özel liselerdeki örgütsel öğrenme ve engellerine ilişkin üç boyutlu çalışmanın birinci boyutunun sonuçlarına göre, öğretmenlerin bildiklerini diğer öğretmenlerle paylaşmaya istekli oldukları, kendilerini salt deneyimle ve gözlem yoluyla geliştirdikleri, okul başarısı için öğretmenlerin işbirliği yaptıkları, kendilerini konunun uzmanlarıyla görüşerek geliştirdikleri, kendi ve diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlandıkları, gerektiğinde okulda eğitimle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmadıkları ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmada tecrübelerden öğrenme hayaline ilişkin öğrenme engeline örgütlerde rastlanmasına rağmen, öğretmenlerin performanslarını arttırmak için bilimsel yöntemlerden veya arkadaşlarının en iyi tecrübelerinden faydalandıklarını belirtmeleri Töremen (1999) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını pekiştirmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da okullarda “olaylara takılıp kalma” engeline diğer engellere göre daha az rastlanmasıdır. Öğretmenlerin çoğunun önceden yaşadıkları olaylara takılmayarak karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını ve hatta bazı öğretmenlerin problemlerin çözümü için okul yönetiminden destek talep ettiklerini belirtirken, bir kısmının da çözüm yolu bulma konusunda isteksiz tavır sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu engele ilişkin elde edilen sonuç, hem pozisyonları ile sorumluluklarını sınırlama eğilimi engeline hem de sorumluluk üstlenme kuruntusuna ilişkin sonuçlarla tam olarak birbirlerini

desteklememektedir. Aslında göze çarpan bu tezatlık, öğretmenlerin çoğunun meydana gelen problemlere karşı duyarsız davranmamalarının ve gerektiğinde başka çözüm yolları da üretmeye çalışmalarının nedeninin, aslında yavaş yavaş ortaya çıkan sorunlara karşı duyarsız olmaları ve çözülmesi ivedi olan problemlere karşı hassas davranarak gündelik çözümler üretmeye çalışmaları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen örgütsel öğrenme engellerinin sonucusu ise yönetici ekip mitidir. Katılımcılardan çoğu, okullarda her türden problemlerin çözümünde öğretmenlerin çözümü daha çok okul yöneticilerinden beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin sorun çözme sürecinde çoğu zaman sorumluluk almak istememeleri ve sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlandırma eğiliminde olmaları ile açıklanabilir. Eğmir (2012)'in yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin okulun öğrenen bir örgüt haline gelmesinde etkisi olduğu savunulmaktadır. Bir örgütün bütününde öğrenme olgusunun gelişip yayılması için geliştirici ve kolektif bir liderlik davranışına ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmaktadır ki bu çalışmada da öğretmenler yöneticilerin arkalarında olduğunu hissetmeyi istediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, okullarda çoğu öğretmenin bireysel olarak öğrenmeye yeterince açık olmadıkları, bu nedenle de sorumluluk almaktan kaçındıkları söylenebilir. Araştırmada elde edilen görüşler doğrultusunda, okullarda sadece deneyimlerden faydalanan ve kendilerini geliştirmeye istekli olmayan öğretmenlerin yanında keyfi öğrenen öğretmenler ile öğrenmeye açık olan öğretmenlerin de olduğu söylenebilir. Bu durum, örgütsel öğrenmenin kurumsallaşması için temelde bireysel öğrenmenin daha sonra da takım halinde öğrenmenin gerçekleşmesi gerekliliğini akla getirirken, Braham (1998: 67-70)'ın bireysel boyutta örgütte öğrenenler için yaptığı isteksiz öğrenenler, keyfi öğrenenler ve hayat boyu öğrenenler sınıflandırmasını da desteklenmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonunda okullarda örgütsel öğrenme engellerinin özellikle pozisyonum neyse ben oyum, düşman dışarıda, sorumluluk üstlenme kuruntusu, haşlanmış kurbağa meselesi, tecrübelerden öğrenme hayali ve yönetici ekip miti başlıklarında görüldüğü anlaşılmıştır. Dolayısıyla okullarda bu engelleri azaltıcı ya da ortadan kaldıracı faaliyetler yürütülmelidir. Bu faaliyetler; “pozisyonum neyse ben oyum” engeli için okullarda öğretmenlerin dâhil olduğu okul geliştirme takımlarının oluşturulması; “düşman dışarıda” sendromu için okul aile birliklerinden yardım alınması ve okul ile aile arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi; “sorumluluk üstlenme kuruntusu” için okul yönetimlerinin, okul ile ilgili alacakları önemli kararlarda öğretmenlerinde görüşüne başvurmaları ve onlara da sorumluluk vermeleri; “haşlanmış kurbağa meselesi” engelini aşmada okullarda öğretmenlerin dâhil oldukları işbirlikli öğrenme takımlarının kurulması, öğrenci başarısının ve davranışlarının sürekli izlenmesi; “tecrübelerden öğrenme hayali” engeli için öğretmenlerin yenilikleri takip etmelerinin kolaylaştırılması ve alanında uzman kişilerden yardım alınması, “yönetici ekip miti” için ise okullarda yönetim kadrosu ve öğretmenler arası diyalog sürecini geliştirici toplantılar aracılığıyla öğretmenlere problemlerin çözümünde sadece yönetsel uygulamaların kimi zaman yeterli olamayacağını kendilerinin de sürece müdahil olmaları gerektiğinin anlatılması önerilebilir.

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımını benimsediği için sınırlı sayıdaki öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bu nedenle, hem nitel ve hem de nicel yöntemlerin işe koşulacağı araştırmalarla okullarda örgütsel öğrenmenin engellerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defences*. Boston: Allyn and Bacon Press.
Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How To Learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.
Arslantaş, C. (2005). Kişisel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye. *Active Dergisi*, 17.

- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları (Basakşehir Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı (Kâğıthane İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The Use of Vignettes in Qualitative Research. *Social Research Update*, 25. 26 Ekim 2013 tarihinde <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html> adresinden alınmıştır.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim* (3. Baskı). Ankara: Umut Yayım Dağıtım.
- Braham, B. J. (1995). *Creating A Learning Organization, Promoting Excellence Through Education. A Crisp Fifty Minute Series Book*, Boston MA: Thomson Place Press. 10 Eylül 2013 tarihinde <http://www.axzopress.com/downloads/pdf/1560523514pv.pdf> adresinden alınmıştır.
- Carlson, B. E. (1996). Dating violence: students beliefs about consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 11, 3-18.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Demir, M. (2006). *Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşturulması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Dervitsiotis, K. N. (1998). The Challenge of Managing Organizational Change: Exploring the Relationship of Reengineering, Developing Learning Organizations and Total Quality Management. *Total Quality Management*, 9(1), 109.
- Diker, İ. (2007). *Öğrenen Organizasyona Geçiş Sürecinde Kurum Kültürü, Örgütsel Engeller ve Geçiş Aşamaları (İstanbul Tıp Fakültesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Eğmir, E. (2012). *Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkililik Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ergani, B. (2006). *Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Finch, J. (1987) The Vignette Technique in Survey Research. *Sociology*, 21, 105-14.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 2-14.
- Helvacı, M. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi İlke, Yöntem ve Süreçler: Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Yönetimi*.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev.: Selahattin Turan) (7. Baskı), Ankara: Nobel.
- Jacobs, R. L. (1995). Impressions About The Learning Organizations: What Is To See Behind The Curtain. *Human Resource Development Quarterly*, 6(2), 119-122.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Keskin, M. B. (2007). *Öğrenen Organizasyon Olma Sürecinde İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Vizyon Geliştirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kökel, F. D. (1999). Öğrenen Organizasyon İlkelerinin Kurum Kültürü ile İlişkisi. *İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi*, 3(2), 22-31.
- Kruse, S. D. (2003). Remembering as an organizational memory. *Journal of Educational Administration*, 41, 332-347.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: An Evidence-Based Approach*. (pp. 59-60), New York, USA: McGraw-Hill/Irwin Press.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006) *Designing qualitative research*. London: Sage.
- McKeganey, N., Abel, M., Taylor, A., Frischer, M., Goldberg, D.J., & Green, S. (1995). The Preparedness To Share Injecting Equipment: An Analysis Using Vignettes. *Addiction*, 90, 1253-1260.
- Ortenblad, A. (2004). The Learning Organization: Towards An Integrated Model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA.
- Rahman, N. (1996). Caregivers' Sensitivity To Conflict: The Use Of Vignette Methodology. *Journal of Elder Abuse and Neglect*, 8, 35-47.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an Organizational Model of Change in Elementary Schools: The Contribution of Organizational Learning Mechanisms, *Educational Administration Quarterly*, 48, 116.

- Senge P, M., (1997). *Beşinci Disiplin* (3. Baskı) (Çev. İldeniz, A. ve Doğukan, A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What Characteristics And Processes Define A School As A Learning Organization? Is This A Useful Concept To Apply To School? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Töremen, F. (2001). Öğrenen Okul. Ankara: Nobel.
- Töremen, F. ve Pekince, D. (2011). Örgütsel Öğrenmede Grup Dinamizmi: Öğrenen Takımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 389-406.
- Turan, S., Karadağ, E., ve Bektaş, F. (2011). Üniversite Yapısı İçerisinde Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 627-638.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 463-483.
- Watkins, K., & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü -Bir Uygulama-*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance: Learning organizations are described as the organization in which the employees improve their capacity continuously, to achieve the results they truly desire; new ways of thinking come up with pushing the boundaries; some organizations in which they learn how to learn together. In other words, in such an organization that understands, thinks and develops; an organic structure that encourages learning constantly with constructive communication is available. The important thing in this structure is that; the learning must be an activity that adopted in the organizational culture and it must be carried out in a planned manner (Ergani, 2006; Senge, 1997). On the other hand, in the process of creating an organizational structure of learner in that organization, various types of difficulties and obstacles may be encountered. Analyzing literature, we see that some expressions, that are often similar, but each in different ways, reflecting the researcher's own perspective on the barriers of organizational learning in organizations. Besides this, some other studies in which the barriers of organizational learning are expressed and supported by the results of research on the subject in different research designs; are available (Banoğlu, 2009; Demir, 2006; Töremen, 2001; Yıldız, 2011). However, in general, in almost all of these researches, it is determined to be appropriate or close to the template that was explained by Senge (2007) about these issues in an aspect of organizational learning barriers in organizations. Just as in other organizations, they are required to take an outside support in order to create structure that consists high level knowledge sharing in that schools' workers and the managers think and move together (Kruse, 2003; Silins, Zarins and Mulford, 2002). According to Töremen and Pekince (2011), this support is organizational learning; the structure that must be created in schools is organizational structure of learners. Not only is the personal development for an individual but also the organizational learning for an organization is very important. On the other hand, in the process of creating an organizational structure in organizations, various types of learning difficulties and obstacles may be encountered. According to Senge (2007), it is possible to gather the organizational learning disabilities in an organization under seven sub-headings. These are; what's my position that's me, the outside enemies, the delusion of responsibility, stuck to events, the matter of boiled frog, and consolation of learning from the experience and myth of the executive team. For any organization to be learned, first of all, it is important to detect separately the obstacles for each organization, and to prevent the potential negative consequences for organizational learning

barriers in the organizations. In this respect, it is expected from the schools that their basic tasks are; teaching and learning activities in the community, to be capable of learning organization. But on the other hand, just as in other organizations, in schools also, the detection of barriers of organization learning is seen very important. Moreover, it has been identified that there are a few studies that directly questioned on the basis of organization in schools, in the literature of organizational learning disabilities. The main purpose of this study is to determine with the vignette method the opinions of the teachers, working in schools as learner organizations, about organizational learning barriers. In this context, related to organizational learning disability based on seven fundamental obstacles that was explained by Senge, it has been tried to detect and assess the teachers' opinions about what level of sightings on which barriers in our schools. As the limitations of this research, it can be said to be made on a limited number of teachers because of an adopted qualitative research.

Methods: This research was conducted in a qualitative research design. In the research the vignette technique that consists of data collection techniques in qualitative research techniques, has been used. Vignette is a technique in which the participants' opinions, ideas, beliefs and attitudes can be uncovered with the comments and answers to any matter about investigated scenarios, situations and stories (Barter and Renold, 1999).

Results: As a result, most teachers in the schools are not open enough to learn as an individual, and therefore it can be said that they avoid taking responsibility. With the feedback obtained from the research, besides the teachers who are not willing to improve themselves, only benefit from the experiences; it can be said that there are teachers who are open to learn and the ones who learn with pleasure.

Discussion and Conclusions: This research has been carried out to investigate the teachers' opinions about the seven substances approach of Senge (2007) to organizational learning barriers. Thus, about the obstacles of the characteristics of organizational learning, what the teachers think and which learning disabilities are more obsessed, has been analyzed. It is thought to be important in terms of revealing what it means in practice of the theoretical approach about organizational learning and obstacles of this study. While thinking the fact that research results for the institutionalization of organizational learning basic individual learning in teams, then the realization of the necessity of learning, it also supports the Braham's (1998: 67-70) classification that lifelong learners, reluctant learners, and arbitrary learners. Barriers to organizational learning in schools has been seen and understood like that; what's my position that's me, the outside enemies, the delusion of responsibility, stuck to events, the matter of boiled frog, and consolation of learning from the experience and myth of the executive team. Therefore, reducing or eliminating activities for these barriers should be carried out in schools. These activities; it can be suggested for the barriers " what's my position that's me," the creation of the school improvement team that involve teachers in schools; for the syndrome of "Outside enemy" the assistance of parent-teacher associations and strengthening the cooperation between school and parents; for "the delusion of responsibility" the school managements' asking decisions of teachers about the important issues related with the school and giving them responsibility; in the barriers of "the matter of Boiled frog" teachers in schools should be included in the establishment of cooperative learning teams, and continuous monitoring of students' achievement and behavior; for the barriers of "consolation of learning from the experience" facilitation for teachers to follow the innovation and being helped from experts in the field; and for the 'myth of the executive team' through meetings that developing dialogue process between the teachers and administrative staff, the teachers must be told that only administrative practices sometimes is not enough unless they don't intervene in the process themselves.