

Eğitim Örgütleri Öğrenen Organizasyon Özellikleri Göstermekte midir? Kamu ve Özel İlköğretim Okullarının Balıkesir İli Örneğinde Karşılaştırmalı Bir Analizi

Sedat Yumuşak^a

Harun Yıldız^b

Özet: Bireysel, örgütsel ve toplumsal yapının değişimini etkilemesi bakımından son derece önemli bir öge olan öğrenme, toplumsal yapı içerisindeki kurumların öğrenen örgütlere dönüşmesi ile daha etkin gerçekleşebilecektir. Senge (1993) öğrenen örgüt kavramını, sürekli olarak değişen, gelişen ve kendini yenileyen dinamik bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu kavram tüm kurumlar içerisinde önemli bir yeri olan eğitim kurumları için de ayrı bir anlam taşımaktadır. Bu bağlamda, bilgi toplumu olma hedefine uygun insan kaynağını, sürekli öğrenmeyi ilke edinmiş bireyler olarak yetiştirme misyonuna sahip okulların, eğitim veren ve destek hizmeti sağlayan öğretmen kadrolarının öğrenen örgüte ilişkin algıları önem arz etmektedir. Bu öneme binaen gerçekleştirilen araştırmada, Balıkesir ilinde hizmet vermekte olan kamu ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 848 öğretmene anket uygulanarak, öğrenen örgüte ilişkin algıların ve bunu engelleyen örgütsel engellerin karşılaştırmalı bir analiz ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatürde yer alan esaslara bağlı kalarak yapılan araştırma sonunda, uygulamanın gerçekleştirildiği özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerine haiz olduğu, buna karşın kamu ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen örgütler, Örgütsel öğrenme, Öğrenen okul.

JEL Sınıflandırması: : I20, M00, M10, M54

Do Education Organizations Show Learning Organizations Charecterics? A Comparative Case Study in term of Balıkesir Province

Abstract: Learning, an important element in terms of affecting the change of individual, organizational and social structures, will occur more effectively when the institutions in social structure turn into learning organizations. Senge (1993) concept of learning organization, constantly changing, evolving and renewing itself described as a dynamic structure. This concept has an important place in all institutions is also a separate meaning for educational institutions. In this context, schools training the human resources, appropriate for the aim of being information society, as individuals have taken continuous learning as their principles, teachers providing educational and supporting services and their perceptions of learning organization are of the great importance. In Balıkesir, the study was conducted virtue of this importance has been serving the state and private institutions serving 848 elementary teachers, perceptions of the learning organization and organizational barriers that prevent it is to be determined through a comparative analysis. As a result of the survey, in the framework of the bases in literature, it has been found out that the state primary schools don't have the features of learning organization, contrary to the private primary schools.

Keywords: Learning organizations, Organizational learning, Learning school.

JEL Classification: I20, M00, M10, M54

^a Assist. Prof. Dr., Balıkesir University, Bandırma Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Balıkesir, Türkiye, sedatyumusak@yahoo.com

^b PhD. Stu., Balıkesir University, Social Sciences Institute, Department of Business Administration, Balıkesir, Türkiye, harunyildiz@bau.edu.tr

1. Giriş

Klasik örgüt teorisi ve bunun yansıması olarak bürokratik yapı, durağanlığın, belirginliğin ve bilgi üretiminin yavaş olduğu dönemlerde son derece başarılı olmuştur. Ancak özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bürokratik yapının örgüt amaçlarına ulaşmada, müşteri ve çalışan gereksinimlerinin karşılanmasında ve sürekli değişen dış koşullara ayak uydurmada yetersiz kaldığı görülmeye başlanmıştır. Diğer yandan özellikle bilgi teknolojilerinin gelişimi ile birlikte bilgi üretimi, yayılımı ve kullanımının son derece hızlandığı bu dönemde kurumların başarılı olabilmeleri, yeni bilgilerin öğrenilmesi, bu sayede yeni bilgiler, ürünler ve hizmetler üretilmesine bağlı hale gelmiştir (Mellander, 2008). Bu bağlamda son yıllarda, örgütsel öğrenme, birçok büyük örgütün daha esnek ve sürekli değişim gereksinimlerine yanıt veren yapı ve sistem geliştirme çabaları nedeniyle, yönetim teorisindeki gözde konulardan birisi olmuştur (Dodgson, 1993).

Örgütsel değişime uyum ve değişimde öncülük, ancak örgüt içinde görevli olan herkesin kesintisiz bir biçimde öğrendiği ve öğrendiklerini uygulamaya koyduğu sistemsel bir bütünlük içerisinde mümkün olabilmektedir. Bu da bünyesinde sürekli öğrenmeyi destekleyen bir kültür ve bunu tamamlayan değerler dizisi içeren, yani öğrenen örgüt olabilmekten geçmektedir (Kofman ve Senge, 1993: 5-23).

Bu çalışma kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde öğrenme ve öğrenen örgüt kavramına ilişkin teorik bilgilere ve bu alanda daha önce yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Uygulama bölümünde ise kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla anket uygulaması sonucu elde edilen verilerin analizi yer almaktadır. Sonuç bölümünde, literatür taraması ve uygulama sonucu elde edilen veriler ışığında kamu ve özel ilköğretim okulları için öneriler yapılmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Öğrenmenin Tanımı

Öğrenme tanımlarını iki grupta toplamak mümkündür. Birinci gruba, öğrenmenin sonunda öğrenende oluşan davranış değişikliklerine dayanan somut tanımlar girer. Bu tanımlar öğrenmeyi, öğrenilen tepkilerin gerektiğinde yapılması, öğrenilenlerin bellekte saklanması, öğrenenin öğrendiği davranışı alışkanlığa dönüştürmesi ve öğrenenin, öğrendiğini algılaması olarak tanımlanır. Öğrenme tanımlarının ikinci grubuna, öğrenenin öğrenme sürecine dayanan soyut tanımları girer. Soyut tanımlar, öğrenmenin bir etkiye karşılık gösterilen tepkinin, öğrenenin hafızasına yerleşmesi, öğrenenin öğreneceğini iç görüyle kavraması, öğrenenin güdülerinin doyurulması olduğunu savunur (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2005: 186). Başlıca öğrenme tanımları řu şekilde sıralanabilir:

“Kişinin çevreyi anlayabilmesi ve görevlerini yerine getirebilmesi için yeteneklerinde meydana gelen ve sürekli artan değişiklikler dizisidir” (Hardagon, 2002).

“Kuramsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle insanların inançlarını, değer yargılarını, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir” (Güney, 2000: 199).

Öğrenme kavramı, zihinde veya davranışta meydana gelen bir değişimi kapsamaktadır. Örneğin, zihinde bir değişim yaratmayarak sadece davranışta model alma yoluyla meydana gelen değişiklik öğrenme olmadığı gibi, zihinde değişim yaratmış fakat davranışta eyleme geçmemiş bir değişim de bir öğrenme olarak kabul edilmemektedir (Inkpen ve Crossan, 1995: 599).

2.2. Örgütsel Öğrenme

Literatürde örgütsel öğrenme kavramının birçok tanımı yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Örgütsel öğrenme, örgütsel bilgideki değişimi; söz konusu bilgiye eklemelerde bulunma, dönüştürme ya da eksiltmeyi ifade eder” (Başol, 2005: 10-11).

“En iyi pratik iş rutinlerini tanımlamak ve yaratmak, bu uygulamaları standartlaştırmak ve örgütün neresinde kullanılacaksa o kısımlara yayarak prosesi yenilemektir” (Lee, 1995: 24).

Yapılan tanımlar zihinde değişim, potansiyel davranışta değişim veya gerçekleşen davranışta meydana gelen değişimin birisini, ikisini veya her üçünü içerebilir. Yani yapılan tanımlar bu üç öğenin değişik bileşimleri olarak ele alınabilir. Bu öğelerden herhangi ikisi aynı anda gerçekleşmişse bu öğelerin kesişimi ile gösterilmektedir. Ancak zihinde değişim olmadığı halde potansiyel veya gerçekleşen davranışta değişim meydana geliyorsa bu durumda örgütsel öğrenme, “zorlama öğrenme” veya “öykünerek öğrenme” adlarını alır. Dolayısıyla öğrenmeyi açıklayabilmek için hem davranışsal hem de zihinsel yaklaşımlardan yararlanmak gerekir (Sayılır, 2001: 234-235).

2.2.1. Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar

Dikmen’e göre organizasyon yapısı, bireysel gelişme, çevre, bilgi teknolojisi, bilgi edinilmesi, bilginin dağıtılması, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza faktörlerinin istenilen düzeyde sağlanamaması durumunda, örgütsel öğrenme gerçekleştirilememektedir (Dikmen, 1999: 61-62).

Örgütler kendi içlerinde öğrenmeyi engelleyen çeşitli düzeydeki engellerle karşılaşabilirler. Her örgütün kendi yapısal özelliğine göre farklılık gösterebilecek öğrenen bir örgüt olma yolundaki engelleri şunlardır: sorunu kabul etmeme, sorunu görüp de görmemezlikten gelme, bilgiyi paylaşmama, ilişkilendirememe, ders almama, bilgi üretilmesini engelleme, sorunlarla kişileri karıştırma, mimariyi ve sistemi anlamamak, geçmişin başarılarına sığınma, eğitimle öğrenmemeyi garantileme, yetkiyi devretmemedir (merkezi güç olma) (Kalder, 1998: 13-18).

2.3. Öğrenen Örgütler

2.3.1. Öğrenen Örgüt Kavramı

Sanayi toplumu “Toplam Kalite Yönetimi” anlayışı ile sürekli gelişim ve değişimi, “İş Süreçlerinin Yeniden Düzenlenmesi” anlayışı ile köklü değişim ve gelişimi ortaya koymuştur. Bilgi toplumu ise, “Öğrenen Örgüt” anlayışı ile sürekli değişim ve gelişmeyi ortaya koymaktadır. Bilgi ve iletişim çağının özelliği, etkin ve hızlı biçimde bilgi ve deneyimlerden

toplanması ve paylaşılması olduğundan, “Öğrenen Organizasyonlar” olmak, günümüzde vazgeçilmez bir unsur olmuştur (Kalder, 1997: 11).

İlk olarak Harvard Üniversitesi’nden Chris Argyris ve Donald Alan Schön tarafından kullanılan bu kavram, “hataların belirlenip ortaya çıkarılması süreci” olarak tanımlanmıştır (Argyris ve Schon, 1978: 78).

Öğrenen örgüt kavramı özellikle Massachusetts Institute of Technology (MIT) profesörlerinden biri olan Peter M. Senge’nin “Beşinci Disiplin (The Fifth Discipline)” isimli kitabıyla yönetim literatüründe yer almaya başlamıştır. Senge’ye göre öğrenen örgütler; kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli geliştirdikleri, yeni ve sınırları zorlayan düşünce tarzlarının beslendiği, bağımsız özelemlere gem vurulmağı ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 1993: 11).

2.3.2. Öğrenen Örgüt Tanımı

Öğrenen örgüt düşüncesine ilişkin literatür, birbirinden farklı öğrenen örgüt tanımlarını öne çıkarmaktadır. Literatürde yer alan bu tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

“Öğrenen örgüt, öğrenmeye öncelik verendir” (Braham, 1998: 9).

“Öğrenen örgüt, örgütün bütün üyelerini içine alan bir düşünsel model değişikliğidir ve örgütsel öğrenmede başarılı olan örgüttür” (Tsang, 1997: 75).

“Örgütsel başarı duygusunu ileten ve tüm çalışanları için bireysel gelişimi hedefleyen örgüt türüdür” (Beck, 1990: 27).

2.3.3. Watkins ve Marsick’in Öğrenen Örgüt Modeli

Senge (1992)’nin beş disiplini baz alınarak oluşturulan Watkins ve Marsick’in öğrenen örgüt modeli yedi boyut altında değerlendirilmektedir (Watkins ve Marsick, 1997).

1. Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratmak: Öğrenme yapılan işin içerisine yerleştirilir. Kişiler çalışırken öğrenirler ve fırsatlar ise sürekli eğitim ve büyüme ile sağlanır.

2. Diyaloğu ve Soru Sormayı Destekleme: Örgüt kültürü soru sormayı, geribildirim ve deney yapmayı destekler hale gelir ve kişiler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme ve başkalarının görüşlerini dinleyip sorgulama becerilerini geliştirirler.

3. Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme: İş değişik düşünce biçimlerini yakalamak üzere takımlara göre biçimlendirilir, grupların birlikte öğrenip, birlikte çalışmalarını beklenir, işbirliğine değer verilir ve ödüllendirilir.

4. Öğrenmeyi Yakalayıp Paylaşan Sistemler Kurma: Öğrenmeyi paylaşabilmek için teknolojik sistemler kurulur, işe entegre edilir, erişim sağlanır ve korunur.

5. Ortak Bir Vizyon İçin Kişileri Güçlendirme: Kişiler ortak bir vizyonu oluşturma, sahiplenme ve uygulama aşamalarında rol alırlar, kişilerin sorumluluklarını, öğrenme isteklerini güçlendirmek için karar verme ile sorumluluk eşit olarak dağıtılır.

6. Örgüt İle Çevresi Arasında Bağlantı Kurma: Kişilere yaptıkları işin bütün kurum üzerindeki etkilerini görmeleri sağlanır, böylece kişiler çevreyi gözden geçirip edindikleri bilgiler ile işlerindeki uygulamaları değiştirebilirler. Örgütün aynı zamanda içerisinde bulunduğu toplumla da sıkı bir bağı vardır.

7. Liderin Model Oluşturması ve Öğrenmeyi Desteklemesi: Liderler öğrenme modeli oluştururlar, öğrenmeyi desteklerler ve işle ilgili stratejileri belirlemede öğrenmeyi kullanırlar.

2.3.4. Öğrenen Örgütlere İlişkin Araştırmalar

Tablo 1’de öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme konusunda, eğitim kurumlarına yönelik olarak son yıllarda yapılan çalışmalar özet olarak sunulmuştur.

Tablo 1 Benzer Araştırmalara İlişkin Literatür Tablosu

ARAŞTIRMACI	SONUÇ
Kış ve Konan, 2010	20. yüzyıl okulları, 21. yüzyılın sorularını cevaplamada yetersiz kaldığını ve okulların varlıklarını sürdürdürebilmelerinde yeni karakteristik özelliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur.
Kılıç ve Çiftçi Aytekin, 2010	Araştırma sonucunda üniversitede öğrenen örgüt kültürünün yerleşmediği ve tüm çalışanlar tarafından kabul görmediği tespit edilmiştir.
Park, 2008	Seul şehrindeki mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, kültürel olarak farklı bir bölge olan Seul’daki okullarda, Senge’nin öğrenen örgüt modelinin uygulanıp uygulanmadığı geliştirilen ölçek ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ölçeğin öğrenen örgütler ile ilgili yapılacak çalışmalarda kullanılabileceğini ortaya koymuştur.
Sarkar Arani, Shibata ve Matoba, 2007	Japonya’nın merkezindeki Tokai şehrindeki okullarda uygulanmakta olan “Jugyou Kenkyuu” sisteminin okullara, geleceğin eğitim uygulamalarını kapsayan öğrenen örgüt niteliklerini kazandırdığını ortaya koymuştur.
Callahan ve Martin, 2007	Araştırmada karşılaştırmalı örnek olay yaklaşımı kullanarak, iki okul-üniversite işbirliği araştırılmış ve bunun sonucunda da ortaklıkları öğrenen sistemler olarak tanımlayan ve değerlendiren bir model önerilmiştir.
Matin, Jandaghi ve Moini, 2007	Araştırma sonuçlarına göre, kamu okulları ile vakıf okulları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Vakıf okullarının belirlenen boyutların tamamı açısından kamu okullarına nazaran daha yüksek seviyede örgütsel öğrenme seviyesine sahip oldukları ortaya konmuştur.
Stefl-Mabry, Theroux, Radlick ve Doane, 2007	Araştırma sonucunda öğrenen örgüte dönüşüm için oluşturulan modelin, akademisyenlere ve öğrencilere hizmet içi eğitimlerle ve öğrenme ortamlarıyla desteklenen değişik bir öğretme ve öğrenme ortamı sunduğu ortaya konulmuştur.
García-Morales, Lopez-Martin ve Llamas-Sanchez, 2006	Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel performansın örgütsel öğrenmede anahtar bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim merkezlerinin eğitimcilerinin takım öğrenmesi ve paylaşılan vizyonun yaratılmasında sahip oldukları kişisel ustalık düzeylerinin eğitimsel örgütsel öğrenme ve örgütsel performansın gelişiminde önemli bir role sahip olduğu belirlenmiştir.
Bowen, Rose ve Ware, 2006	Araştırma kapsamında “Öğrenen Organizasyonlardaki Okul Başarı Profili” ölçeği geliştirilmiş ve güvenilirlik ve geçerliliği yeterli seviyede olan ölçeğin daha sonraki yapılacak araştırmalarda uygulama için referans oluşturacağı saptanmıştır.
Kumar, 2005	Araştırma sonucunda öğrenme aşamaları ile performans artışı arasında ilişki saptanmıştır. Birey, takım ve örgüt düzeyindeki öğrenmenin finansal ve bilgi performansı üzerindeki etkisi incelendiğinde, finansal performansı en iyi bireysel ve örgütsel öğrenmenin etkilediği, bilgi performansını ise en iyi takım ve örgütsel öğrenmenin açıkladığı tespit edilmiştir.

3. Metodoloji

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Balıkesir ilinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan kamu ve özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt boyutları olan sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşılmış sistemler, güçlendirilmış çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik uygulamaları ve bu uygulamaları etkileyen örgütsel engeller açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Kamu ve özel ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formunun ilk bölümünde öğrenen örgüt boyutları ve örgütsel engellerle ilgili ifadeler, ikinci bölümünde ise demografik bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Anket formu olarak personelin öğrenen örgüt algılamasını ölçmek için Watkins ve Marsick (1997)'in orijinali "Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)" olan "Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA)" ve Töremen (1999)'in "Öğrenen Okul Anketi (ÖOA)" kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme Seçimi

Araştırmanın evrenini, Balıkesir ilinde 2009-2010 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan, tüm kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi olarak, Balıkesir ilindeki tüm kamu ilköğretim okullarının % 10'una ve özel ilköğretim okullarının da (kamu ilköğretim okullarına göre öğretmen sayısının oransal olarak az olmasından dolayı) tamamına ulaşılmasına karar verilmiştir.

İlgili makamlarla yapılan yazışmalar ve görüşmelerden sonra; alınan izin yazısı ile Balıkesir ili içerisindeki 509 kamu ve 9 özel ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmenlere, anket uygulanmasına karar verilmiştir. Geliştirilen anketin büyük bir bölümü Balıkesir İl Müdürlüğü Araştırma-Geliştirme biriminin destek ve yardımlarıyla alana (Milli Eğitim Bakanlığı'nın kullandığı doküman görüntüleme arayüzü) gönderilmiştir. Alana gönderilen anket araştırmacı tarafından hazırlanan on-line anket linkinin tıklanması suretiyle doldurulmuştur. Anketin bir kısmı da araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Anket uygulamasının sonucunda 848 öğretmen anket uygulanmasına katılmıştır.

3.4. Araştırmanın Kısıtları

Araştırmanın sadece Balıkesir ilindeki kamu ve özel ilköğretim okullarının öğretmenlerini kapsamaması, araştırmadaki başlıca kısıtları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında sadece Balıkesir ilindeki kamu ve özel ilköğretim okullarının öğretmenlerinin yer almasından dolayı elde edilen bulguların Türkiye genelindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini yansıtmada iddiası yoktur.

3.5. Araştırmanın Yöntemi

Yukarıda belirtilen hipotezleri test etmek amacıyla öğrenen örgüt boyutlarının belirlenmesi için doğrulamalı faktör analizinden yararlanılmıştır (doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına Ek'te (Tablo 9) yer verilmiştir). Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla tek örneklem kolmogorov-smirnov testi ve varyansların homojenliği testi kullanılmış ve test sonucunda anlamlılık değerlerinin 0,05'den büyük olması incelenen faktörlerin normal dağılıma sahip ve varyanslarının da homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Verilerin normal dağılması ve homojen olması nedeniyle parametrik testlerden faydalanılmıştır. Öğrenen örgüt boyutları ile ilgili kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin boyutlar arasında görüş farklılıklarını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulamasına gidilmiştir. Çünkü özel ilköğretim okullarının temelde ticari bir amaç güden kurumlar olması ve kamu ilköğretim okullarına göre tercih sebebi olmak istemeleri, özel ve kamu ilköğretim okullarının öğrenen örgüt algılarını etkilemektedir.

Öğrenen örgüt boyutlarının meslekte bulunulan süreye (kıdem), kurumda çalışılan süreye ve yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için tek yönlü varyans analizinden (one-way ANOVA) yararlanılmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri çalıştıkları kurumların öğrenen örgüt olma potansiyellerini daha net görmelerini sağlayacak ve çalıştıkları kuruma karşı tutum geliştirmelerini sağlayarak öğrenen örgüte ilişkin algılarını etkileyebilir. Bu anlamda kıdemle bağlı olan yaş faktörü de algıları değiştirebilir. Çünkü öğretmenlerin mezuniyet sonrası atamalarının hemen yapılmaması ve çeşitli sınav kriterlerine göre atamalarının yapılması, kıdem ile yaş değişkeni arasında bir dönemin oluşmasına neden olarak, bilginin sürekli değiştiği bir ortamda öğrenen örgüte ilişkin algıları da değiştirebilir. Öğretmenlerin tayin ve atama gibi sebeplerle yeni çalışma yerlerinde göreve başladıklarında yeni bir ortam değişikliğinin ve yeni bir okulun öğrenme için yeni fırsatlar sunacağı beklentisi bu anlamda öğrenen örgüte ilişkin algıları etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı ile öğrenen örgüt boyutları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla ise tek değişkenli regresyon analizinden yararlanılmıştır. Hizmetiçi eğitimler genel itibariyle yeni öğrenme aktivitelerinin paylaşıldığı ortamlardır. Ancak bu eğitimlerin zaman, yer, eğitime ihtiyacı olan personel, eğitim konsepti gibi faktörlerin göz önünde bulundurularak icra edilmesi, bu eğitimlerin amacına hizmet etmediği ve bir tatil etkinliği olarak görüldüğü algısını yaratabilmektedir.

Ayrıca öğrenen örgüt boyutların kendi aralarındaki ilişkileri ve yönünü tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Çünkü öğrenen örgütü engelleyen örgütsel engellerin örgütsel öğrenmeyi engellemesi ve öğrenen örgüte dönüşümü negatif anlamda etkilemesi beklenmektedir. Bu amaçla belirlenen negatif şiddetin yüksek oranda etkilediği boyutlara yönelik engellerin öncelikli olarak çözülmesi ve öğrenen örgüt boyutları arasında yüksek oranda pozitif etkiye sahip olan boyutların ilişkisinden yararlanılması, öğrenen örgüte dönüşümü kolaylaştırmaktadır.

3.6. Araştırma Hipotezleri

Genel tarama metodu ile hazırlanan bu çalışmada belirlenen başlıca hipotezler şunlardır:

H1: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H2: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin meslekte buldukları süreler (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H3: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süreler göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H4: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H5: Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutları ilişkin algıları da artmaktadır.

H6: Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

3.7. Güvenilirlik Analizi

Öğrenen örgüt boyutlarına yönelik sorulan 5'li likert tipi 43 soruya güvenilirlik analizi uygulanmış ve Cronbach's Alpha değeri 0.974 bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerleri öğrenen örgüt boyutlarından sürekli öğrenme boyutu için 0.846, diyalog ve araştırma boyutu için 0.879, takım halinde öğrenme boyutu için 0.882, paylaşımcı sistemler boyutu için 0.888, güçlendirilmiş çalışanlar boyutu için 0.901, sistemler arası bağlantı boyutu için 0.919 ve destekleyici liderlik boyutu için ise 0.929 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenme engelleri boyutuna yönelik 5'li likert tipi 12 soruya yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri ise 0.803 bulunmuştur. Bu değer anket uygulaması sonucu elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.8. Araştırma Verilerinin Analizi

3.8.1 Demografik Veriler

Demografik değişkenlere ait veriler Tablo 2' de sunulmuştur.

3.8.2 Hipotezlerin Testi

"H1: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir." hipotezini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz verileri Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3'de bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışma durumlarına göre tüm öğrenen örgüt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutları ile ilgili sorulara

verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarının tamamına yüksek derece katıldıkları gözlenmiştir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin “takım halinde öğrenme”, “paylaşım sistemleri”, “güçlendirilmiş çalışanlar” ve “sistemler arası bağlantı” boyutlarına yüksek derecede katıldıkları, “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma” ve “destekleyici liderlik” boyutlarına çok yüksek derecede katıldıkları gözlenmiştir. Bu durum genel olarak öğrenen örgüt boyutlarına özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha çok önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 2 Demografik Değişkenler Tablosu

Değişkenler	Alt Değişkenler	Kamu İlköğretim Okulları		Özel İlköğretim Okulları	
		Frekans	%	Frekans	%
Görev	Sınıf Öğretmeni	301	44,1	71	43
	Branş Öğretmeni	382	55,9	94	57
Eğitim Durumu	Önlisans	68	10	20	12,1
	Lisans	572	83,7	134	81,2
	Lisansüstü	43	6,3	11	6,7
Meslekte Geçirilen Süre	1-5 yıl	180	26,4	74	44,8
	6-15 yıl	260	38,1	67	40,6
	15-25 yıl	187	27,4	5	3
	26 ve üstü yıl	56	8,2	19	11,5
Kurumda Çalışılan Süre	1-5 yıl	474	69,4	142	86,1
	6-15 yıl	166	24,3	20	12,1
	15-25 yıl	23	3,4	2	1,2
	26 ve üstü yıl	20	2,9	1	0,6
Bulunulan Kariyer Basamağı	Öğretmen	563	82,4	157	95,2
	Uzman Öğr.	119	17,4	6	3,6
	Başöğretmen	1	0,1	2	1,2
Hizmetiçi Eğitim Çalışmalarına Katılma Durumu	Hiç katılmadım	86	12,6	26	15,8
	1 kez	91	13,3	30	18,2
	2 kez	97	14,2	17	10,3
	3 kez	89	13	25	15,2
	4 kez veya	320	46,9	67	40,6
Cinsiyet	Erkek	312	45,7	73	44,2
	Kadın	371	54,3	92	55,8
Yaş	22-25 arası	82	12	30	18,2
	26-31 arası	185	27,1	80	48,5
	32-37 arası	135	19,8	26	15,8
	38-43 arası	141	20,6	7	4,2
	44-49 arası	96	14,1	5	3
	50 ve üzeri	44	6,4	17	10,3
TOPLAM		683		165	

Tablo 3 Çalışılan Kuruma İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Kurum	Kişi	Ortalama	Std. Sapma	Ser. Der.	P değeri (Sig.)
Sürekli Öğrenme	Kamu İlköğretim Okulu	683	3,54	0,71	846	0,000*
	Özel İlköğretim Okulu	165	4,23	0,52		
Diyalog ve Araştırma	Kamu İlköğretim Okulu	683	3,78	0,70	846	0,000*
	Özel İlköğretim Okulu	165	4,26	0,63		
Takım Halinde Öğrenme	Kamu İlköğretim Okulu	683	3,57	0,73	846	0,000*
	Özel İlköğretim Okulu	165	4,17	0,76		
Paylaşım Sistemleri	Kamu İlköğretim Okulu	683	3,48	0,73	846	0,000*
	Özel İlköğretim Okulu	165	4,06	0,65		
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Kamu İlköğretim Okulu	683	3,54	0,78	846	0,000*
	Özel İlköğretim Okulu	165	4,00	0,67		
Sistemler Arası Bağlantı	Kamu İlköğretim Okulu	683	3,53	0,81	846	0,000*
	Özel İlköğretim Okulu	165	4,03	0,74		
Destekleyici Liderlik	Kamu İlköğretim Okulu	683	3,67	0,81	846	0,000*
	Özel İlköğretim Okulu	165	4,29	0,62		

* p<0,05

Birinci hipotez, tüm öğrenen örgüt boyutları açısından %95 güven aralığında kabul edilmiştir.

“H2: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin meslekte buldukları süreler (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Analiz verileri Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4’de ikinci hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde buldukları süre ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark öğrenen örgüt boyutlarından “paylaşımçı sistemler” ve “sistemler arası bağlantı” boyutlarından kaynaklanmaktadır.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “paylaşımçı sistemler” boyutu açısından 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 6-15 yıl ve 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. “Sistemler arası bağlantı” boyutu açısından farklılığın kaynağı incelenecek olursa, LSD testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl ve 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 26 ve üstü yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir.

Tablo 4 Kıdeme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	P değeri (Sig.)	
Sürekli Öğrenme	Gruplararası	1,45	3	0,48	0,91	0,437
	Gruplarıçı	450,67	844	0,53		
	Toplam	452,12	847			
Diyalog ve Araştırma	Gruplararası	0,89	3	0,30	0,58	0,625
	Gruplarıçı	425,86	844	0,50		
	Toplam	426,74	847			
Takım Halinde Öğrenme	Gruplararası	1,35	3	0,45	0,75	0,525
	Gruplarıçı	508,63	844	0,60		
	Toplam	509,98	847			
Paylaşımçı Sistemler	Gruplararası	4,52	3	1,51	2,68	0,046*
	Gruplarıçı	474,64	844	0,56		
	Toplam	479,16	847			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Gruplararası	1,77	3	0,59	0,97	0,406
	Gruplarıçı	512,64	844	0,61		
	Toplam	514,41	847			
Sistemler Arası Bağlantı	Gruplararası	6,42	3	2,14	3,18	0,024*
	Gruplarıçı	569,00	844	0,67		
	Toplam	575,42	847			
Destekleyici Liderlik	Gruplararası	2,20	3	0,73	1,10	0,349
	Gruplarıçı	564,22	844	0,67		
	Toplam	566,42	847			

* p<0,05

İkinci hipotez, %95 güven aralığında “paylaşımçı sistemler” boyutu (p=0,046) ve “sistemler arası bağlantı” boyutu (p=0,024) açısından kabul edilirken diğer boyutlar açısından red edilmiştir.

“H3: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süreler (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Analiz verileri Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5’de üçüncü hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kurumda çalıştıkları süre ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark öğrenen örgüt boyutlarından “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutlarından kaynaklanmaktadır.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutları açısından 1-5 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olanlar ile 6-15 yıl arasında kurumda çalışma süresine sahip olanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir.

Üçüncü hipotez, %95 güven aralığında “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu ($p=0,012$), “sistemler arası bağlantı” boyutu ($p=0,006$) ve “destekleyici liderlik” boyutu ($p=0,022$) açısından kabul edilirken diğer boyutlar açısından red edilmiştir.

Tablo 5 Kurumda Çalışılan Süreye İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	P değeri (Sig.)	
Sürekli Öğrenme	Gruplararası	3,47	3	1,16	2,18	0,089
	Gruplarıçi	448,65	844	0,53		
	Toplam	452,12	847			
Diyalog ve Araştırma	Gruplararası	1,99	3	0,66	1,32	0,266
	Gruplarıçi	424,75	844	0,50		
	Toplam	426,74	847			
Takım Halinde Öğrenme	Gruplararası	3,00	3	1,00	1,66	0,174
	Gruplarıçi	506,98	844	0,60		
	Toplam	509,98	847			
Paylaşımçı Sistemler	Gruplararası	2,10	3	0,70	1,24	0,295
	Gruplarıçi	477,06	844	0,57		
	Toplam	479,16	847			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Gruplararası	6,65	3	2,22	3,68	0,012*
	Gruplarıçi	507,76	844	0,60		
	Toplam	514,41	847			
Sistemler Arası Bağlantı	Gruplararası	8,54	3	2,85	4,24	0,006*
	Gruplarıçi	566,88	844	0,67		
	Toplam	575,42	847			
Destekleyici Liderlik	Gruplararası	6,45	3	2,15	3,24	0,022*
	Gruplarıçi	559,96	844	0,66		
	Toplam	566,42	847			

* $p<0,05$

“H4: Öğrenen örgüt boyutları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.” hipotezini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler varyans analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz verileri Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6’da beşinci hipoteze yönelik veriler incelendiğinde, kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaşları ile öğrenen örgüt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark “destekleyici liderlik” hariç tüm öğrenen örgüt boyutlarından kaynaklanmaktadır.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 26-31 yaş arasındaki öğretmenlerin “destekleyici liderlik” boyutu hariç tüm öğrenen örgüt boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerle arasında; 38-43 yaş arasındaki öğretmenlerin “sürekli öğrenme” boyutu açısından 32-37 yaş arasındaki öğretmenlerle arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenlerin “sürekli öğrenme”, “diyalog ve araştırma”, “takım halinde öğrenme” ve “paylaşımçı sistemler” boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerle arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 6 Yaş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Tablosu

Öğrenen Örgüt Boyutları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ort.	F	P değeri (Sig.)	
Sürekli Öğrenme	Gruplarası	20,40	5	4,08	7,96	0,000*
	Gruplarıç	431,72	842	0,51		
	Toplam	452,12	847			
Diyalog ve Araştırma	Gruplarası	7,66	5	1,53	3,08	0,009*
	Gruplarıç	419,08	842	0,50		
	Toplam	426,74	847			
Takım Halinde Öğrenme	Gruplarası	13,71	5	2,74	4,65	0,000*
	Gruplarıç	496,27	842	0,59		
	Toplam	509,98	847			
Paylaşım Sistemleri	Gruplarası	14,86	5	2,97	5,39	0,000*
	Gruplarıç	464,30	842	0,55		
	Toplam	479,16	847			
Güçlendirilmiş Çalışanlar	Gruplarası	8,15	5	1,63	2,71	0,019*
	Gruplarıç	506,26	842	0,60		
	Toplam	514,41	847			
Sistemler Arası Bağlantı	Gruplarası	10,74	5	2,15	3,20	0,007*
	Gruplarıç	564,68	842	0,67		
	Toplam	575,42	847			
Destekleyici Liderlik	Gruplarası	7,15	5	1,43	2,15	0,057
	Gruplarıç	559,27	842	0,66		
	Toplam	566,42	847			

* p<0,05

Dördüncü hipotez, %95 güven aralığında “sürekli öğrenme” boyutu (p=0,000), “diyalog ve araştırma” boyutu (p=0,009), “takım halinde öğrenme” boyutu (p=0,000), “paylaşım sistemleri” boyutu (p=0,000), “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutu (p=0,019) ve “sistemler arası bağlantı” boyutu (p=0,007) açısından kabul edilirken “destekleyici liderlik” boyutu açısından red edilmiştir.

“H5: Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arttıkça öğrenen örgüt boyutları ilişkin algıları da artmaktadır.” hipotezini test etmek amacıyla tek değişkenli regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Değişkenler regresyon analizinin varsayımlarını sağlamaktadır. Analiz verileri Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7 Model 1 Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	THÖ = α + β1 HEKS + ε THÖ : Takım Halinde Öğrenme HEKS : Hizmetiçi Eğitimlere Katılma Sayısı		
Değişkenler	Standart Olmayan Katsayılar	Standartlaştırılmış Katsayılar	P
Sabit	3,84		0,000
HEKS	-0,043	-0,083	0,016*
Düzeltilmiş R ²	0,006		
F	5,864	P=0,016*	

* p<0,05

Öğrenen örgüt boyutlarından “takım halinde öğrenme” boyutu hariç diğer boyutlara yönelik olarak yapılan tek değişkenli regresyon analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığı için (p>0,05) analiz sonuçları yer kısıtı nedeniyle tablo halinde gösterilmemiştir.

Model 1 sonuçları incelendiğinde R² değerinin 0,006 olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 7’de model ile ilgili F değerinin 5,864 olduğu belirtilmiştir. Buna göre modelin istatistiki açıdan anlamlı ve modelin açıklama gücünün 0,006 olduğu görülmektedir.

Tablo 7'deki katsayılar matrisine göz atacak olursak; hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının takım halinde öğrenme üzerine istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Modelde bağımsız değişkene ait katsayı -0,043 olup, buna karşılık gelen beta (standardize edilmiş regresyon katsayısı) -0,083'dür. Bu değer ise istatistiksel açıdan anlamlı bir katkıyı ifade etmektedir. Bu durum modelde yer alan takım halinde öğrenme ile hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı arasında negatif (ters) bir ilişkinin olduğunu, hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının takım halinde öğrenme boyutuna katkı sağlamadığını ortaya koymaktadır. Hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısında meydana gelecek bir standart sapmalık artış, takım halinde öğrenme boyutunda %8.3 standart sapmalık bir azalış ile sonuçlanacaktır.

Hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algı düzeyini arttırması beklenirken, dikkat edilirse "takım halinde öğrenme" boyutunu azalttığı görülmüştür. Genel olarak hizmetiçi eğitimlerin resmi ilköğretim okullarında 3,04 ortalama ile eğitim amacı dışında bir uygulama olarak tespit edilmesi, özel ilköğretim okullarında ise, hizmetiçi eğitimlerin 2,28 ortalama ile eğitim amaçlı bir uygulama olarak tespit edilmesi bu durumu açıklar niteliktedir.

Beşinci hipotez, %95 güven aralığında tüm öğrenen örgüt boyutları açısından red edilmiştir.

"H6: Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır." hipotezini test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Analiz verileri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8'de öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilirken; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Altıncı hipotez, %99 güven aralığında bütün öğrenen örgüt boyutları ile örgütsel öğrenme engelleri boyutu arasındaki ilişki açısından kabul edilmiştir.

Tablo 8 Öğrenen Örgüt Boyutları ile Örgütsel Öğrenme Engelleri Arasındaki Korelasyonlar

Öğrenen Örgüt Boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8
Sürekli Öğrenme	1							
Diyalog ve Araştırma	0,750**	1						
Takım Halinde Öğrenme	0,691**	0,671**	1					
Paylaşımçı Sistemler	0,641**	0,603**	0,797**	1				
Güçlendirilmiş Çalışanlar	0,615**	0,584**	0,789**	0,797**	1			
Sistemler Arası Bağlantı	0,615**	0,620**	0,796**	0,760**	0,846**	1		
Destekleyici Liderlik	0,589**	0,581**	0,732**	0,750**	0,785**	0,815**	1	
Örgütsel Öğrenme Engelleri	-0,376**	-0,372**	-0,448**	-0,378**	-0,425**	-0,453**	-0,476**	1

**p<0.01 (Çift Yönlü)

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Araştırmada, kamu ve özel ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algılarının çalışılan okul, kıdem, kurumda bulunma süresi, yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında ve örgütsel öğrenme engelleri ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı; hizmetiçi eğitimlere katılma sayısının öğrenen örgüte ilişkin algıları arttırıp arttırmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilirken; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Şeşen (2006)'in yaptığı çalışmada da öğrenen örgüt boyutları arasında pozitif ve yüksek derecede bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt boyutlarına yönelik yapılacak uygulamaların diğer boyutları olumlu yönde etkilediği görüşünden hareketle, yöneticilerin ve karar vericilerin yapacakları uygulamalarda bu hususu göz önünde bulundurmalarında yarar vardır. Bu hususlara dikkat edildiği sürece öğrenmenin önündeki örgütsel engeller kaldırılacak ve etkin bir öğrenme ortamı yaratılacaktır. Kamu ilköğretim okullarında bu uygulamaların hayata geçirilmesi için özellikle özel ilköğretim okullarının örgüt yapıları incelemesinde yarar vardır. Çünkü ortalamalar dikkate alındığında özel ilköğretim okulunda örgütsel öğrenme engelleri kamu ilköğretim okuluna göre daha düşüktür. Kamu ilköğretim öğretmenleri ve yöneticileri tarafından özel ilköğretim okullarının öğrenmeye yönelik örgütsel yapıları okul ziyaretleri veya inceleme gezileri gibi uygulamalarla desteklenirse, öğrenen okula dönüşüm için gerekli olan güçlü veya zayıf yönler daha somut bir şekilde ortaya koyulabilir.

Öğrenen örgüt boyutlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, özel ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları tüm öğrenen örgüt boyutları açısından kamu ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden yüksektir. Örgütsel öğrenme engelleri açısından ise, özel ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin ortalamaları kamu ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu sonuç, özel ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına kamu ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlere göre daha çok önem verdiğini göstermektedir. Özel ilköğretim okullarının ticari amaç güden eğitim kurumları olması, onları kamu ilköğretim okullarına göre öğrenmeye açık ve daha dinamik eğitim kurumları haline getirmektedir. Bu amacın yerine getirilmesi için de örgütsel öğrenme engelleri mümkün olduğunca ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda kamu ilköğretim okullarının özel ilköğretim okulları ile kıyaslama yaparak kendi örgüt yapılarında reorganizasyona gitmelerinde yarar vardır.

Fakat kurumlar performanslarını hep daha iyiye götürmek için, yepyeni bir anlayış ortaya çıkaramıyorsa, model alınan bir kurumu taklit edebilirler. Ancak kurumlar hakkında veri toplamak hem zor hem de zaman ve masraf gerektirmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu işi "benchmarking house"lar yapmaktadır. Bu kuruluşlar şimdilik daha çok iş dünyasındaki şirketler hakkında bilgiler toplayarak bilgi bankaları oluşturmakta ve isteyen şirketler de bu bilgi bankalarından faydalanmaktadırlar. "Benchmarking house"lar eğitim kurumları için de oluşturulabilirler. Okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar eğitim yapan okullarda öğrenci ve velilerin izlenimlerine göre okulların kalitesini gösteren bilgiler, okul kültürüne ait bilgiler, okulların öğrencilere sağladığı imkânlar, sosyal ve fiziki şartlar hakkında bir bilgi bankası oluşturulabilir ve böylece okullarının ne kadar beğenilip tanındığı ortaya çıkarılabilir. Bu verilerden de okul seçmek isteyen öğrenci ve veliler yararlanabileceği gibi aynı zamanda eğitim kurumları da "benchmarking (kıyaslama)" yapmak amacıyla sistemden yararlanabilirler (Kümüş, 1998).

Öğrenen örgüte dönüşüm için genç öğretmenlerden faydalanılması yanında diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerinden de faydalanılmasında yarar vardır. Liderlik vasıflarına sahip yöneticilerin bu kapsamda öğretmenlere olumlu yönde güdüleyici destek vermesi, okulun kaynaklarını kullanmada belirli yetkileri tanınması ve üstesinden gelebileceği konularda risk ve sorumluluğu vermesi öğretmenlerin bireysel gelişimlerine önemli katkı sağlayabilir. Bireysel gelişimleri destekleyen çabaların, öğretmenler arasında ve okul düzeyinde paylaşılmasına olanak veren ortamların yaratılması ile de, örgütsel öğrenme gerçekleştirilebilir. Ayrıca diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılık ise, öğretmenlerin aslında yıllar geçtikçe daha çok öğrenmeye açık olduklarını, tecrübelerini yenilik ve öğrenme faaliyetlerine açık tuttuğunu ve öğretmenler arasındaki takım halinde öğrenme, sorgulama ve araştırma faaliyetlerine istekli olduklarını göstermektedir. Ancak yaşça diğer öğretmenlere göre tecrübeli öğretmenler değişimi ve yeniliği dönüşüme çevirme aşamasında yöneticiler tarafından fazla kontrol altında olmak istememektedirler. Yöneticilerin eğitici lider rolünün gereği mesleğinde yıllarını vermiş tecrübeli öğretmenlere yönelik personeli güçlendirme uygulamalarına ağırlık vermesi öğrenen okula dönüşümde önemli mesafeler katedecektir.

Öğretmenlerin meslekte buldukları süreler (kıdem) ve kurumda çalıştıkları süreler bakımından anlamlı sonuçların çıkması, mesleğinde göreve yeni başlayan genç öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından verilen personeli güçlendirme, destekleyici liderlik ve branşlar arasında gerekli eşgüdümün sağlanması uygulamalarına daha açık tavırlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Uysal (2005) ve Kümüş (1998)'ün araştırmalarında da göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının, meslekte daha uzun çalışanlara göre daha olumlu yönde olması, bu durumu destekler niteliktedir. Okulların öğrenen örgütler olarak yapılandırılmasında genç öğretmenlerin yenilikçiliğe açık davranışları ve mesleğine yönelik istek ve arzusu, lider tarafından değerlendirilmesi gereken önemli bir husustur. Çünkü öğrenen okulların inşa edilmesinde genç öğretmenlerin öğrenen okul modelinin başlangıç aşamasında kullanılması, modelin oluşturulmasında ve sürekliliğinde önemli bir yapı taşı olacaktır. Öğrenen okulların inşasında mesleğe yeni başlamış öğretmenlerden faydalanılması yanında, çalıştıkları okullara yeni atanan öğretmenlerin yenilikçiliğe açık davranışları, mesleğine yönelik istek ve arzusu da, lider tarafından değerlendirilmesi gereken önemli bir husustur. Çünkü öğretmenler çeşitli sebeplerle atanmış olsa da çalıştıkları yeni okullarda genel anlamda diğer bölümlerle eşgüdümlü, yöneticiler tarafından önerilen yeni önerilere açık ve değişimin önünde gitme hevesindedirler. Bu anlamda kurumda çalışılan sürenin artması kurum içerisindeki öğrenme olanaklarını yeterince tanımaya olanak verdiğinden öğretmenleri yeniliklere ve değişimlere daha kapalı bir duruma getirebilir.

Sonuç olarak, literatürde yazan esaslar çerçevesinde uygulamanın gerçekleştirildiği özel ilköğretim okulunun öğrenen örgüt özelliklerini taşımasına karşı, kamu ilköğretim okulunun öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığı tespit edilmiştir. Kamu ilköğretim okullarının bu anlamda öğrenen örgüte dönüşüm için gerekli adımları atması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin öğrenme hız ve kapasitelerini değişimin hız ve kapasitesine ayarlayamadıkları sürece öğrenen örgüte dönüşümleri son derece zordur. Bilgininin hızlı bir şekilde değiştiği bilgi toplumunda kurumlar veya işletmeler artık bilgili çalışanları istihdam etmekle işin bitmediğinin bilmelidirler. İşletme yöneticileri, çalışanlarına kendilerini yenilemeleri için sürekli olarak fırsat vermelidirler ve bu konuda da kendilerine büyük görevler düştüğünü bilmelidirler.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenen okul yaklaşımının yaygınlaştırılması için gerek öğretmen adaylarına, gerekse hâlihazırdaki personeline (hizmetiçi eğitim uygulamaları gibi) gerekli desteği vererek öğrenen okula dönüşümü sağlayabilir.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Kamu ilköğretim okullarının araştırma verilerine göre öğrenen örgüt niteliklerini taşımadıkları sonucundan yola çıkılarak, Milli Eğitim Bakanlığının bakanlık mevzuatlarının okulların öğrenen okullara dönüşüm için gerekli yeterliliği sağlayıp sağlamadığı ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Öğrenen örgüt ile örgütsel öğrenme iklimi, örgütsel adanmışlık, örgütsel performans, personel güçlendirme (empowerment), örgütsel verimlilik, örgüt kültürü ve motivasyon arasındaki ilişkileri ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- ARGRYRIS, Chris ve Donald Alan SCHON (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (1. Basım), Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- BAŞOL, Ömür (2005), *Havacılık Sektöründe Dönüşümcü Liderlik Tarzının Örgütsel Öğrenme Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BECK, Mike (1990), *Learning Organizations-How to Create Them*, *International Journal of Manpower*, Vol. 11, No. 5, s. 27-33.
- BOWEN, Gary R., R. A. ROSE ve W. B. WARE (2006), *The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure*, *Evaluation and Program Planning*, Vol. 29, No. 1, s. 97-104.
- BRAHAM, Barbara J. (1998), 1. Baskı, *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*, Çev., Ali Tekcan, İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. şti.
- CALLAHAN, Jamie L. ve Dorian MARTİN (2007), *The Spectrum of School–University Partnerships: A Typology of Organizational Learning Systems*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, No. 2, s. 136-145.
- DİKMEN, iğdem (1999), *Organizasyonel Öğrenme Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim Dergisi, Yıl 10, Sayı 34, s. 57-67.
- DODGSON, Mark (1993), *Organizational Learning: A Review of Some Literatures*, *Organizational Studies*, Vol. 14, No. 3, s. 375-394.
- GARCIA-MORALES, V. J., F. J. LOPEZ-MARTİN ve R. LLAMAS-SANCHEZ (2006), *Strategic Factors and Barriers for Promoting Educational Organizational Learning*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, No. 4, s. 478-502.

- GÜNEY, Salih (2000), 1. Baskı, Yönetim ve Organizasyon El Kitabı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- HARGADON, Andrew B. (2002), Brokering Knowledge: Linking Learning and Innovation, Editörler: STAW, Barry M. and Kramer M. Proderick, Research in Organizational Behavior Volume: 24, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd, s. 41-86.
- INKPEN, Andrew C. ve Marry M. CROSSAN (1995), Believing Is Seeing: Joint Ventures and Organization Learning, Journal of Management Studies, Vol. 32, No. 5, s. 595-618.
- KALDER (Türkiye Kalite Derneği Benchmarking Uzmanlık Grubu) (1997), 1. Baskı. Kıyaslama (Benchmarking): Başkalarından Öğrenmek, İstanbul: Kalder Yayınları (No:15).
- KALDER (Türkiye Kalite Derneği Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu) (1998), 2. Baskı, Öğrenen Organizasyonlar, İstanbul: Kalder Yayınları.
- KILIÇ, Recep ve Ayşe Gamze ÇİFTÇİ AYTEKİN (27-29 Mayıs 2010), Üniversitede Çalışan Personelin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Balıkesir Üniversitesi Örneği, Uluslararası Sempozyum-V Küresel Kriz Sonrasında Ekonominin Yeniden Yapılanması, Balıkesir Üniversitesi: Erdek, Balıkesir.
- KIŞ, Ali ve Necdet KONAN (2010), The Characteristics of a Learning School in Information Age, Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, No. 2, s. 797-802.
- KOFMAN, Fred ve Peter M. SENGE (1993), Communities of Commitment: The Heart of Learning Organization, Organizational Dynamics, Vol. 22, No. 2, s. 5-23.
- KÜMÜŞ, Ahmet (1998), Öğrenen Organizasyon Olarak Okul, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KUMAR, Naresh (2005), Assessing the Learning Culture and Performance of Educational Institutions, Performance Improvement (International Society for Performance Improvement), Vol. 44, No. 9, s. 27-32.
- LEE, Thomas H. (1995), Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik, Çev., Orhan Pazarcık, Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, Toplam Kalite Özel Sayısı, s. 17-24.
- MATIN, H. Z., G. JANDAGHI ve B. MOINI (2007), Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-profit Schools in Qom Province of Iran, Journal of Applied Quantitative Methods, Vol. 2, No. 4, s. 396-408.
- MELLANDER, Klas (2008), 1. Baskı, Öğrenmenin Gücü, Çev., Selen Y. Kölay, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- PARK, Joo Ho (2008), Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis, Asia Pacific Education Review, Vol. 9, No. 3, s. 270-284.
- SARKAR ARANI, M. R., Y. SHIBATA ve M. MATOBA (2007), Delivering "Jugyou Kenkyuu" for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change, Nagoya Journal of Education and Human Development, Vol. 3, s. 25-36.
- SAYILIR, Ali (2001), Bireysel Öğrenme, Örgütsel Öğrenme ve Aralarındaki Bağ. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, s. 229-243.
- SENGE, Peter M. (1992), 1. Baskı, The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, Australia: Random House.

- SENGE, Peter M. (1993), 2. Baskı, Beşinci Disiplin, Çev., Ayşegöl İldeniz ve Ahmet Doğukan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ŞEŞEN, Harun (2006), Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- STEFL-MABRY, J., P. THEROUX, M. S. RADLICK ve W. E. J. DOANE (2007), Redefining Schools as Learning Organizations: A Model for Trans-generational Teaching and Learning, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol. 19, No. 3, s. 297-304.
- TÖREMEN, Fatih (1999), Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TSANG, Eric W. K. (1997), Organizational Learning and The Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research, Human Relations, Vol. 50, No. 1, s. 73-89.
- TUTAR, H., M. K. YILMAZ ve C. ERDÖNMEZ (2005), 3. Baskı, İşletme Becerileri Grup Çalışması, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. şti.
- UYSAL, Ayşe (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- WATKINS, Karen E. ve MARSICK, Victoria J. (1997), Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Participant's Guide for Interpreting Results, Yayınlanmamış çalışmaları.

Ekler

Tablo 9 Öğrenen Örgüt Boyutlarına Yönelik Faktör Analizi Tablosu

FAKTÖRLER	Faktör Yükleri	Faktör Ortak Varyansı
SÜREKLİ ÖĞRENME		52,893
1. Personel, yapılanlardan ders alabilmek için hatalarını açıklıkla tartışır.	,767	
2. Personel, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları yetenekleri rahatlıkla tanımlayabilir.	,738	
3. Personel, öğrenmek için birbirine yardımcı olur.	,713	
4. Personel, öğrenmelerini destekleyecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.	,737	
5. Personel, öğrenme için yeterli zaman tahsis edilir.	,706	
6. Personel, görevleri esnasında karşılaştıkları problemleri birer öğrenme fırsatı olarak görür.	,713	
7. Personel, öğrenme için ödüllendirilir.	,716	
DIYALOG VE ARAŞTIRMA		62,809
1. Personel, birbirine dürüst ve açık geri besleme verir.	,780	
2. Çalışanlar, konuşmaya başlamadan önce karşındakinin görüşünü dinler.	,811	
3. Personel, "neden" sorusunu açıklıkla sorabilir.	,748	
4. Kişi kendi görüşlerini söylediğinde, diğerlerinin de düşüncesini sorar.	,829	
5. Personel, birbirine saygılıdır.	,789	
6. Personel, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcar.	,795	
TAKIM HALİNDE ÖĞRENME		63,793
1. Okulum, kendi hedeflerini ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlama serbestisine sahiptir.	,769	
2. Okulumda, tüm üyelere makam veya diğer özelliklerine bakılmaksızın eşit davranılır.	,811	
3. Okulum, hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanır.	,850	
4. Okulum, elde edilen bilgilere yada grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirir.	,831	
5. Okulum, okulca elde ettiği başarıları için ödüllendirilir.	,685	
6. Okulum, organizasyonun onun önerilerini dikkate alacağından emindir.	,834	
PAYLAŞIMCI SİSTEMLER		64,281
1. Okulum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.	,789	
2. Okulum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.	,731	
3. Okulum, personelin yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.	,806	
4. Okulum, hâlihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.	,852	
5. Okulum, problemlerden elde ettiği derslerin tüm personel tarafından öğrenilmesini sağlar.	,849	
6. Okulum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapar.	,776	
GÜÇLENDİRİLMİŞ ÇALIŞANLAR		67,143
1. Okulum, personelin inisiyatif almasını onaylar.	,820	
2. Okulum, personele görev verirken çeşitli seçenekler sunar.	,788	
3. Okulum, personeli okulun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.	,830	
4. Okulum, personelin görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.	,826	
5. Okulum, kabul edilebilir risk alan personeli destekler.	,824	
6. Okulum, farklı birimlerin vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.	,829	
SİSTEMLER ARASI BAĞLANTI		71,271
1. Okulum, personelin işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder.	,806	
2. Okulum, personelin geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.	,879	
3. Okulum, alınacak kararlarda astlarının fikirleri de dahil olmak üzere tüm personelinin, ortak karar noktalarına getirmeye çalışır.	,856	
4. Okulum, alınan kararlarda personelin moralini göz önünde bulundurur.	,863	
5. Okulum, ortak ihtiyaçları karşılamak için farklı organizasyonlarla birlikte çalışır.	,793	
6. Okulum, personelin bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.	,864	
DESTEKLEYİCİ LİDERLİK		74,023
1. Yöneticiler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.	,861	
2. Yöneticiler, okulun hedefleri, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.	,856	
3. Yöneticiler, okulun vizyonuna ulaşmada tüm çalışanların katkılarını ortaya koymalarına imkân verir.	,874	
4. Yöneticiler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.	,859	
5. Yöneticiler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.	,863	
6. Yöneticiler, okulun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.	,849	
ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ENGELLERİ		32,053
1. Okulda işlerin yürütülmesi konusunda kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkarım.	,530	
2. Okulda problemler ve çözümleri önceden kestirememektedir.	,679	
3. Kaynakların eksikliği çalışmalarımı sınırlandırmaktadır.	,603	
4. Problemlerimiz başkalarından değil kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.	,553	
5. Öğrenme ve gelişme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu bozuyor.	,560	
6. Okul çalışanları, eğitimle ilgili riskleri üstlenmez.	,679	
7. Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.	,454	
8. Hizmet içi eğitim okulun kalitesini arttırmaya yönelik bir etkinlikten çok bir tatil etkinliği olarak görülür.	,495	
9. Okulumuzda sorunlar görmezlikten gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.	,557	
10. Okulumuzdaki yönetici ve eğitimciler kendilerini mükemmel olarak görmezler, mükemmeli aramaya çalışırlar.	,419	
11. Günlük rutin işler okulda yenilik yapmaya engel oluşturmaktadır.	,587	
12. Kaynakların kötü kullanılması okulumuzdaki öğrenme sürecine engel olmaktadır.	,617	