

ARAŞTIRMA MAKALESİ



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

The Journal of International Social Sciences

Cilt: 29, Sayı: 2, Sayfa: 105-122, TEMMUZ – 2019

Makale Gönderme Tarihi: 17.02.2019 **Kabul Tarihi:** 15.07.2019

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME ENGELİ: DÜŞMAN DIŞARIDA

Teachers' Organizational Learning Disability: The Enemy is out there in school

Ali Ünal*

Gulnar Ceferova**

ÖZ

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme engellerinden olan düşman dışarıda sendromunu bireysel olarak yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılan araştırmanın verileri, Konya il merkezinde bulunan, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınıflarındaki öğrenci başarısızlığının sorumluluğunu aile, çevre, diğer öğretmenler, öğrenci, okulun fiziksel şartları, okul yönetimi, eğitim sistemine yüklemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin başarısızlığını önleme sorumluluğunu benzer şekilde; aile, diğer öğretmenler, öğrenci, okul yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı gibi etmenlere yüklemektedirler. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin öğrencilerinin başarısızlığı ile ilgili kendi sorumluluklarına dikkat çekmedikleri için, örgütsel öğrenme engellerinden biri olan düşman dışarıda sendromu yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu sendromdan kurtulmaları için, öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitimin niteliğini artırmada okuldaki en önemli değişkenin öğretmen olduğunun sürekli vurgulanması; öğretmenlere sürekli ve sık dönütler verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Örgütsel öğrenme, öğrenme engeli, düşman dışarıda.

ABSTRACT

In this study, it is aimed at identifying whether teachers experience the enemy is out there syndrome which is one of the learning disabilities. The data of the study in which the phenomenology design as one of the qualitative research methods was used were collected through semi-structured interviews conducted with teachers who work in different schools in the Konya city center. The data were subject to content analysis. According to the findings of the study, the teachers considered that family, environment, other teachers, students, the physical conditions of schools, school administration and the educational system were the reasons for the failure of the students in their classes. Similarly, the teachers stated that prevention of the failure of the students can be possible through factors such as family, other teachers-students, school administration and the Ministry of Education. In the light of these findings, since the teachers did not point out their own responsibilities in terms of the failure of their students, it was concluded that they experience the enemy is out there syndrome which is one of the organizational learning disabilities. In order for the teachers to overcome this syndrome, they need to be constantly reminded that the most important variable in schools to increase the quality of education prior to and during their teaching service is teachers and it was suggested to give teachers constant and frequent feedback.

Keywords: Organizational learning, learning disability, the enemy is out there.

Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde hemen her şey hızlı bir şekilde değişmekte, insan hayatına birçok yenilik girmektedir (Ünal,2009). İnsanların bu yeniliklerle başa çıkabilmesi, değişimlere ayak uydurabilmesi, yenilikleri keşfedip bir adım ötesine geçebilmesi için okuduğunu anlama, görsel bilgiyi yorumlama, kapsamlı yazma, üst düzey düşünme, problem çözme, yaratıcı

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, KONYA

e-posta: aliunal@erbakan.edu.tr **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2967-2444>

** Dr. Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, KONYA

e-posta: gulnar.ceferova94@gmail.com. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8421-7092>

düşünme, teknolojiyi kullanma vb. farklı becerilere sahip olması gerekmektedir (Kazmierczak, 2017). Bu becerileri kazandıracak temel kurum okuldur. Bu nedenle, okullar bilgi çağının becerileriyle donanmış insanları yetiştirmelidir (Çalık ve Sezgin,2005). Okullar, bu amacı gerçekleştirebilmek için değişim sürecine kendileri uyum sağlamalıdır. Bu uyumun sağlanması ise sadece öğrenme ile gerçekleşebilir (Senge,1990).

Örgütsel düzeyde gerçekleşen öğrenmeye ilişkin bazen birbirinin yerine de kullanılan, iki kavram öne çıkmaktadır (McGill, Slocum ve Lei,1992): Öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme. Bununla birlikte öğrenen örgüt, genel olarak örgütün yapısal özellikleri üzerine vurgu yaparken, örgütsel öğrenme kavramı öğrenme sürecine odaklanmaktadır (Joseph,1996). Senge'ye (1990) göre, öğrenen örgüt, insanların istenen sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdiği, yeni ve farklı düşünme biçimlerinin geliştirildiği, insanların sürekli olarak öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir. Öğrenen örgüt, kurumsal bir varlık olarak geçmişin ve şimdiki zamanın tecrübelerinden ve geleceğin beklentisinden sürekli olarak öğrenen ve bunu sürekli olarak değiştirmek ve uyum sağlamak için kullanan örgütlerdir (Voulalas ve Sharpe, 2005). Öğrenen örgütler olarak okullar ise, paylaşılan vizyon ve amaç geliştiren, bilgi toplama, analiz etme ve dağıtma süreçlerini kullanan, yeniliği ve risk almayı cesaretlendiren, çalışmalarını düzenli olarak gözden geçiren, başarılı çalışmaları takdir eden ve pekiştiren, mesleki gelişim için fırsatlar sağlayan örgütler olarak tanımlanmaktadır (Silins, Zarins ve Mulford, 2002a). Senge'ye göre (1991), bir örgütün öğrenebilmesi için; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme disiplinleri ayrı ayrı değil, birlikte uygulanmalıdır. Dolayısıyla öğrenen okulu oluşturmak için bu disiplinler bütün olarak hayata geçirilmelidir.

Örgütsel öğrenme, bir örgüt içinde olan eylemleri tanımlamakta kullanılan bir kavram olup (Fiol ve Lyles, 1985; Tsang, 1997), örgütlerin süreçlerini iyileştirmesiyle ilgidir (Garvin, 1999). Argyris'e göre bu süreçler (1977), hataları belirleme ve düzeltme şeklinde çalışmaktadır. Garvin'e göre (1999), öğrenme olmazsa örgütler, sürekli olarak önceki uygulamalarını tekrar ederler. Bu nedenle Ona göre, örgütlerin süreçlerini geliştirmesi için yeni şeyler öğrenmesi gerekir. Okullarda örgütsel öğrenme, çalışanların açık ve destekleyici biçimde iletişim kurmaları ve aktif biçimde bilgiyi aramaları ile gerçekleşebilir (Silins, Mulford ve Zarins, 2002b). Okullardaki öğrenme etkinlikleri, öncelikle öğretmenlere odaklanmalıdır çünkü okullarda hizmeti yürüten en önemli unsurlar öğretmenlerdir.

En başarılı örgütler bile yeterince ve hızlı öğrenemezlerse belirli bir süre hayatta kalsalar bile varlıklarını uzun süre koruyamayabilirler. Organizasyonlarda zeki ve kararlı çalışanların çabalarına rağmen yine de engeller olabilir. Bu nedenle, örgütlerde yapılması gereken en önemli şeylerden bir tanesi öğrenmeyi durdurabilecek ve ya yavaşlatabilecek engelleri bulmak ve bu engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktır (Brahman,1998). Argyris (1990) yönetimden kaynaklanan 7 öğrenme engeli belirlemiştir:

1. Anlayış ve güveni arttırmayı amaçlayan eylemler çoğu zaman yanlış anlama ve güvensizlik yaratır. Yöneticiler genellikle bir anlaşmaya varılacağı ve bir dizi eylemin gerçekleştirileceği inancıyla bir toplantı yaparlar. Haftalar sonra, taahhütlerin yerine getirilmediğini keşfederler. Astların katılımını sağlamak isteyen yöneticiler toplantıda astların katılım olmadığında astlarını sorgular durumunu gelebilir. Sonuçta üstler, sürece astları katmanın anlamsız olduğunu düşünerek bu toplantıları yapmaya özen göstermezler. Bu durum astların, yöneticilerin onların toplantıya katılımını tehdit edici buldukları düşüncesine kapılmalarına neden olur.

2. Zayıf kararlar için başkalarını ya da sistemi suçlamak. Önemli hatalar ortaya çıktığında, insanlar bu durumu başkalarıyla (ölü kediyi diğer adamın bahçesine atmak) ya da sistemle (kitabına, kurallara ve prosedürlere uyun davranmak) ilişkilendirme eğiliminde olurlar. İnsanlar genellikle aldatici, çıkarlarına uygun eylemler yapar, gerçeği söylemekte tereddüt eder (veya mesaj gönderir) ve kimsenin politikaları yeniden düşünmekle gerçekten ilgilenmediği konusunda ısrar ederler. Onlar,

karmaşıklığı ve tatsız gerçekleri ya da can sıkıcı ve tehdit edici duyguları, önlense pozisyonun gerçek araştırmadan daha önemli olduğunu düşünürler.

3. Örgütsel atalet: Bir şeyi yapmanın denenmiş ve kanıtlanmış yollarının örgütsel hayatta egemen olması. Yeni ve endişelendirici fikirler, “müdür bundan hoşlanmayacak”, “politikamız değil”, “yetkim yok”, “hiç denenmedi”, “her zaman böyle yaptık”, “neden değişti” vs. gibi önerilerle engellenir.

4. Zor konularda çoğu zaman yukarıya doğru iletişimin yetersiz olması. Çalışanlar, üretim sorunları, beklentiler vs. hakkında üstlerini hayal kırıklığına uğratabacaklar dışında yukarıya doğru bilgi akışı sağlar. Yöneticiler, üst yöneticilerin (patronların) çalışanların kaygılarını duymak istemediklerini düşünürler.

5. Bütçe oyunları kötülük gerektirir. Bütçe oyunları, “kapıda dur”, “böl ve yönet”, “dikkat dağıtma”, “şamata”, “bu ücretsizdir”, “programımız paha biçilemez”, “yarın, yarın”, “nesneleri esnetmek” gibi oyunları kapsar. Örneğin yarın, yarın oyununda, bugün için bir sonuç yoksa gelecek için birkaç söz verilir.

6. İnsanlar çıkarlarına uygun olsa bile üzücü gerçeklerle karşılaştıklarında makul şekilde davranamazlar. İnsanlar, zor durumlarda, “yarın organize olup planlayacağız” (erteleme), “ne kadar çok boya satarsak, o kadar para kaybedeceğiz” (stratejik eksiklik) gibi savunmacı fikirleri savunurlar.

7. Yönetici takımı, çoğu zaman mittir. Birçok yöneticinin takım çalışması ve ekip oluşturulması üzerine vurgu yapması, bunun için binlerce saat ve milyonlarca para harcanmasına rağmen sonuçlar kuşkuludur.

Örgütsel öğrenmenin önündeki engelleri tanımlamak ve açıklamak için teorik bir temel geliştirme çalışması yapan Schilling ve Kluge (2009), Crossan, Lane ve White (1999) tarafından oluşturulup Lawrence, Mauws, Dyck, ve Kleysen (2005) tarafından geliştirilen 4I (Intuiting-sezgi, Interpreting-yorumlama, Integrating-bütünleştirme, Institutionalizing-kurumsallaştırma) modelini kullanmıştır. 4I modeline göre, örgütsel öğrenme birey, grup ve örgütsel düzeyde gerçekleşmekte olup modele adını veren sezgi, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaştırma olmak üzere 4 aşamada gerçekleşmektedir (Crossan vd.,1999). Schilling ve Kluge (2009), yaptıkları literatür taramasında, her aşamada karşılaşılabilecek öğrenme engellerini, öğrenmenin gerçekleştiği; kişisel, örgütsel ve çevresel boyutlarda tanımlamaya çalışmışlardır. Schilling ve Kluge (2009) tarafından yapılan açıklamalardan uyarlanan Tablo 1 üzerinde, hangi aşamada, hangi öğrenme boyutunda ne türlü öğrenme engelinin oluşabileceğini takip edilebilir.

Brahman (1998) örgütlerde öğrenmenin önündeki engellerin çelişkili mesajlar, kaynak yetersizliği, karışık, çelişkili misyon ya da misyonsuzluk olduğunu ifade etmiştir. Çelişkili mesajlar-örgütün ifade ettikleriyle davranışlarının uyumlu olmamasıdır. Kaynak yetersizliği- maddi sıkıntılar yaşandığında örgütte kesinti yapılacak ilk şeyin eğitim olmasıdır. Çelişkili misyon ya da misyonsuzluk, bir vizyonun olmaması ya da çelişkili olması nelerin öğrenilmesi gerektiğinin belirlenmesini zorlaşmasıdır. Kline ve Saunders (1998) ise öğrenmenin önünde mantıksal, etik ve duygusal olarak üç engel olduğunu belirtmişlerdir. Anlam veremediğimiz bir olayla karşılaştığımızda mantıksal engelle; değerlerimize göre etik olmayan bir şeyi düşünmemiz veya yapmamız istendiğinde etik engelle, içinde bulunduğumuz süreçten rahatsızlık duyduğumuzda ise duygusal engelle karşı karşıyayız demektir.

Senge'ye (1990) göre, yönetim biçimi, planlanma, insanların işlerinin tanımlanma biçimi, düşünme ve etkileşimde bulunma biçimleri temel öğrenme engellerini yaratır. Steiner'e (1998) göre ise öğrenmenin önündeki engeller, yeni (bürokrasiden öğrenen örgütlere dönüşüm) ideolojinin uygulanmasında yönetsel çabaların örgüt çalışanları tarafından kabul edilmemesi ve anlaşılması sonucunda ortaya çıkar. Örgüt üyelerinin sahip olduğu metaforların yönetim tarafından anlaşılması ve ya değerlendirilmemesi, çalışanların bireysel ve örgütün geleceğine ilişkin vizyonlarının yönetimin vizyonları ile tutarlı olmaması, güç farklılıkları ve iletişim yapılarının yeni

ideolojiyi destekleyecek şekilde değiştirilmemesi, yönetim stillerinin yönetim ideolojisindeki değişimlere göre değişmemesi, resmi ve gayri resmi normların örgütsel öğrenme ideolojisini değil, geçmiş ideolojiyi yansıtmaması engellerin ortaya çıkma nedenlerindedir (Steiner,1998). Mazutis ve Slawininski (2008), yaptığı literatür taramasında otantik iletişim tarzı, seviyeler arasında bilgi aktarımını zorlaştıran normlar, öğrenmeyi, öğrenme kültürünü teşvik etmeyen liderlik türü gibi etmenlerin öğrenmenin önündeki engeller olduğunu tespit etmiştir.

Tablo1. 4I modeline göre karşılaşılabilecek örgütsel öğrenme engelleri

Süreçler ve tanımları	Boyutlar	Öğrenme engelleri
Sezgi (Bireyin önceden edindiği tecrübesine dayalı olarak yeni bakış ve fikirler geliştirme sürecidir.)	Davranışsal- kişisel	Çalışanların önyargı ve yetersizlikleri, batıl öğrenme, sistematik başarısızlık analizi ile ilgili bilgi eksikliği, yenilikçi motivasyon eksikliği, yüksek stres, tek aşamalı problem çözme ile tanımlanan mesleki kimlik, dezavantajlardan korkma, kısıtlayıcı ve kontrol edici yönetim tarzı vs.
	Yapısal- örgütsel	Açık, ölçülebilir amaçların eksikliği, homojen iş gücüne sahip yekpare kurum kültürü, sıkı çalışma kuralları ve yönetmelik, örgütsel suçlayıcı kültür (günah keçisi) vs.
	Toplumsal- çevresel	Karmaşık, dinamik ve rekabetçi pazar ortamları; karmaşık, belirsiz, zor bilgi; alakalı ancak örtük ve sabit bilgi vs.
Yorumlama (Bireyin fikir ve görüşlerini kendine ve başkalarına kelime ve eylemler aracılığıyla açıklama sürecidir.)	Davranışsal - kişisel	Bilgiye sahip olma ve kontrol etmeyi kaybetme korkusu, yenilikçi ya da destekçilerin politik ve sosyal becerilerinin eksikliği, yenilikçinin güvenirliliğinin düşüklüğü, yenilikçi ve grup arasındaki çatışma ilişkisi, grup üyelerinin motivasyon eksikliği ve kaygısı vs.
	Yapısal- örgütsel	Örgütsel sessizlik, bilgi ve önemli örgütsel amaçlar arasında eksik ilişki, grubun başarısızlıktan kaçınma normları vs.
	Toplumsal- çevresel	Gruptaki farklı amaçlar, değerler ve gizli ajandalar, mevcut mesleki zihniyetle bağdaşmayan bilgi vs.
Bütünleştirme (Örgüt içinde bireyler ve gruplar arasında ortak anlayışların paylaşılması ve tutarlı, kolektif bir eylemin gerçekleşmesini sağlama.)	Davranışsal - kişisel	Mevcut uygulamalarda yöneticilerin kendine aşırı güven duyması, takıma zarar verme korkusu, üst yönetimin destek eksikliği, katı ve modası geçmiş temel inançlar, değerler ve üst düzey yöneticilerin varsayımları vs.
	Yapısal- örgütsel	Birimler arası rekabet, birimler arasında iletişim yetersizliği, üst yönetici devrinin düşüklüğü, uzun vadeli örgütsel başarı: yetkinlik tuzağı, etkin olmayan kaynak tahsisi, örgütte öğrenmeye yönelik değerlerin eksikliği, yeniliklerle örgütsel varsayımlar ve inançlar arasında uyum eksikliği vs.
	Toplumsal- çevresel	Örgütsel eylem ile çevresel tepki arasındaki zamanın gecikmesi: Hata tuzakları, yeniliğe karşı duran endüstriyel reçeteler vs.
Kurumsallaştırma (Ortak anlayış sistemler, yapılar, prosedürler, kurallar ve stratejilerde uygulanmakta, böylece bireysel veya grup kökenlerinden bağımsızlaşmakta ve örgütsel eyleme rehberlik etmektedir.)	Davranışsal - kişisel	Yeniliklerin gelecekteki amaçlar için algılanmaması, çalışanların inovasyonu uygulamak için bilgi eksikliği, Laissez-faire üst yönetim tarzı, öğrenmenin transferinde geçmiş çatışma deneyimleri, çalışanlara karşı düşük kabul ve güven, örgüte ya da yeniliğe karşı sinizm, çalışanların yeni fikirlere kapalılığı, fırsatçı davranış vs.
	Yapısal- örgütsel	İşyerinin sabit, değişmez şartları, Zaman ve kaynak eksikliği, tutarlı bir norm sisteminin olmaması, yönetici ve çalışanların sık değişimi, örgütsel ikiyüzlülük, örgütsel davranış ve performansı kontrol etmek için araç ve ölçüt eksikliği, tutarsız örgütsel strateji, sistemler, politikalar ve uygulamalar, inovasyonun ilk hedefleri ile değerlendirme kriterleri arasındaki tutarsızlık, vs.
	Toplumsal- çevresel	Hızlı teknolojik değişim, hızlı başarıyı vaat eden moda yönetimlerin ortaya çıkışı, dil ve ulusal kültür sorunu, örtük bilgiyi depolamanın teknik / yapısal zorlukları.

Örgütsel öğrenme engelleri üzerinde yapılan kavramsallaştırmalar öğrenme engelleriyle ilgili yapılan tanımlar temelinde Senge'nin (1990) belirlediği engellerle ilişkili görünmektedir. Senge (1990) yedi örgütsel öğrenme engeli tanımlamış olup bu engeller aşağıda açıklanmıştır.

Pozisyonum neyse ben oyum. Örgütlerde insanlar sadece kendi pozisyonlarına odaklandıklarında tüm pozisyonların etkileşimiyle ortaya çıkan sonuçlar için onların çok az sorumluluk taşırlar. Ayrıca, sonuçlar iç açıcı olmadığında sebebini belirlemek zorlaşabilir. Yapabilecek tek şey birinin işleri batırdığını varsaymaktır.

Sorumluluk üstlenme yanılması. Önceden etkin olma tepkisel olmanın saklı halidir. Gerçek önceden etkin olma bizim kendi problemlerimize nasıl katkıda bulunduğumuzu görmemizden başlar. Bu bizim duygusal durumumuzun değil, düşünce tarzımızın ürünüdür.

Olaylara takılıp kalma. İnsanların düşüncesinde kısa vadeli olaylar egemen olduğu durumlarda bir organizasyonda üretken bir öğrenme sürdürülemez. Eğer biz olaylara odaklanırsak, yapabileceğimiz en iyi şey, optimal bir şekilde tepki verebilmek için bir olay gerçekleşmeden önce onları öngörebilmektir.

Yavaş değişimlerin önemsenmemesi. Bu engel sıcak suyun içerisine koyulunca hemen çıkmaya çalışan, ama su oda sıcaklığındayken kaba koyulup yavaşça ısıtılan suyun içerisinden tepki göstermeyen kurbağanın hikayesiyle açıklanmıştır. Burada anlatılmaya çalışılan örgütlerde gerçekleşen en büyük tehditleri oluşturan kademeli süreçlerin yavaş değişimlerin fark edilememesidir.

Tecrübelerden öğrenme hayali. En güçlü öğrenme doğrudan tecrübeyle olur. Bir eylem yaparak sonucu görür sonra yeni ve farklı bir eylemi gerçekleştiririz. Ama örgütlerde çoğu zaman alınan kararlar uzun vadeli olduğu için eylemlerin sonuçları öğrenme ufkumuzun ötesinde ortaya çıkar. Bu zaman da doğrudan deneyimle öğrenme olanaksız olur. En iyi tecrübeyle öğreniriz ama çoğu zaman önemli kararlarımızın sonuçlarını doğrudan deneyimleyemeyiz.

Yönetici takım miti. Yetersizliklerle yönetici takımı en önde mücadele edecektir. Yönetici takımı, organizasyonun farklı işlevleri ve uzmanlık alanlarını temsil eden tecrübeli ve sağduyulu yöneticilerden oluşur. Bu öğrenme engeli takımdaki üyelerin kendilerini kişisel olarak sevimsiz gösterecek şeylerden kaçınmasına, herkesin takım kolektif stratejisinin arkasında olduğu izlenimi vermeye çalışarak tutarlı bir takım görüntüsünü korumalarına dikkati çeker.

Düşman dışarıda. Her birimiz hayatımızda bir şeyler yanlış gittiğinde kendimizi suçlamak yerine başka suçlu aramak eğilimindeyizdir. Bu durum bireysel olduğu kadar örgütsel düzeyde de yaşanmaktadır. Örgütlerde bir şeyler ters gittiğinde çoğu zaman akla gelen ilk soru 'Bu kimin hatasıdır?' olur. Örneğin, Muhasebede eksik veriler olduğunda bu muhasebecinin suçu, önemli bir müşterinin kaybedilmesi ise satış grubunun suçudur (Paul,1997). Örgütün pazarlama bölümü, 'satış hedeflerimize ulaşamamamızın nedeni kalitemizin rekabete dayanıklı olmamasıdır' düşüncesine dayanarak imalat bölümünü suçlarken, imalat bölümü mühendisliği, mühendislik ise farklı nedenler bularak pazarlamayı suçlayabilir (Senge,1990). Birçok örgütte bu gibi hatalar ortaya çıktığında başkalarını suçlamak doğal bir refleks gibi görünmektedir. Kimlerin suçlu olduğu belirlendikten sonra söz konusu suçlularda neyin yanlış olduğu bulunmaya çalışılır. Onların neyi yanlış yaptığı bulunduğunda ise sorun algılanmış sayılır. Yani, onlar kendisi problem, onları değiştirmek ya da onlardan kurtulmak ise çözüm gibi algılanır. Fakat suçlama mevcut durumu doğru değerlendirmede çok az zamanlarda yardımcı olur, çoğu zaman ise etkili problem çözme engeller, soruna erken ve yapay bir çözüm sunarak karmaşık gerçeğin basit bir görüntüsünü oluşturur, böylece, bir sorunun asıl nedenine ulaşma şansını azaltır (Paul,1997).

Düşman dışarıda sendromu, insanların sadece kendi konularına odaklanmasından, kendi eylemlerinin konularının sınırlarının ötesine geçtiğini görememesinden kaynaklanmaktadır (Senge, 1990). Kendi hatalarımızın veya eksikliklerimizin farkında olmak ve bunları öğrenme ve

büyüme için fırsat olarak görme, gelecekte daha başarılı olmamızı sağlar. Suçlamanın olduğu yerde, açık beyinler kapanır, sorgulama sona erer ve tüm sistemi anlama isteği azalır. İnsanlar bir suçlama atmosferinde çalışırken, doğal olarak hatalarını örtmeye ve gerçek kaygılarını gizlemeye çalışırlar. Ayrıca, suçlama örgütlerde korku yaratır, güvene zarar verir. Suçlama ve onun yarattığı korku da yenilikçiliği (inovasyonu) ve yaratıcı çözümlerin üretilmesini engeller ve çalışanlar yenilikler için gerekli olan riski almaktan çekinirler (Paul,1997).

Literatür incelendiğinde örgütsel öğrenme engellerini farklı açılardan ele alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Steiner (1998), çalışmasında birey ve değişen grubun, organizasyonun yapısı ve yönetsel eylemlerin öğrenmenin önünde engel oluşturduğunu tespit etmiştir. Volulas ve Sharpe (2005), liderliğin okulları dönüştürmede anahtar faktör olduğu, geleneksel okul yapısı ve kültürünün, uygulama sürelerinin yetersizliğinin, çalışanların ve velilerin desteğini sağlamadaki zorlukların amaca ulaşmada engel olarak öne çıktığı sonucuna varmıştır. Schilling ve Klung (2009) ise sezgisel, yorumlama, bütünleşme ve kurumsallaştırma olmak üzere 4 bölümde öğrenme engellerini gruplamaya çalışmışlar (Tablo 1’de sunulmuştur). Türkiye’de yapılan çalışmaların bazılarında kurum kültürü (Diker, 2007; Yücel, 2007; Beşoluk, 2017), bazılarında ise kurum kültürü ve liderlik (Ayden ve Düşükcan,2002) kavramları birlikte ele alınarak öğrenme engelleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre, olumlu, öğrenmeyi destekleyen kurum kültürü ve öğrenme kültürünü teşvik eden liderliğin engellerin önlenmesinde ve ortadan kaldırılmasında önemli etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Devlet ve özel liselerde (Töremen,1999; Çandır,2010), ilkokullarda (Çantuş,2012) örgütsel öğrenme engellerini farklı açılardan ele alan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Töremen (1999), çalışmasında bürokrasi, zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, hacim, kaynak kullanımı vs. gibi faktörlerin örgütsel öğrenmeye engel olduğunu belirtmiş, öğrenme engellerini demografik değişkenlere göre değerlendirdiğinde ise cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul değişkenleri açısından farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Öğrenme engellerine ilişkin öğretmen algılarını demografik değişkenlere göre inceleyen Çantuş (2012) ise cinsiyet, branş ve hizmet süresi değişkenlerinde farklılaşma olmadığı, mezun olunan okul, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma olduğu sonucunu elde etmiştir.

Çandır (2010), çalışmasında literatür taramasına dayanarak öğrenme engelleri ile ilgili sadece teorik bilgiler vermiştir. Bunlar dışında, öğretmen görüşlerine göre Senge’nin belirlediği yedi öğrenme yetersizliğini ilkökul ve ortaokul bazında vignette tekniği ile inceleyen araştırma bulunmaktadır. Turhan, Karabatak ve Polat (2014), bu çalışmada da öğretmenlerin bu yetersizliklere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir

Düşman dışarıda öğrenme engelinin mevcut olması diğer örgütlerde olduğu gibi sosyal bir örgüt olan okulların da amaçlarına ulaşmasında olumsuz sonuçlara yol açabilir. Şöyle ki, hızlı değişimlerin yaşandığı bilgi çağı ve bundan daha fazlası için bireyler yetiştiren öğretmenlerin korku duyması, güvenlerinin zarar görmesi, yenilikçi olamamaları okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini engelleyebilir. Okullarda hayata geçirilen eylemlerde olumsuz sonuçlarla karşılaşıldığında üyelerin düşman dışarıda sendromunu yaşamaması gelecekte bu örgütlerin üstlendiği görevleri yerine getirememesine sebebiyet verebilir. Okullarda gerçekleşen öğrenme sürecinin iki önemli tarafından biri olan öğretmenlerin bu yetersizliğe sahip olması okulun çıktısı olan öğrencilerin yeterli becerileri kazanamamasına, dolayısıyla da eğitimin amaçlarını gerçekleştirilememesine neden olur ki, bu da gelecekte daha büyük toplumsal sorunlar yaşanması tehlikesini ortaya çıkarır. Bu açıdan da araştırmada öğretmenlerin düşman dışarıda sendromuna sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Örgütler sadece bireyler aracılığıyla öğrendiği, bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşmeyeceği (Senge,1990) düşüncesinden hareketle okulları öğrenen organizasyon haline dönüştürecek kişiler olan öğretmenlerin düşman dışarıda sendromuna sahip olup olmadıkları tespit edilerek, öğretmenlerin öğrenmelerinin önüne kendilerince bir engel konulup konulmadığının belirlenmesi, varsa sorununun çözümüne katkı sağlayabilir. Öğretim sürecinin önemli bir parçası olan öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme engellerinden biri olan düşman dışarıda sendromu

yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi ayrıca, bu engele yönelik farkındalık geliştirilmesi ve engelin ortadan kaldırılması yönünde önerilerin getirilmesine de katkı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı

Schilling ve Kluge'nin (2009) ortaya koyduğu gibi, örgütsel öğrenme bireysel, grup ve örgütsel düzeyde gerçekleşebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme engellerinden olan düşman dışarıda sendromunu bireysel olarak yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısızlığının sorumluluğunu kimlere ya da nelere yüklemektedirler
2. Öğretmenler sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısızlığını önleme sorumluluğunu kimlere ya da nelere yüklemektedirler?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin bireysel olarak düşman dışarıda sendromu yaşayıp yaşamadıklarına dair görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tamamen yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguyu araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek,2008). Fenomenoloji desenin tercih edilmesinin nedeni, öğretmenlerin düşman dışarıda sendromu yaşayıp yaşamadığını en iyi bilecek kişiler kendileri olmaları ve farkında oldukları bu konuda, derinlemesine ve ayrıntılı anlayışlarını ortaya çıkarma isteğidir. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısızlığına ilişkin yüklemeleri kendilerine mi yoksa başka faktörlere mi yüklediklerine yönelik bakış açıları tespit edilerek bireysel düzeyde düşman dışarıda sendromu yaşayıp yaşamadıklarına karar verilmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken araştırma konusunu farklı açılardan ele alabilmek için olasılıklı olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Katılımcıların ilkökul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, Anadolu lisesi, meslek lisesi, imam hatip lisesi, proje okulu gibi farklı okul türlerinde çalışması, cinsiyet, branş, başarı düzeyleri gibi değişkenler dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin başarı düzeyi, okul müdürleri tarafından yüksek, orta ve düşük başarılı olarak belirlenmiş, katılımcı olarak öncelikle müdürler tarafından önerilen öğretmenler seçilmiştir. Bu nedenle, cinsiyet ve branş değişkenlerinde çeşitlilik amaçlanan şekilde sağlanamamıştır. Sonuçta araştırma, her okul türünden üç katılımcı olmak üzere araştırma için uygun olduğu düşünülen, görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden 8'i kadın 13'ü erkek öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kıdemleri 3-30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların demografik bilgileri tablo 2'de sunulmuştur, öğretmenlerin başarı düzeyleri okul müdürlerinin yönlendirmesiyle belirlendiğinden katılımcı kimliğinin saklı tutulması amacıyla bu değişkene dair bilgilere tabloda yer verilmemiştir. Çalışmada katılımcıların isimlerini kullanmak yerine her bir katılımcıya K1, K2.. gibi kodlar kullanılmıştır.

Tablo 2. *Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre dağılımı.*

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Okul türü
K1	Erkek	22	Sınıf öğretmeni	
K2	Kadın	22	Sınıf öğretmeni	İlkokul
K3	Kadın	24	Sınıf öğretmeni	
K4	Kadın	23	Görsel sanatlar	Ortaokul
K5	Erkek	20	Türkçe	

K6	Erkek	11	Matematik	
K7	Erkek	16	Fen bilimleri	İmam Hatip
K8	Erkek	14	Türkçe	Ortaokulu
K9	Kadın	6	İngilizce	
K10	Erkek	30	Matematik	
K11	Erkek	20	İngilizce	Lise (Proje okulu)
K12	Erkek	22	Türk dili ve Edebiyatı	
K13	Kadın	22	Çocuk Gelişimi	
K14	Erkek	18	Tarih	Meslek lisesi
K15	Erkek	15	Tarih	
K16	Erkek	20	Felsefe	
K17	Erkek	24	Coğrafya	Anadolu lisesi
K18	Kadın	11	Beden Eğitimi	
K19	Kadın	3	Matematik	
K20	Kadın	21	Tarih	İmam Hatip lisesi
K21	Erkek	22	Din kültürü	

Verilerin toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam,2018). Görüşmede sorulacak sorular literatür incelemesine dayalı olarak ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. İkinci araştırmacı bir öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Pilot uygulaması sonuçlarına uygun olarak sorular tekrar gözden geçirilmiş, değişiklik yapılmasına gerek görülmemiştir. Katılımcılara sorulan görüşme soruları aşağıdakilerdir:

- 1.Sınıfınızdaki başarısız öğrencilerin başarısızlık nedenleri nelerdir?
- 2.Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında kimler ne yapmalıdır?

Bütün görüşmeler ikinci araştırmacı tarafından 2018 yılı Aralık ayı içerisinde, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak dijital ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin en azı 5 dakika, en fazlası 47 dakika sürmüştür.

Verilerin çözümlenmesi

Görüşmelerin tamamlanmasından sonra katılımcı kimlikleri K1,K2...K21 şeklinde kodlanarak transkripsiyon süreci gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdiği yanıtlar, ses dosyalarından yazıya dönüştürülmüştür. Yazılan metin, 19208 kelimedenden oluşmuştur. Veriler ikinci araştırmacı tarafından okunarak kodlanmıştır. Kodlanmış veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada toplanmış veriler, temel kavramlar ve ilişkiler dikkate alınarak temalar ve alt temalar şeklinde bütünleştirilmiştir

İçerik analizi sürecinde ikinci araştırmacı tarafından belirlenen kodlar ve taslak temalar, birinci araştırmacı tarafından incelenmiş ve iki araştırmacı birlikte hangi temaların ortaya çıktığını tartışmışlardır. Bu süreçte fikir ayrılığı olan tema ve alt temalar yeniden incelenmiş, fikir birliği sağlanarak çalışma sorularına uygun temaların (birinci soruya ilişkin 7, ikinci soruya ilişkin 5 tema) ve alt temaların son şekli belirlenmiştir. Bu süreçte, birinci araştırmacı, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyumunu sağlamak için veri toplama hariç diğer süreçlere katılarak hem iç geçerliği hem de tutarlığı (Merriam, 2018) sağlamaya çalışmıştır. Bunun dışında katılımcıların duygu, düşünce ve betimlemeleri zengin ve yoğun bir anlatımla sunulmaya çalışılarak dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Okuyucuların bulguların akışını daha rahat takip etmelerini sağlamak amacıyla içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısızlığının sorumluluğunu kimlere ya da nelere yüklediklerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısızlığının sorumluluğuna ilişkin yüklemeleri, aile, çevre, öğretmen, öğrenci, okulun fiziksel şartları, okul yönetimi, eğitim sistemi temalarında bütünleştirilmiştir.

Aile. Katılımcılara göre sınıflarındaki öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden biri öğrencilerin aileleridir. Ailelerin çocuklarının eğitime karşı ilgisizliği başarısızlık nedenlerinden birisidir. K3 kodlu katılımcı bu durumu, “*Ailelerle fazla görüşüyoruz ama aileler de ilgisiz olunca da fazla bir şey yapamıyoruz. Sadece dersle kalıyor, okulda öğrendikleriyle kalıyorlar... üçgenin üç ayağı var ya- öğretmen, aile, öğrenci. O eksik oluyor sadece öğretmenle kalıyor. Onlar da ilgilenmiyor.*” şeklinde açıklamıştır. Ailelerin ekonomik durumları bir başka başarısızlık etkeni olarak görülmektedir. K 17 kodlu katılımcı bu durumu, “*...Maddi sıkıntısı olan velimiz çok ve ders materyali ve ekstra ders araç gereci almak konusunda sıkıntıları oluyor. Örneğin, Coğrafya dersinde atlas istiyoruz. Atlası alırken veli zorlanıyor ama bizim dersimiz de atlas olmadan yapılamıyor maalesef...*” biçiminde ifade etmiştir. Ailelerin sosyal durumları (parçalanmış aile) da öğrencinin başarısızlık nedenlerinden birisi olarak görülmektedir. K7 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*...Hem sosyoekonomik durum, artı ailelerin parçalanmış olması, yani hepsi aslında işin içine giriyor. Çünkü çocuk evinde mutlu değilse, okulda nasıl mutlu olsun? Okulda mutlu olabilmek için çocuk bu sefer farklı yollar deniyor, kendini hissettirmek için işte kimisi fazla konuşuyor, kimisi içe kapanıyor, kimisi arkadaşlarıyla konuşuyor yani farklı-farklı kendilerine arayışlar ediniyorlar. Bazen öyle çocuk bakıyorsunuz anne baba ayrı, çocuk mutsuz, aile parçalanmış olduğu için hani hayatı boş vermeye başlıyorlar, psikolojik sorunlar içine girmeye başlıyorlar.*” Bunun dışında ailelerin eğitime, okula bakışları da başarısızlık nedeni olabilmektedir. K4 kodlu katılımcı bu nedeni, “*...Ailelerin de bakış açısı mesela, o da etkilidir. Çünkü resmin genelde günah olduğuna inananlar da var. Günah olduğuna inanıp hiç resim yaptırmayanlar var*” şeklinde açıklamıştır. Sonuç olarak ailenin ilgisizliği, ekonomik durumları, sosyal etkenler (parçalanmış aile) ve ailenin eğitime, okula bakış açısı öğretmenler tarafından ailelerin öğrenci başarısını olumsuz etkileyen özellikleri olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Öğrenci başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin öğretmen yüklemeleri

Temalar	Alt temalar
Aile veya veli	<ul style="list-style-type: none"> Sosyo-ekonomik durum İlgisizlik Sosyal etkenler (Parçalanmış aile) Okula bakış açısı
Çevre	<ul style="list-style-type: none"> Toplumsal düşünce Göç Öğrencinin arkadaş çevresi Medya, TV, İnternet vs. etkisi
Diğer Öğretmenler	<ul style="list-style-type: none"> Mesleki yetersizlik Kendini geliştirmeme
Öğrenci	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin özel durumları (dikkat eksikliği, yaş, zihinsel sıkıntıları vs.) Öğrencinin sorumlulukları (tekrar yapmama, zamanında ders çalışmama vs.)
Okulun fiziki şartları	<ul style="list-style-type: none"> Ders araç gereçleri (teknolojik sıkıntılar) Sınıfların kalabalık olması Uygulama alanlarının olmaması
Yönetim desteği	<ul style="list-style-type: none"> Etkinliklerin düzenlenmesini desteklemesi, organize etmesi, değerlendirmesi
Eğitim sistemi	<ul style="list-style-type: none"> Eğitimin felsefesi Müfredat Eğitimin bireyselleştirilmemesi Performans değerlendirmesi yapacak bir yapının olmaması

- Öğrencilere etkisi (hedefsizlik, önceliklerinin sınavdan geçmek olması)

Çevre. Öğretmen görüşlerine göre öğrenci başarısızlığına sebebiyet veren etmenlerden biri çevredir. Bazı toplumsal önyargılar öğrenci başarısızlığına sebep olmaktadır. K10 kodlu katılımcı bu etkenin etkisini, “*Genelde toplumun matematik branşına olumsuz, zor bakış açısı vardır. Bu bakış açısı tabii genel, hatta atasözü olarak topluma girmiştir: “Dünyada cebir, ahirette kabir hesabı zor” demişler*” şeklinde açıklamıştır. Başarısızlığa neden olan çevresel etmenlerden birisi de göçtür. K1 kodlu katılımcı bu durumu “*son yıllarda ülkemiz Suriye’den büyük ölçüde göç aldı, onların sınıfımıza kaynaştırılması süreci var. O süreçler etkiliyor*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin başarısızlığına sebep olan bir çevresel faktör öğrencilerin onların arkadaş çevreleridir. K7 kodlu katılımcı arkadaş çevresinin öğrenci başarısına etkisini bu şekilde açıklamıştır: “*...çocuk 5,6.sınıflarda çok iyi. 7.sınıf başladığında ergenlik döneminde çocuk diyor ki, hani diğer arkadaşım geziyor tozuyor, boş veriyim. Onlar kendi aralarında şey takıyorlar, “Çok çalışıyorsun, ineksin filan”. Bir bakıyorsunuz çocuk onlara benzemeye başlıyor. Başarısızlığa neden olan bir diğer çevresel faktör de medya, televizyon, internet vs.dir. Bu faktörlerin etkisini K5 kodlu katılımcı bu durumu “...bence asıl suçlu medyadır. Yani, görsel, yazılı medya, internet medyası suçludur bence bu konuda. Haberlerle, programlarla yönlendiriliyor insanımız, çoluk- çocuklara da yansıyor”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden biri de onların kendileridir. Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerinin ilgisizlik, dikkat eksikliği, zihinsel problemlerinin olması vs. gibi özel durumları onların başarısızlığına neden olmaktadır. Bu durum K3 kodlu katılımcı tarafından “*bazı öğrencilerin ilgisi olmuyor. Derse ilgisi olmuyor, dikkatli dinlemiyor, tekrarlar yapmıyorlar, ödevlerini eksik oluyor*” şeklinde açıklanırken, K9 kodlu katılımcı tarafından “*...derste dikkatin verilmemesi. Çocuktaki dikkat eksikliği de diyebiliriz. ...Farklılıkları var ama bireysel farklılıklar diye biliriz, hani bir konu birinin dikkatini çekiyor ama diğerininkini çekmeyebiliyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan başarısızlık nedenlerinden biri de tekrar yapmayarak, kendilerini geliştirmeyerek, planlı olarak zamanında ders çalışmayarak sorumluluklarını yerine getirmemeleridir. Bu durumu K15 kodlu katılımcı: “*Öğrencinin evde kendi kişisel kitabıyla hazırlanıp derse hazır bir halde gelmesi lazım. Ancak bu hazırlık yapılmadan okula geliniyor, çoğu zaman ders kitapları getirilmiyor. Not tutan çok az öğrenci var. Öğretmeni kuru kuru dinleyip derse gidip geliyor*” şekilde açıklarken, K20 kodlu katılımcı “*... günü gününe çalışmazlar. Yazılı gelir yazılı günü çalışırlar. Zamanında çalışmıyorlar*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler. Öğretmenlerin bazıları öğrenci başarısızlıklarında öğretmenlerin de etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu temada öğretmen görüşleri mesleki yetersizlikler alt temasında birleştirilmiştir. Mesleki yetersizlikler içerisinde ise, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri başarısızlığa sebep olan etmen olarak öne çıkmaktadır. Bu durumu K15 kodlu katılımcı...*öğretmenlerin kitap okumaması.... Kitabı zorunlu olarak okuyoruz. Öğretmenler kendisini geliştiremiyorlar*” şeklinde açıklamıştır. Başarısızlığa neden olan öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinden biri de öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmamalarıdır. Bu durum K2 katılımcısı tarafından “*Öğretmenlerin birebir ilgilenmemesi diyelim. Bu öğrencilerle öğretmen birebir ilgilenmemesi, bence bu da bir başarısızlık nedenidir. Öğretmenin birebir ilgilenmesi sonucunda öğrencilerin başarısının arttığını gördüm ben*” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin formasyon eksiklerinin olması da öğrencilerin başarısızlığına etki eden bir mesleki yetersizliktir. Bu durumu K14 kodlu katılımcı “*Burada çalışan öğretmenlerde formasyon eksikliği var. Mesela buraya gelen öğretmen de hani tükenmiş öğretmenler genelde tercih ediyor...*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında onların birçoğunun öğrenci başarısızlığına sebep olan öğretmen faktörünü kendilerine yönelik değil de, diğer öğretmenlere yönelik olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum, K6 kodlu katılımcının “*Geçmişten kazanılması gereken bilgilerin*

kazanılmaması. Hazırbulunuşluk düzeyinin biraz düşük olması (bir önceki düzeyde öğrencilere gereken kazanımların kazandırılmamasını kastediyor)". K17 kodlu katılımcı, "...öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kuramaması, örnek olamaması da büyük bir başarısızlık nedenidir. Yani, aynı şekilde öğretmen sigara içerse, sigara içme derse örnek olamayız. Ben kesinlikle bu konularda dikkatli davranırım... Çünkü öğrenciler bizleri örnek alıyorlar" diyerek, kendisinin doğruyu yaptığını, diğer öğretmenlerin sorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. K2 kodlu katılımcı "Başarısızlıkların nedeni olarak da biraz da kendimize yüklenelim. Öğretmenlerin birebir ilgilenmemesi diyelim.... Öğretmenin birebir ilgilenmesi sonucunda öğrencilerin başarısının arttığını gördüm ben. (Peki, siz öğrencilerinizle birebir ilgileniyor musunuz? Sorusuna karşılık)-İlgileniyorum. Özellikle problemlili, algılama güçlüğü çeken öğrencilerimi ön sıralarda oturturum her zaman... başka türlü çalışmalar yaparız" diyerek kendi üzerine düşeni yaptığını, diğerlerinin yapmadığını belirtmektedir.

Okulun fiziki şartları. Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin başarısızlıklarına etki eden nedenlerden biri okulun fiziki şartlarıdır. Okulun fiziki şartları içerisinde teorik bilgilerin hayata geçirilmesi için ortamın olmaması, başarısızlığı doğuran etkenlerdendir. K13 kodlu katılımcı bu durumu, "...verdiğimiz teorik bilgilerin buna paralel bir şekilde fiziksel şartların da oluşturulup hemen uygulamaya dökülmesi lazım. Eğitim sistemimizin buna daha yatkın olması gerekiyor. Bunun yetersizliği öğrencilerin hem sıkılmasına hem de başarısızlık düzeylerinin yükselmesine neden olabiliyor" şeklinde açıklamıştır. Başarısızlığa neden olan diğer fiziksel şart ise yeterli ders araç gereçlerinin bulunmaması ve sınıfların kalabalık olmasıdır. Bu durum K4 kodlu katılımcı tarafından "...malzeme yetersizliği sıkıntı oluyor: defter, boya vs. araç gereçler. ve atölye olmaması gerçekten bir sanat eğitimi için büyük kayıp... Sınıfların kalabalık olmasıdır. Çocuklar istedikleri gibi çalışma yapamıyorlar" şeklinde ifade edilmiştir.

Okul Yönetiminin desteği. Öğretmen görüşlerine göre yönetimin bakış açısı, destek vermemesi öğrencilerin başarısızlığına neden olmaktadır. Bu durumu K4 kodlu katılımcı "idare gibi etmenler de önemli tabi. İdarenin bakış açısı da önemli- sanata ne kadar eğilimliyse o kadar..." şeklinde, K13 kodlu katılımcı ise "Etkinliklerin tasarlanmasında idarecilerin etkisi daha çoktur, muhtemelen. Yani projeden sorumlu birinin olması lazım, idarecilerin olması lazım" şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim sistemi. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, mevcut eğitim sisteminin yetersizlikleri de öğrencilerin başarısızlıklarına neden olmaktadır. Mevcut müfredatta eksiklikleri eğitim sisteminin sorunlarından. Bu durumu K9 kodlu katılımcı "... bazı konuların öğrenciler açısından öğrenilmesinin zor olması. Müfredattaki konuların zor olması diyebiliriz" şeklinde açıklamıştır. Derslere ayrılan zamanın yeteri kadar olmaması da eğitim sisteminin diğer bir sorunu olarak öne çıkmaktadır. K4 kodlu katılımcı bu etkeni "süremiz çok kısıtlı onu da belirtelim- haftada 40 dakika. O yüzden çocuklar tam bir şevkle çalışmaya başladıklarında zil çalınca dağılıyorlar..." gibi ifade etmiştir. Eğitim sisteminin felsefesinin olmaması, ezbere dayalı bir sistemin olması da öğrencilerin başarısız olmalarına neden olmaktadır. K14 kodlu katılımcı bu durumu "...ezberi iyi olanlar başarılı, ezberi kötü olanlara başarısız. Yani başarıyı ölçen araç ve hedeflerde... ölçmenin yöntem ve tekniklerinde bir sıkıntı var. Bir eğitimin felsefesi yok, işin temeli bu. Öncelikle bir felsefesinin oluşturulması gerekir" şeklinde açıklamıştır. Öğrenci başarısızlığına sebep olan sınava dayalı bir sistemin olması da eğitim sistemin sorunlarından. Bu durum K4 kodlu katılımcı tarafından bu şekilde ifade edilmiştir: "...bir yanlışın bile yüzlerce binlerce kişiyi öne geçirildiği sınav sisteminde öğrencilerimiz korkuyorlar, yanlış yapmaktan korkuyorlar. ...günümüzde başarılı öğrenciler kaç tane yanlış yaptı diye soruluyor. Bu da yanlış yapanın elendiği bir sisteme yöneliyor". Eğitim sisteminden kaynaklanan diğer bir sorun da öğretmenlerin performansını ölçecek, değerlendirecek bir yapının olmayışıdır. Bu durum K17 kodlu katılımcı tarafından "...Çalışmayan öğretmen söylüyor. O yani çalışan öğretmen çalışıyor, ben çalışmıyorum ama o da aynı maaşı alıyor. O zaman niye çalışayım diyor. ...çalışan öğretmeni de en azından bakışlarıyla, bazen imalarıyla boşuna çalışıyorsun, sen boşuna gayret ediyorsun diyorlar. Bu çok çok oranda motivasyon düşüklüğüne yol açıyor" şeklinde açıklanmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısızlığını önleme sorumluluğunu kimlere ya da nelere yüklediklerine ilişkin bulgular.

Okuyucuların bulguların akışını daha rahat takip etmelerini sağlamak amacıyla ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 4’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısızlığını önleme sorumluluğuna ilişkin yüklemeleri, aile, öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, eğitim sistemi temalarında bütünleştirilmiştir.

Aile. Katılımcıların görüşlerine göre, öğrenci başarısızlıklarının önlenmesinde sorumluluk ailelerin üzerine düşmektedir. Ailelerin çocuklarına ilgi göstermesi, onlara örnek olabilmesi gerekir. Bu durumu K17 kodlu katılımcı “...öğrenci de tabi ki veliyi örnek alıyor Yani kitap oku derken kendisi okumadığında örnek olmadığından tabi ki, öğrenci söyleneni değil yapıları örnek alıyor” şeklinde açıklamıştır. Ailelerin çocukları ile doğru bir ilişki kurarak onların hedef belirlemelerinde de yardımcı olması gerekir. Bu durum K21 kodlu katılımcı tarafından “ ...aile- çocuğun hedef belirlemesinde çocuğa yardım etmeli. Okumanın gerekliliğini, illa meslek sahibi olmak için değil, mutlaka üniversite okuması gerektiğini, olaylara insanlara daha geniş açıdan bakabilmeyi... öğretmeli, motive etmeli” şeklinde ifade edilmiştir. Çocuklarının bazı özel durumlarında velilerin durumu kabullenip uzman yardımı alması gerekir. K2 katılımcısı bu durumu “...çocuğun disleksi olabilir, ... Ben bunu aileyle görüştim. Ama 4 sene oldu aile bunu kesinlikle kabul etmedi. Göttürmeyeceğim dedi. Ailenin çocukla birebir ilgilenmesi, doktora götürmesi lazım” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca velilerin okulla, öğretmenlerle işbirliği yapması da başarının yükseltilmesinde önemli bir etkidir. K11 kodlu katılımcı bu durumu “veli işbirliğinin üst seviyeye çıkarılması başarıyı sağlayacaktır” şeklinde belirtmiştir.

Öğrenci. Öğretmen görüşlerine göre öğrenci başarısızlıklarının giderilmesinde sorumluluk öğrencilerin kendi üzerlerine düşmektedir. Öğrencilerin kendini tanıyarak hedef belirlemesi gerekmektedir. Bu durum K20 kodlu katılımcı tarafından, “ ...kendinde bitecek iş, öğrencinin kendisinde “Yapacağım, başaracağım, benim hedefim şu” bir hedef koymalı kendine, bir çalışma planı hazırlamalı kendine, ...öğretmenlerine çekinmeden sorularını yönetebilmeli, kitap okumalı, ...” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin zorluk çektiği zamanlarda arkadaş yardımı almaları, teknolojik imkanları kullanmaları da gerekmektedir. K12 kodlu katılımcı bu durumu “Bu noktada iyi olan arkadaşları vardır mutlaka. Arkadaşlarından yardım alabilirler. Bir de EBA diye bir eğitim bilişim ağıımız var. ... bilgiye ulaşmak günümüzde zaten zor değil, bir tık ötede. Bu noktada da buralardan da yardım alabilir öğrenciler” gibi açıklamıştır. Öğrencilerin onlara sunulan imkânları kullanarak kendilerini geliştirmeleri, yetiştirmeleri de gerekir. K10 katılımcısı bu durumu “Öğrenciler de devletin kendilerine sağladığı imkanı kullanarak “Ailelerine iyi bir evlat, vatana, millete iyi bir vatandaş, değerlerimize sahip iyi bir insan” olarak yetişmeleri lazım” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin akademik başarının artırılmasında yapılması gerekenlere yönelik yüklemeleri.

Temalar	Alt temalar
Aile	<ul style="list-style-type: none">• Çocuklara ilgi göstermesi, örnek olma, ilişki kurarak hedef belirlemelerinde yönlendirme yapması• Gerektiğinde uzman yardımı alması• Okulla işbirliği yaparak destek sağlaması
Öğrenciler	<ul style="list-style-type: none">• Kendini tanıyarak hedef belirlemesi ve oluşturulmuş fırsatlardan yararlanarak kendisini geliştirmesi
Diğer Öğretmenler	<ul style="list-style-type: none">• Mesleki uygulamalarını geliştirmesi• Teknolojik uyum
Okul Yönetimi	<ul style="list-style-type: none">• Ders dışı etkinlikleri desteklemeleri• Etkinliklerin, projelerin tanınması, ödüllendirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığı

- Öğrencilerin ders dışı faaliyetlere yönlendirilmesi, ortak projelerin yapılması,
- Öğrenci ilgi alanları için gereken fiziksel alanların hazırlanması
- Etkinliklerin, projelerin organize edilmesi ve değerlendirilmesi
- Okullardaki rehberlik sisteminin etkin hale getirilmesi
- Öğrenci başarılarının takip edilmesi
- Sınava dayalı sistemin değiştirilmesi
- Müfredatın kullanılabilir nitelikte olması
- Okulların yerleştirilmesi ve
- Öğretmenlerin performansa göre değerlendirilmesi

Öğretmenler. Katılımcı görüşlerine göre, öğrencilerin akademik başarısının yükseltilmesinde onlar üzerine de büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesi onların mesleki yeterlilikleri içerisinde yer alan bir etmendir. Bu durum K2 katılımcısı tarafından “...*bu çocukla öğretmenin birebir ilgilenmesi gerekiyor. Öğretmenlerin bu çocuklarla sınıf içinde, ...bazen teneffüslerde diğer arkadaşlarıyla çocuğun okuma yazma çalışması yapmasını sağlıyorum*” şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenlerin teknolojik gelişime uygun olarak da kendilerini geliştirmeleri gerekir. K14 kodlu katılımcı bu durumu “...*bilgisayarı açamayan öğretmenler var. Yani, burada öğretmenin kendini güncellemesi lazım*” biçiminde açıklamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin olumlu sınıf ortamını oluşturması gerekir. Bu durumu K11 kodlu katılımcı “...*öğretmenin liderlik yapacağı farklı etkinlikler, hem görsel, hem işitsel aktiviteler yapılabildiği sınıf ortamı oluşturulmalı diye düşünüyorum*” gibi ifade etmiştir. Öğretmenlerin ders dışı öğrencileri öğrenmeleri için teşvik etmesi onlarla bireysel olarak ilgilenmesi de gerekmektedir. Bu durumu K20 kodlu katılımcı, “*Öğretmen işte çocuk soru sormaya geldiğinde git gelme ben çay içiyorum, teneffüsteyim. Hiç demedim demem de. Öğretmenler de bu konuda çocukları teşvik etmeli, teneffüste gelmelisiniz, derste çekinmeden soru sormalısınız*” biçiminde açıklamıştır.

Okul yönetimi. Katılımcıların görüşlerine göre, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında okul yönetimi üzerine görevler de düşmektedir. Öğrenci başarısızlığının önlenmesi için okul yönetiminin ders dışı faaliyetleri desteklemesi gerekir. Bu durumu K18 kodlu katılımcı “...*futbol oynayanlar var. Okul yönetiminin bunu- sportif faaliyetleri desteklemesi gerekiyor*” şeklinde açıklarken, K8 kodlu katılımcı, “*Okul idaresi açısından düşünenecek olursak, öğrencilerin ders dışı faaliyetlere yönlendirilmesine ağırlık verilebilir. Ortak projeler yapılabilir. Öğrencilerin takibi noktasında ders çalışma planları verilip düzenli takipleri sağlanabilir*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca gönüllü olarak düzenlenen etkinliklerin idare tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumu K13 kodlu katılımcı, “*Çok güzel bir çalışma oldu. Ama bu ne okulda bir anlam ifade etti ne de çocuklar açısından bir anlam ifade etti yani. Hani havada kaldı (gerçekleştirilmiş projenin değerlendirilmemesinden bahsediyor)*” gibi açıklamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. Öğretmen görüşlerine göre, öğrenci başarısızlığının önlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı üzerine de büyük görevler düşmektedir. Çevrede hızlı bir değişim süreci yaşandığı için öğretmenlerin üniversite hayatında öğrendikleri bilgiler bugün için yetersiz kalmaktadır. Bu açıdan da öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu durumu K1 kodlu katılımcı bu şekilde açıklamıştır: “...*görev sürecinde de yeni gelişmelerle ilgili, krizlerle, sıkıntılarla, ... bu mesleğin ihtiyaç duyabileceği diğer alanlarda da öğretmenlere eğitim ama profesyonel eğitim verilmelidir*”. Müfredatın yeniden gözden geçirilip gereken değişikliklerin yapılması açısından da bakanlık üzerine görev düşmektedir. Bu durum K13 kodlu katılımcı tarafından “*Milli değerlerimizin daha çok programlarla, etkinliklerle, sosyal aktivitelerle bazı derslerin içerisine yedirilerek, gerçek manada ama verilmesi gerektiğini düşünüyorum..., ...yani programın ve fiziksel şartların uygulamaya da yönelik olması gerekiyor*” şeklinde açıklanmıştır. Sınava dayalı sistemin de değiştirilmesi için de bakanlık üzerine önemli görevler düşmektedir. Bu durum K14 kodlu katılımcı tarafından “...*başarısının artırılması için tek yol var- sınav sisteminin*

değiştirilmesi gerekir. Yani bu öğrencilere o sorular sorulduğu takdirde bu öğrenciler başarısız olmaya mahkum...” biçiminde ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin performansa göre değerlendirilmesi konusunda da bakanlık üzerine sorumluluklar düşmektedir. Bu durum K12 kodlu katılımcı tarafından, “...değerlendirme olmadı. Çalışmayan insanla, çalışan insanın değerlendirilmesinin farklı yapılması gerekir” şeklinde ifade edilirken, K17 kodlu katılımcı tarafından “Eğitim kesinlikle özelleştirilmeli, okullar belediyelere dağıtılmalı ve öğretmenlerle sözleşme yapılmalı, ... eğer gerekeni yapmazsam sözleşmem iptal edilmelidir” biçiminde açıklanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin örgütsel öğrenme engellerinden biri olan düşman dışarıda sendromu yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısızlığının sorumluluğunu aile, çevre, öğrenciler, diğer öğretmenler, okul yönetimi, okulun fiziksel şartlarının yetersizliği ve eğitim sistemine atfettiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğrenci başarısının artırılması sorumluluğunu da aile, öğrenci, diğer öğretmen, okul yönetimi ve Milli Eğitim Bakanlığına yükledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları bu yüklemelere dayalı olarak, öğretmenlerin öğrencilerin başarısızlığını kendileri dışındaki faktörlere yükledikleri, dolayısıyla da düşman dışarıda sendromu yaşadıkları söylenebilir.

Öğrenme engelleri ile ilgili literatür incelendiğinde, öğrenme engellerinin genel olarak örgütsel düzeyde ele alınarak çalışıldığı göze çarpmaktadır (Ayden ve Düşükcan, 2002; Beşoluk,2017; Çandır,2010; Çantuş,2012; Schilling ve Klung,2009; Smith ve Elliot, 2007; Steiner, 1998; Töremen,1999; Turhan vd., 2014; Volulas ve Sharpe, 2005). Bununla birlikte, Turhan ve diğerlerinin (2014) örgütsel öğrenme engellerini Vignette tekniğiyle inceledikleri çalışmada öğretmenlerin okulda meydana gelen başarısızlıkların sebebini aile, veli, öğrenci gibi unsurlara yükledikleri görülmektedir ki, bu da çalıştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik teşkil etmektedir. Güçlü ve Türkoğlu'nun (2003), yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını araştırdıkları çalışmada ve Büte'nin (2010) müdür ve müdür yardımcılarını üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada da, çalışma grubunun sorunların kaynağının dışarıda olma eğilimine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç da araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Literatür incelendiğinde, öğrenci başarısızlığına ilişkin öğretmenlerin yüklemeye yaptığı alanların Türkiye’de öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; ailevi sorunları olan öğrencilerin, ailesinden destek gören öğrencilere kıyasla daha düşük başarı düzeyine sahip olduğu (Dam, 2008), anne-baba eğitim düzeyi ve ailelerin sosyo-ekonomik durumunun (Dursun ve Dede,2004; Gelbal,2008, Savaş vd.,2010), aile uyumunun (Soner,2000), ebeveyn ilgisizliğinin (Altun,2009), ve temelinde aileden kaynaklanan sorunların (Altun ve Çakan,2008; Çelenk,2003) öğrencilerin akademik başarısına etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, aile faktörünün öğrencilerin akademik başarısına etki ettiğini yurtiçi ve yurtdışında yapılmış meta-analiz çalışması sonuçları da desteklemektedir (Sirin,2005; Jeynes,2007; Sarier,2016; White,1982). Öğretmenlerin başarısızlığa neden olan çevre (Özabacı ve Acat,2005), öğrenci (Dursun ve Dede,2004; Altun,2009, Savaş vd.,2010, Baş vd., 2016; Sarier,2016), öğretmen niteliği (Dursun ve Dede,2004; Altun,2009, Savaş vd.,2010, Baş vd., 2016; Sarier,2016), okulun fiziksel şartları (Dursun ve Dede, 2004; Altun,2009; Sarier,2016), yönetim şekli (Altun ve Çakan,2008), eğitim sistemi (Altun,2009; Dursun ve Dede,2004; Tuncer ve Eryılmaz, 2015, Ünal ve Sürücü, 2018) gibi alanlara olan yüklemelerini destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Yukarıdaki paragrafta görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci başarısızlığına veya başarısızlığın giderilmesine ilişkin yaptıkları yüklemelerin, yüklemenin ötesinde gerçekten başarısızlık nedeni olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, eğitimin açık ve sosyal bir sistem olduğu, kapalı bir sistem olmadığı düşüncesinden hareket ederek, öğretmenlerin yüklemeler yaptığı alanların bu sisteme her zaman olumlu veya olumsuz yönde etki edeceği söylenebilir. Örneğin, toplumda her zaman sosyo-ekonomik durumları, bakış açıları farklı olan, parçalanmış aileler, sınıflarda ise bireysel

özellikleri farklılaşan öğrenciler, düşük performans gösteren öğretmenler ve yöneticiler bulunacak, eğitim sistemi belki de hiçbir zaman mükemmel olmayacaktır. Bu nedenle, okullarda söz konusu sorun alanlarından kaynaklanan sorunlar her zaman yaşanacaktır. Sorunların nedenlerinin bulunması ve kabul edilmesi, onların ortadan kaldırılması için yetersiz kalabilir. Burada önemli olan nokta okullarda bu sorunlarla karşılaşıldığında onlarla nasıl baş edileceğidir.

Düşman dışarıda sendromu, insanların sadece kendi konumlarına odaklanmasından, kendi eylemlerinin, konumlarının sınırlarının ötesine geçtiğini görememesinden kaynaklanmaktadır (Senge, 1990). İşler yolunda gitmediğinde akla gelen ilk soru “Bu kimin hatasıdır?” olur ve başkalarını suçlamak doğal bir refleks haline gelirse (Paul,1997; Senge,1990), öğretmenlerin öğrenmek, kendilerini geliştirmek için bir gerekçeleri kalmaz. Bunun dışında, çalışanların önyargı ve yetersizlikleri, batıl öğrenme, sistematik başarısızlık analizi ile ilgili bilgi eksikliği, yenilikçi motivasyon eksikliği, yüksek stres, tek aşamalı problem çözme ile tanımlanan mesleki kimlik, dezavantajlardan korkma, kısıtlayıcı ve kontrol edici yönetim tarzı da yeni fikir ve bakış açıları geliştirmenin önünde kişisel engeller olabilir (Schilling ve Kluge, 2009). Oysa, okullarda sorunlarla karşılaşınca nasıl baş edileceğini, okul çalışanlarının, öğretmenlerin öğrenmesi gerekir. Çalışanların gelecekte daha başarılı olmalarının yolu kendi hatalarının veya eksikliklerinin farkında olması ve bunları, öğrenme ve büyüme için fırsat olarak görmesinden geçmektedir (Paul,1997). Öğrenme engelleri, bireylerin veya örgütün utanç veya tehdit yaşamalarını önleyen, eylem veya politikalarıdır. Aynı zamanda, insanların potansiyel utanç veya tehdidin nedenlerini tanımlamasını ve bunlardan kurtulmasını önlerler. Örgütsel savunma rutinleri, öğrenme karşıtı, aşırı korumacı ve kendi kendini kapatan, tıkayan şeylerdir (Argyris, 1990). Dolayısıyla düşman dışarıda sendromu yaşayan öğretmenlerin, potansiyel utanç veya tehditten kurtulmak için, gelecekte kendi hatalarının veya eksikliklerinin farkında olmadan, kendi kendini kapatarak her sorunda başkalarını suçlayarak, hatalarından ders çıkarmadan, kendilerini geliştirmek için çaba harcamayacakları söylenebilir. Örgütler sadece bireyler aracılığıyla öğrendikleri, bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşmeyeceği için (Senge,1990) düşman dışarıda sendromu yaşayan öğretmenlerin okullarının öğrenemeyeceği de bir gerçektir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrencilerinin başarısızlığına ilişkin yüklemelerin büyük bölümünü aile, çevre, öğrenciler, diğer öğretmenler ve okul yönetimine yaptığını göstermektedir. Bu bulgular teorik olarak akademik iyimserlik kavramını akla getirmektedir. Okulların akademik iyimserliği, kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgunun bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerini içeren etkileşimli bir yapıdır. Bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak çabalarının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı yönündeki algılar kolektif yeterlik algısı olup; inanç ya da beklenti ile ilgili olup bilişseldir. Öğrenciler ve velilere öğretmen güveni, öğrencilerin ve ebeveynlerinin iyi niyetli, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık oldukları duygusuna dayalı, duygusal bir tepkidir. Akademik vurgu, öğrenmeye odaklanmak ve okullarda belirli davranışlar için bir baskıdır. Akademik vurgu, akademik iyimserliğin normatif ve davranışsal yönünü oluşturur. (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserliğin boyutları arasındaki karşılıklı ilişkiler göz önüne alınarak analiz yapıldığında şu süreçlerin çalışması beklenebilir (Wu ve Lin, 2018): Öğretmenlerin kolektif etkinliği yüksek olduğunda ve öğrenci öğrenmesinde bir fark yaratmak için gereken eylemleri organize edip uygulayabileceğine inandığında, öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlemeye daha isteklidirler. Akademik vurgu, öğrenci öğrenmede iyileşmeye yol açtığı zaman, bu iyileşme, kolektif etkinliği güçlendirecektir. Benzer şekilde, öğretmenler öğrencilere ve velilere güvenirse, bu güven, öğretmenlerin öğrenci başarısını geliştirme çabalarının öğrencilerin ve velilerin engellenmeyeceği inancıyla rahat edeceği için kolektif etkinliği kolaylaştırır. Buna karşılık, öğretmenler kendilerini öğretmede daha yetenekli gördüklerinde, savunmasız olmaya ve ebeveynlere ve öğrencilere güvenmeye daha isteklidirler. Son olarak, öğretmenler velilere ve öğrencilere güvendiğinde, öğretmenler titiz öğretimi sürdürmek için daha güvenli hissederler. Bu, ebeveynlere ve öğrencilere öğretmen güvenini teşvik eden yüksek akademik başarı ile sonuçlanır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin başarısızlığın nedeni olarak diğer öğretmenlere yüklem yapmaları, akademik

iyimserliğin kolektif yeterlik boyutunda; veli ve öğrencilere yönelik yüklem yapmaları, öğrenci ve ebeveynlere güven boyutunda sorun yaşandığını göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlemeye çok istekli olmayacakları, bu durum öğrencilerin öğrenmesini kötüleştireceği için kolektif etkinliğin zayıflayacağı; öğretmenler öğrenci ve velilerin kendisini engelleyeceği inancıyla rahat ve güvenli hissedemeyeceği ve akademik başarının düşeceği söylenebilir.

Sonuç olarak, okullardaki en önemli öge olan öğretmenlerin düşman dışarıda sendromu yaşamaları, öğrenmemelerine, akademik iyimserliğe sahip olmamalarına neden olarak öğrencilerin akademik başarılarında düşmeye neden olabilir. Bu nedenle, başarısız durumunda öğretmenlerin “suçlu kimdir?” sorusuna odaklanmak yerine, “sorunları ortadan kaldırmak için neler yapabilirim?” sorusuna odaklanmalarını sağlamak gerekir. Bunu başarmanın yolu, öğrenen örgüt disiplinine göre, zihinsel modelleri değiştirmekten geçmektedir. Zihinsel modeller, çalışanların zihninde yer etmiş olan genelleme, varsayım, sembol ve önyargılardır (Senge, 1990). Soruna neden olan zihinsel modeli değiştirmeden davranışı değiştirmek mümkün değildir. Örneğin; öğrencilerinin başarısızlığının nedenini, velilerin çocuklarına karşı ilgisizliği olarak gören bir öğretmen, daha fazla çabalamanın gereksiz olduğunu düşünür çünkü sorunun kaynağı velidir. Bu kapsamda, öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitimin niteliğini artırmada okuldaki en önemli değişkenin öğretmen olduğu sürekli vurgulanmalı; öğretmenlere sürekli ve sık dönütler vererek öğrenci başarısına ilişkin kendisine düşen sorumlulukları yerine getirip getirmediği hatırlatılmalıdır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçların yanında, araştırmanın sınırlılıklarına da dikkat çekmekte yarar vardır. Öncelikle, genellenebilirlik için gerekli özen gösterilse de sonuçların, 21 kişiden oluşan çalışma grubundan toplandığına dikkat edilmelidir. Bu nedenle, elde edilen sonuçların yaygınlığının nicel yöntemlerle araştırılması konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bir başka sınırlılık, veri toplama sürecine ilişkindir. Katılımcı öğretmenlere, sınıflarında başarısız olan öğrencilerinin başarısız olmasında ve başarısızlığın giderilmesinde kendi sorumluluğunun neler olduğunu sormak yerine, dolaylı bir şekilde, bu sorumlulukların kimde olduğu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenler, bu soru karşısında kendi sorumluluklarını düşünmemiş ya da ifade etmemiş olabilir. Bu konuda, öğretmenlerin öğrenci başarısında kendine düşen sorumlulukların olup olmadığı doğrudan sorulduğu araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altun, S.A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Altun, S.A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organization. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating organizational learning*. Prentice Hall, New Jersey.
- Ayden, C., & Düşükcan, M. (2002). Örgütsel öğrenme kavramı ve öğrenme engellerinin giderilmesinde örgüt kültürü ve liderliğin rolü. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 121-139.
- Beşoluk, E. (2017). *Kurum kültürünün örgütsel öğrenme engelleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brahman, B.J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon yaratmak*. (Çev.Ed.: A. Tekcan). İstanbul: Rota Yayınları.
- Büte, M. (2010). Meslek Yüksekokulu yöneticilerinin kişisel ve örgütsel vizyonları. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 175-193.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., & White, R.E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>

- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çantuş, T. (2012). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14),75-99.
- Diker, İ (2007). *Öğrenen organizasyona geçiş sürecinde kurum kültürü, örgütsel engeller ve geçiş aşamaları (İstanbul Tıp Fakültesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230.
- Fiol, C.M., & Lyles, M.A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*. 10(4), ss.803-813. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4279103>
- Garvin, D. A. (1999). Öğrenen bir örgüt yaratmak. İçinde Gündüz Bulut (Çev.), *Bilgi Yönetimi*, (ss. 50-81). İstanbul: MESS, Yayını, No:293.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33 (150), 87-100.
- Güçlü,N., & Türkoğlu, H. (2003). İloğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A Meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Joseph,D., & Ang, S. (1996). *Organizational learning and learning organizations: Trigger events, processes and structures*. Nanyang Technological University: Singapore.
- Kazmierczak, D. (2017). Skills and capabilities in the Knowledge Society. In E. Smyrnova – Trybulska (Ed.), *E-Learning Vol.9 Effective Development Of Teachers' Skills In The Area Of Ict And E-Learning* (pp.23-51), Katowice – Cieszyn.
- Kline, P., & Saunders, B. (1998). *Ten Steps to a Learning Organization*. Arlington, Virginia: Great Ocean Publishers.
- Lawrence, T.B., Mauws, M.K., Dyck, B., & Kleysen, R.F. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30, 180-191. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.15281451>
- Mazutis, D., & Slawinski, N. (2008). Leading organizational learning through authentic dialogue. *Management Learning*. 39(4), 437-456. DOI: 10.1177/1350507608093713
- McGill, M.E., Slocum, J.W., & Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17. [http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(92\)90082-X](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(92)90082-X)
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev.Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özabacı, N., & Acat, M.B. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-170.
- Paul, M. (1997). Moving from blame to accountability. *The System Thinker*, 8(1), 1-6.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir Meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19.

- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schilling, J., & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11(3), 333-360. doi: 10.1111/j.1468-2370.2008.00242.x
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday Currency, New York, NY
- Senge, P.M. (1991). The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. *Performance and instruction*, 30(5). <https://doi.org/10.1002/pfi.4170300510> .
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002a). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), 24-32.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002b). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X 02239641>
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A Meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/0034654 3075003417>
- Smith, D., & Elliott, D. (2007). Exploring the barriers to learning from crisis: Organizational learning and crisis. *Management Learning*, 38(5), 519-537. <https://doi.org/10.1177 /1350507607083205>
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni, akademik başarılar arasında ilişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 249-260.
- Steiner, L. (1998). Organizational dilemmas as barriers to learning. *The Learning Organization*, 5(4), 193-201. <https://doi.org/10.1108/09696479810228577>
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tsang, E. W. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research, *Human Relations*, 50 (1), 57-70. <https://doi.org/10.1177 /001872679705000104>
- Tunçer, Y., & Eryılmaz, A. (2002). Yoğun fizik müfredat programının lise öğrencilerinin fizik başarısına etkisini inceleme. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Cilt I (ss. 612-616). Ankara.
- Turhan, M., Karabatak, S., & Polat, M. (2014). Okulda örgütsel öğrenme engellerinin Vignette tekniği ile incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 66-83.
- Ünal, A., & Sürücü, A. (2018). PDR öğrencilerinin gözünden Türk Eğitim Sisteminin sorunları. Paper presented at IV. International Academic Research Congress, Antalya, Turkey. Erişim: <http://congress.inescongress.com/2018/INES-2018-FULLTEXT.pdf>
- Ünal, Y. (2009). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 5(1), 123-144.
- Voulalas, Z.D., & Sharpe, F.G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208. <https://doi.org/10.1108/09578230510586588>
- White, K.R (1982). The Relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834. doi:10.1016/j.tate.2007.08.004
- Wu, J.H. & Lin, C.Y.(2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 53-62. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.