

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

*KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY JOURNAL OF
EDUCATION (KSUJED)*



Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Ahmet KAYA

<u>Editör / Editor</u> Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI	<u>Editör / Editor</u> Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA
--------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

İstatistik Editörü/Statistics Editor:

Doç.Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Dil Editörü/Language Editor:

Dr. Öğr. Üyesi Reyhan AĞÇAM

Sekretarya / Secretariat

Dildar ÖZASLAN

Yazım Kontrol Sorumluları / Redactors

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ

Seyit Ahmet GÜZEN

Mizanpaj/ Layout Editor

Öğr. Gör. Ahat TEZCAN

Teknik Destek/Technical Support

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aşağı Yerleşkesi 46100,
Kahramanmaraş

Telefon/Phone: +90 344 300 13 01

e-mail: egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt/Volume: 3 - Sayı/Issue: 1

Haziran/June - e-ISSN: 2619-9742

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD

Doç. Dr. Ahmet KAYA

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI

Editör / Editor

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Editör / Editor

Prof. Dr. Niyazi CAN

Eğitim Bilimleri / Educational Sciences

Prof. Dr. Nail YILDIRIM

Eğitim Bilimleri / Educational Sciences

Prof. Dr. Mehmet TEKEREK

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Computer and Instructional Technologies Education

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Studies Education

Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

Eğitim Bilimleri / Educational Sciences

Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN

Temel Eğitim / Primary Education

Dr. Öğr. Üyesi Reyhan AĞÇAM

İngiliz Dili Eğitimi / English Language Teaching

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 3. cilt 1. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Seyit Ahmet GÜZEN, Ahmet KAYA *“Liselerde Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi”*, Nusret KUDAY, Burhan AKPINAR *“Okul Yöneticilerinin Teknoloji Kaynaklı Strese İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”*, Mustafa EMEK *“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Temel Düzey (A1-A2) Yazılı Anlatımlarının İncelenmesi”*, Ahmet İMALI, İsmail YELPAZE *“Öğretmenlere Göre Stratejik Liderlik ve Etkili Okul İlişkisi”*, Halil KARADAŞ, Necdet KONAN *“Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilme Çalışması”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Doç. Dr. Ahmet KAYA

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Liselerde Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi <i>Investigation of The Organizational Learning Mechanisms in High Schools Based on Teachers' Views</i> Seyit Ahmet Güzen, Ahmet Kaya	1-28
Okul Yöneticilerinin Teknoloji Kaynaklı Strese İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi <i>Evaluation of School Administrators' Views on Technology-Based Stress According to Various Variables</i> Nusret Kuday, Burhan Akpınar	29-45
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Temel Düzey (A1-A2) Yazılı Anlatımlarının İncelenmesi <i>Examination of Basic Level (A1-A2) Written Expressions of Turkish as FL Students Majoring at the Department of Turcology at Algeria 2 University</i> Mustafa Emek	46-74
Öğretmenlere Göre Stratejik Liderlik ve Etkili Okul İlişkisi <i>Examining the Relationship Between School Principals' Strategic Leadership Behaviors and Effective School</i> Ahmet İmalı, İsmail Yalpaze	75-92
Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilme Çalışması <i>Developing the Learning Leadership Scale</i> Halil Karadaş, Necdet Konan	93-106

Liselerde Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi¹

Seyit Ahmet Güzen²



Ahmet Kaya³



Özet: Bu araştırma, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni, 2018 - 2019 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2.330 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve 355 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, beşli Likert tipi maddelerden oluşan “Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin geçerli, güvenilir ve güçlü olduğu anlaşılmaktadır (Cronbach Alpha > .70). Verilerin normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır (basıklık ve çarpıklık -1,0 - +1,0). Sosyo-demografik değişkenler analiz edilirken her bir değişken için normallik testi yapılmış ve verilerin normal olup olmamasına göre “t-Testi”, “Mann-Whitney U”, “Tek Yönlü Varyans (ANOVA)” ve “Kruskal-Wallis H Testi” analizleri kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerinin tüm alt boyutlar için “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni durum, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, idareci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemişken okul türü, branş ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Öğrenme, Örgütsel Öğrenme

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Aralık 2020

Accepted / Kabul Tarihi:

1 Haziran 2021

Page numbers / Sayfa No:

1-28

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Güzen, S. A., & Kaya, A. (2021). Liselerde Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-28.

¹ Bu makale birinci yazar Seyit Ahmet Güzen tarafından hazırlanan ve ikinci yazar Ahmet Kaya tarafından danışmanlığı yapılan “Liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğrencisi, MEB, Kahramanmaraş, Türkiye

³ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Investigation of The Organizational Learning Mechanisms in High Schools Based on Teachers' Views

Abstract

This study was carried out to examine the perception levels of organizational learning mechanisms in high schools in terms of various variables. The research universe consisted of 2,330 teachers working in secondary education institutions in the central districts of Şanlıurfa in the 2018-2019 Academic Year. The convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used in sample selection and data of 355 participants were analyzed. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The data were collected using "Organizational Learning Mechanisms" scale, which consists of five-point Likert-type items. The validity, reliability and efficacy of the scale was confirmed (Cronbach Alpha > .70). The data displayed normal distribution (Kurtosis and skewness -1.0 - +1.0). The normality test was performed for each variable to analyze socio-demographic variables and the t-Test, the Mann-Whitney U, the one-way variance (ANOVA) and the Kruskal-Wallis H Test were performed depending on the data normality. As a result of the analysis, it was determined that the perception levels of teachers regarding organizational learning mechanisms were at "high" level for all sub-dimensions. No significant difference was found in terms of gender, age, seniority, education level, marital status, number of students, number of teachers and number of administrators while a significant difference was found regarding school type, branch and length of service at school.

Key Words: Learning, Learning Organizations, Organizational Learning,

Giriş

Her yenilik bir öğrenme gerektirir. Dolayısıyla örgütlerin, hızla meydana gelen yeniliklere ayak uydurmalarının yolu örgütlerdeki öğrenme mekanizmalarının etkin bir biçimde işlemesiyle, literatürdeki adıyla "örgütsel öğrenme" ile mümkün olmaktadır. Varlığını sürdürebilen başarılı örgütler, değişim ve gelişime ayak uydurabilen, örgütsel öğrenme mekanizmalarına sahip olan ve çağdaşlarına göre daha hızlı öğrenebilen örgütlerdir (Senge, 1990, s.8).

Günümüzde okullar belki de yeniliğin üretim aşamasının ilk basamaklarından biridir. Değişen sosyal hayat, teknolojik gelişmeler, ekonomik şartlar sürekli bir yenilenme ve ham madde sirkülasyonunu da beraberinde getirmektedir. Ham maddesi insan olan okulların da meydana gelen yenilikleri sıkı bir şekilde takip edip bu yeniliklere hızlı bir şekilde uyum sağlamaları gerekliliği ortadadır. İnternetle birlikte küresel bir köy (McLuhan, Fiore & Agel, 1968, s.31) haline gelen ve parmak uçlarıyla gezilebilecek kadar küçülen dünyada genç zihinler, meydana gelen yenilikleri çok yakından takip edip kendi dünyalarının büyük bir bölümünü kapsayan okul örgütünden bu yeniliklerin gereklerini talep etmeleri beklenen bir sonuçtur. Bu taleplere cevap verebilecek örgütsel öğrenme mekanizmalarına sahip olan okullar bir süre sonra yeniliğin üretim merkezi haline gelebilmektedirler. Hem eğitim hem de öğretim süreçlerinde öğrencilere yeni bir şeyler söyleyebilen okullar yenilik merkezleri olarak parlamaktadırlar. Aksi halde eskiye takılıp kalmış yeniliğe kapalı ve "başımıza icat çıkarma" anlayışında olan okullar varlıklarını devam ettirebilseler de yenilik beklentisi içinde

olan genç dimağları köreltecekleri ihtimal dahilindedir.

Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme kavramı ilk defa 1960'lı senelerde Cyert ve March (1963) tarafından kullanılmış ve kullanıldığından beri yönetim ve örgütler üzerinde çalışmalar yapan akademisyenler ve örgüt yöneticileri tarafından büyük bir ilgiyle karşılanmıştır (Ömür, 2014, s. 22). Simon (1969), örgütsel öğrenmeyi, örgütün yapısal unsurları ile çıktılarının kendisine yansıyan örgütsel sorunların büyüyen anlayışları ve başarılı yeniden yapılandırılmaları olarak tanımlamıştır. Bu tanımında, öğrenme bir yandan iç görüler ve diğer yandan yapısal ve diğer eylem sonuçlarının gelişimini içerir. Biri, bilgi durumlarında açıkça anlaşılabilir olmayan bir değişikliktir; diğeri genellikle örgütsel bir sonuç açısından daha kolay bir değişime neden olur (Fiol ve Lyles, 1985, s. 803). Başka bir tanımında ise örgütsel öğrenme; örgütün çevresinde meydana gelen belirsizliklere gösterilen tepki ve örgüt içerisinde farklılık oluşturma düşüncesinin geliştirilmesi (Patır Coşkun, 2008, s. 32) olarak ifade edilir. Aslında tüm tanımlar incelendiğinde ortak temelde örgütsel öğrenme; örgütün kendisini geliştirmek için geçmişteki bilgileri şimdiki zamana taşıyarak ilişkilendirmesi ve bu bilgileri çevresine uyum sağlama, varlığını sürdürme ve geliştirme yeteneği olarak kullanmasıdır denilebilir.

Örgütsel Öğrenmenin Amaçları

Genç (2004), örgütlerde öğrenmenin dört amacından bahsetmektedir. Bunlar: Genel, özel, ekonomik ve sosyal amaçlardır (Akt. Tan, 2015, s. 194).

Genel Amaçlar. Toplumsal alanda hizmet vererek örgüte ait sosyal sorumluluklarını yerine getirmek, örgütün varlığını korumak ve geliştirmek, uzun vadeli planlar yapıp kâr elde etmek olarak belirtilebilir.

Özel Amaçlar. Örgütte yer alan bireylerin ve işgörenlerin hem maddi hem de manevi olarak tatmin edilebilmesi için çalışmalar yapmak; örgütten beklenen beklentileri karşılamak, muhataplardan gelen öneri veya şikayetlere kayıtsız kalmamak olarak tanımlanabilir.

Ekonomik Amaçlar. Örgütün, tüm olanaklarını en üst seviyede kullanıp tam kapasiteyle çalışarak kârelde etmesini sağlamak; örgütün hizmet verdiği alanda liderliği elde etmek ve liderliği sürdürmek, örgütün yeniliklere adapte olmasını hatta yenilik üretmesini sağlamak; örgütün kapsamını geliştirmek olarak belirtilebilir.

Sosyal Amaçlar. Örgütün faaliyet gösterdiği çevrede kültürel ve toplumsal alanda aktif rol olarak kültürel ve sosyal gelişim sağlayacak etkinlikleri desteklemek şeklinde ifade edilebilir.

Örgütsel Öğrenmenin Düzeyleri

Öğrenim düzeyi veya türü, örgütsel öğrenme literatüründe kullanılan temel temalardan birisidir. Argyris ve Schon'un (1978) tek ve çift döngülü öğrenme adını verdikleri ve ikisi

arasında yaptıkları ayrım, operasyonel ve stratejik öğrenme açısından da düşünülebilir. Lant ve Mezias (1992) “birinci dereceden” ve “ikinci dereceden” öğrenme olarak adlandırdıkları benzer bir ayrım yaparlar (Pearson, Pearson & Ball, 1989, s. 17). Aslında yapılan tüm adlandırmalar, tek ve çift döngülü öğrenme temelinde olduğu için burada tek ve çift döngülü örgütsel öğrenme düzeyleri üzerinde durulacaktır.

Tek Döngülü Öğrenme. Tek döngülü öğrenme, süreçlerdeki hatalar tespit edildiğinde ve düzeltildiğinde örgütlerin, mevcut politikaları ve hedefleri ile devam etmelerini teşvik eden, artımsal ve düşük seviyeli bir öğrenmedir (Ekman, 2008, s. 12). Tek döngülü öğrenme, işleri daha iyi bir şekilde yapmak anlamına gelir. Tek döngülü öğrenmenin bir kuruluşun dış çevresine uyum sağlaması için yeterli olmayabileceği açıktır. Bir kuruluşun çevredeki ortamında, örneğin müşterilerin ihtiyaçları ile ilgili bir değişiklik düşünüldüğünde üretim süreçlerinin iyileştirilmesi, kârlılık açısından daha iyi bir sonuca yol açmayacaktır çünkü üretim süreçlerinin daha hızlı hale getirilmesi, müşterilerin talep ettiği ihtiyaçları karşılayan yeni ürünlere yol açmayacaktır (Arias ve Solana, 2013, s. 704). Tek döngülü öğrenme, çok sıcak veya çok soğuk olduğunda öğrenen ve ardından ısıyı açıp kapatan bir termostat ile somutlanabilir. Termostat bu görevi gerçekleştirebilir, çünkü bilgi alabilir (odanın sıcaklığı) ve bu nedenle düzeltici önlemler alır (Argyris, 1977, s. 116).

Çift Döngülü Öğrenme. Çift döngülü öğrenme, örgütün yapısında hata tespit edildiğinde ve örgütün normlarını, prosedürlerini, politikalarını ve hedeflerini değiştirmeye zorlama yoluyla hata düzeltildiğinde ortaya çıkan radikal ve üst düzey bir öğrenmedir (Ekman, 2008, s. 12). Tek döngülü öğrenme başlığında verilen termostat örneğinde tek döngülü öğrenme, termostatın kendisini otomatik olarak mevcut sıcaklığa göre ayarlamasına benzetilmişti. Şayet termostat, 68 dereceye ayarlanıp ayarlanmayacağı konusunda kendini sorgulayabilseydi, sadece hata tespit etmekle kalmayıp, temel politikaları ve hedefleri ve kendi programını da sorgulayabilecekti. Bu da ikinci ve daha kapsamlı bir soruşturmadır; dolayısıyla bu örnek çift döngülü öğrenme için bu örnek verilebilir (Argyris, 1977, s. 116).

Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenmenin, örgütte yer alan bireylerin öğrenmelerinin toplamı olmadığı daha önce belirtilmişti. Örgütte öğrenmenin gerçekleşmesi için bilginin bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılan literatür taramasında Huber (1991) tarafından geliştirilen örgütsel öğrenme süreci modelinin akademik dünyada en çok atıfta bulunulan model olduğu anlaşılmış olup bu modelden kısaca bahsedilecektir.

Huber (1991, s. 88), örgütsel öğrenmenin 4 aşamasından bahsetmektedir: Bunlar: “Bilgi edinme, bilginin dağıtımı, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza”dır.

Bilgi Edinme. Örgütsel öğrenme sürecinin ilk aşaması olan bilgi edinme, örgütün herhangi bir kaynaktan örgüt için faydalı olacak bilgiyi temin etmesidir. Bilgi, çeşitli kaynaklardan elde edilebilir. Huber (1991, s. 91), örgütlerin birçok faaliyetinin bilgi veya bilgi edinmesini

amaçladığını vurgulamaktadır. Müşteri anketleri, araştırma ve geliştirme faaliyetleri, performans değerlendirmeleri ve başka örgütlere ait çıktıların analizleri bunlara örnektir. Bunların dışında bir gazete okumanın, kahve molası sırasında haberleri dinlemenin de bilgi edinme yolları olduğundan bahseder. Örgütler, bilgi edinirken doğuştan öğrenme, deneyimsel öğrenme, dolaylı öğrenme, aşılama ve araştırma aşamalarını takip ederler.

Bilgi Dağıtımı. Bilgi edinme sürecinde bilginin elde edildiği kaynaklara kısaca değinilmişti. Elde edilen bilgiler, örgüte alındıktan sonra bilginin kısmen veya tamamen örgüte dağıtılması süreci başlar. “Kısmen” ifadesiyle, bilginin bazen sadece örgütün ilgili birimlerine gönderilmesi gerektiği durumlar kastedilmiştir. Huber (1991, s. 100-101), bilgi dağıtımını süreciyle ilgili olarak bilgi dağıtımının, örgütsel öğrenmenin ortaya çıkışı ve genişliğinin bir belirleyicisidir. Örgütsel öğrenme sürecinde bilginin dağıtımı, örgütsel bileşenlerin diğer örgütsel birimlerden elde ettikleri bilgileri bir araya getirip karşılaştırarak genellikle yeni bilgiler geliştirmeleri şeklinde düşünülebilir. Örnek verilecek olunursa; bir nakliye departmanının, depo biriminden gelen bilgileri satış departmanından gelen bilgilerle karşılaştırarak bir eksiklik sorununun var olduğunu öğrenmesi durumu olabilir. Bilginin sağlıklı dağıtımının yapılabilmesi için örgüt kültürünün bilgi paylaşımına açık olması gereklidir. Bilginin dağıtımında teknik, resmî ve gayri resmî birçok araç kullanılabilir (Teo ve Wang, 2005, s. 268).

Bilginin Yorumlanması. Örgütler, buldukları çevrede öncü olabilmek ve varlıklarını devam ettirebilmek için örgüte gelen ve örgütte dağıtılan bilgiyi faydalı bir şekilde kullanabilmek ve bilgiyi daha ileri seviyeye götürebilmek için etkin bir bilgi yorumlama sürecine sahip olmalıdırlar. Huber (1991, s. 102), örgütsel öğrenme süreçlerinden üçüncüsü olan bilginin yorumlanması aşamasını tanıtmaya Daft ve Weick'ten (1984) aktardığı yorumlamanın tanımıyla başlar. Yorumlama, “bilginin anlam verildiği süreç ve “olayları tercüme etme ve paylaşılan anlayışları ve kavramsal programları geliştirme süreci” şeklindedir. Huber, tüm örgütsel birimlerin bir bilgi unsuru hakkında ortak bir yorum geliştirmesi durumunda mı yoksa tüm birimlerin bilgiyi farklı şekilde yorumlaması halinde mi daha fazla örgütsel öğrenmenin gerçekleşeceğini sorar. Başka bir deyişle, örgütsel öğrenmenin, yorumlamanın ortaklığına göre mi yoksa örgütün çeşitli birimlerinin yaptığı yorum çeşitliliği açısından mı tanımlanması gerektiği sorusuyla pekiştirir. Daha fazla ve çok çeşitli yorumların geliştirilmesi halinde daha fazla örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği sonucunun daha mantıklı olduğunu savunur. Çünkü bu tür bir gelişmenin, örgütün potansiyel davranışlarını değiştireceğini ve bunun da öğrenmenin tanımına uygun olduğunu vurgular.

Örgütsel Hafıza. Çağımızın bilgiye dayalı dünyasında bilgi, örgütlerde önemli bir etmen haline gelmiştir. Bilginin oluşturulmasının, ediniminin ve etkin kullanımı başarılı bir örgütün temel faktörlerinden biri olduğu söylenebilir. Bir örgütün sahip olduğu tüm bilgi varlıklarının toplamı, kendi örgütsel hafızası olarak kabul edilebilir. Örgütsel hafıza, örgütsel bilginin veri havuzunu tanımlamak için kullanılan merkezi bir kavramdır (Li,

YeZhuang ve ZhongYing, 2004, s. 1). Walsh ve Ungson (1991, s.61) örgüt bireylerinin deneyim ve gözlemleriyle elde ettikleri tecrübeleri hafızalarında saklayıp bu yolla inanç ve değerlerini şekillendirdiklerini belirtmektedirler. Örgütsel hafıza, geçmiş deneyimler yoluyla birikmiş, örgütte bulunan ve karar vermek için kullanılabilen bilgilerdir. Bilgi edinme, entegrasyonu, elde tutmayı ve geri almayı kolaylaştıran süreçler yoluyla meydana gelmiştir. Tutulan bilginin bu önbellesi, geçmiş deneyimlerden yararlanırken kurumsal karar vericiler için değerli olabilir (Bhandary, Maslach, Augier ve Teece, 2018, s.1).

Örgütsel hafızanın, bir örgütün geçmişiyle geleceği arasındaki ilişkinin anahtarı olduğu söylenebilir. Örgütsel öğrenmenin, geçmiş ve şimdiki zaman arasında kurulan ilişki neticesinde bir gelecek tasarlama eylemi olduğu daha önce belirtilmişti. Hafızası sağlam olmayan bir örgütün bu denli önemli bir süreçte sakat kalacağı söylenebilir. Ayrıca örgütün yeniden yapılanmaya gitmesi veya küçültülmesi örgütsel hafızayı taşıyan örgüt bireylerinin sahip olduğu örtük ve açık bilgilerin büyük ölçüde kaybedilmesine yol açabilir. Bu durum da örgütsel hafızanın ciddi şekilde kaybedilmesi ve örgütsel öğrenme kapasitesinin azalması anlamına gelir (Bratianu, 2015, s. 305).

Örgütsel Öğrenmeye Etki Eden Faktörler

Dodgson (1993, s.384), örgütsel öğrenmenin de tıpkı insanlarda meydana gelen öğrenmede olduğu gibi birçok değişken tarafından etkilenen karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel öğrenmeyi etkileyen birçok farklı değişken mevcuttur. Bu başlık altında, örgüt kültürü, iletişim, liderlik, bilgi yönetimi ve örgüt çevresi değişkenlerine değinilecektir.

Örgüt Kültürü. Örgütsel kültür, bir örgüt içindeki insanların davranışları ve insanların bu davranışlara yüklediği anlamdır. Kültür, kurumun vizyon değerlerini, normlarını, sistemlerini, sembollerini, dilini, varsayımlarını, inançlarını ve alışkanlıklarını içerir. Örgütsel kültür, insanların ve grupların birbirleriyle, müşterilerle ve paydaşlarla etkileşim şeklini etkiler (Wanjohi, 2014, s. 6). Schein (1984, s. 3) örgüt kültürünü, örgütün dışsal adaptasyon ve içsel bütünleşme problemleriyle başa çıkmayı öğrenmesi için icat edilen, keşfedilen veya geliştirilen ve bu sorunlarla başa çıkma noktasında geçerli sayılacak kadar iyi çalışmış ve dolayısıyla örgüte katılacak yeni bireylere de öğretilebilecek temel varsayımların toplamı olarak tanımlar. Örgütteki yeni bireylere, bu problemlerle karşılaşılması halinde bu problemlerin algılanması, düşünülmesi ve hissedilmesinin doğru yolu olarak öğretilmelidir. Başka bir deyişle örgütsel öğrenme, değişen dış çevreye uyum sağlamak için bilgi edinme, yayma ve kullanmada önemli bir rol oynar (Hoe ve McShane, 2010, s. 364). Öğrenme kültürünü geliştiren örgütler; öğrenmeye ilgi duyan ve örgütsel program veya bireysel performanslarını geliştirmek için öğrendiklerini uygulayan personele sahip örgütlerdir (Winkler & Fyffe, 2016, s. 3).

Sürekli örgütsel öğrenme, kurum çapında bir öğrenme kültürünün yaratılmasına bağlıdır. Örgütteki yöneticilerin rolü, meydana getirilen bu öğrenme kültürünün şekillendirilmesine

yardım etmektedir. Üst yönetimden en alt kademe örgüt üyesine kadar herkesin bu kültürü öğrenmesi büyük önem arz etmektedir (Gill, 2000, s. 95).

İletişim Örgütsel öğrenmeyi etkileyen faktörlerden ikincisi iletişimdir. Örgütsel öğrenme sürecinde bilgi aktarımının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin sağlıklı bir iletişimden geçeceği söylenebilir. Sağlıklı bir iletişime sahip olmayan örgütlerde, örgütsel öğrenmenin eksik kalacağı beklenebilir. Örgütlerde bilgi aktarımının sağlıklı ve hızlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için örgüt içinde bulunan iletişim kanallarının açık ve hızlı olması gerekliliği düşünülebilir. Örgütteki bireylerin birbirleriyle iletişimde bulunmaları için gerekli teşvikler ve bireyler arasında serbest ve açık bir iletişim tarzını sağlayacak bir ortam ve bu tür iletişimin yöneticiler tarafından yaygınlaştırılması örgütsel öğrenme açısından önemlidir (Onağ & Tepeci, 2016, s. 55).

Liderlik. Bill O'Brien, "ülkenin her yerinden insanlarla öğrenen örgütler hakkında konuşuyorum ve her zaman çok olumlu yanıtlar alıyorum, diyor. Eğer herkes öğrenen bir örgütü tercih ediyorsa neden insanlar böyle örgütleri çok sık yaratmıyorlar? Bence cevap "liderliktir". İnsanların, böyle bir örgüt kurmak için gerekli olan bağlılık türünü gerçekten kavrayamamış olmalarıdır" demektedir. Öğrenen örgütlerde liderliğe dair yeni görüşler daha ince ve daha önemli görevler üzerine odaklanır. Öğrenen bir örgütte liderler tasarımcı, yönetici ve öğreticidirler. Liderler, karmaşıklığı anlamak, vizyonu netleştirmek ve paylaşılan zihinsel modelleri geliştirmek için insanların yeteneklerini sürekli olarak genişleten organizasyonlar inşa etmekten sorumludurlar (Senge, 1990, s. 314-315). Örgütsel öğrenme alanında bir baş ucu kitabı olan eserinde Senge, öğrenen örgütler için liderliğin öneminden bu şekilde bahsetmektedir. Geleneksel liderlik tarzı olan hiyerarşi, dikey iletişim, keskin sınırlı iş bölümü anlayışlarıyla bugünün dünyasında öğrenen bir örgüt meydana getirmenin mümkün olmayacağı düşünülmektedir çünkü bu türde bir yönetim anlayışı yeniliğin, fikirlere açık olmanın ve dolayısıyla öğrenmenin önündeki engeller olarak görülmektedir.

Bilgi Yönetimi. Rekabet avantajının sağlanması ve geliştirilmesi örgütlerin en büyük endişelerinden biridir. Günümüzde örgütsel başarı ve rekabet edebilirlik faktörü olarak bilgiye güçlü bir vurgu vardır. Bilgi yönetimi; örgütün bir parçası olan ve örgütte yapılandırılmamış bir biçimde bulunabilen önemli bilgi ve becerilerin belirlenebileceği, seçilip düzenlenebileceği, yayımlanabileceği ve aktarılabilmesi bir süreçtir. Örgütte en iyi düzeyde performans elde etmek için bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme birlikte kullanılmaktadır (Nouri, Ghorbani ve Soltani, M., 2017, s. 196). Yöneticilerin belirli bir fikri ve inancı dikte etmeye çalışarak bunu başarılarının zor olacağı düşünülmektedir. Aksine, örgütsel öğrenmede gerçek bir bağlılık ve motivasyon yaratmak için yöneticiler öncelikle tüm çalışanların dahil olabileceği ve fikirlerine katkıda bulunabileceği aktif örgütsel öğrenme süreçleri oluşturmalarıdır (Sanchez, 2006, s. 56-57).

Çevre. Örgütsel öğrenme, örgütlerin iç ve dış çevrelerinde bulunan bilgilerin örgüte alınması ve örgüt içerisinde işlenmesi neticesinde meydana gelir. Özellikle iletişim teknolojilerinin oldukça gelişmiş olduğu günümüzde örgütlerin çevreden kopuk olmalarının

beklenemeyeceği düşünülmektedir. Çevresinden girdiler alıp çevreye çıktılar sunan ve çevreyle etkileşim halinde olan günümüz örgütlerinin, çevrede ortaya çıkan değişimlere adapte olabilmesi için sürekli bir gelişim ve öğrenme süreci içerisinde olmaları gerekmektedir (Alanoglu, 2014, s. 10).

Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgüt, örgütsel etkinliğin geliştirilmesinde öğrenmenin oynayabileceği role değer verir. Bunu, öğrenmeye ilham veren bir vizyona ve kuruluşun vizyonunu gerçekleştirmesinde destekleyecek bir öğrenme stratejisine sahip olarak gösterir (Serrat, 2017, s. 58) Öğrenen örgütte çalışanlar sürekli olarak bilgi elde eder ve aktarırlar (Garvin, Edmondson ve Gino, 2008, s.1). Öğrenen örgütler, hem fikirler üretir hem de bu fikirleri genelleştirirler; aynı zamanda örgüt içindeki öğrenme güçlüklerini de belirleyebilir ve bu güçlükleri giderebilirler aksi halde bu fikirlerin örgüt için hiçbir etkisinin olmayacağı (Yeung vd., 1999, s. 11) ifade edilmektedir.

Örgütsel öğrenme ile öğrenen örgüt kavramları her ne kadar birbiriyle aynı kavramlar olarak görünse de her iki kavram arasında farklar mevcuttur. Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmeyi etkilemek için bir örgütün davranışının nasıl değiştirilmesi gerektiğine odaklanır. Öte yandan örgütsel öğrenme, öğrenme süreçlerinin incelenmesine atıfta bulunmaktadır (Graham ve Nafukho, 2008, s. 6). Sürdürülebilir bir rekabet avantajı yaratmayı amaçlayan tüm örgütsel öğrenme süreçlerini bütün bir yapısal sürece entegre edebilen örgüt, öğrenen bir örgüt haline gelir. Yani örgütsel öğrenme “*olması gerekenin*” anlatıldığı bir süreçler bütünüdür; öğrenen örgüt ise bu süreçlere sahip olan, bu süreçleri bünyesinde uygulayabilen ve “*olan*” bir varlığı ifade eder.

Araştırmanın Önemi

Her yenilik bir öğrenme gerektirir. Dolayısıyla örgütlerin hızla meydana gelen yeniliklere ayak uydurmalarının yolu örgütlerdeki öğrenme mekanizmalarının etkin bir biçimde işlemesiyle, literatürdeki adıyla “örgütsel öğrenme” ile mümkün olmaktadır. Varlığını sürdürebilen başarılı örgütler, değişim ve gelişime ayak uydurabilen, örgütsel öğrenme mekanizmalarına sahip olan ve çağdaşlarına göre daha hızlı öğrenebilen örgütlerdir (Senge, 1990, s.8)

Özellikle son pandemi koşulları kapsamında eğitim alanında çok ani ve radikal yenilikler meydana geldi. Bu noktada okul örgütlerinin öğrenme mekanizmalarını etkin bir şekilde işletmelerinin önemi somut olarak anlaşılmış oldu. Bu bilgiler ışığında, bu denli önemli ve güncelliğini sürekli olarak koruyan bir kavramın okullarda çalışılmasının literatüre yapacağı katkı önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda liselerdeki örgütsel

öğrenme mekanizmalarına dair düzeylerin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesidir. Çalışmada bu genel amaç temelinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına dair algıları farklı değişkenlere göre (*cinsiyet, yaş, kıdem, bulunulan okul türü, brans, öğrenim seviyesi, medeni durum, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, okuldaki hizmet süresi, idareci sayısı*) farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışmada, belirli bir konuya ilişkin olarak büyük bir topluluğa ait ve o topluluğu temsil gücüne sahip olan bir bölüm seçilerek topluluğun belirli bir zamandaki tutum ve davranışlarının olduğu gibi belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi olan “*anlık tarama (betimsel tarama)*” (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184-185) modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi web sayfası vasıtasıyla tespit edilen toplam 71 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 2.330 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşma imkânı sınırlı olduğu için örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçildiği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95) kullanılmıştır. Toplam 378 katılımcıya ulaşılmış; bu katılımcılardan 23'ünün, ölçeklerdeki tüm maddeleri aynı düzey işaretlediği anlaşıldığından analize dahil edilmemiş; 355 katılımcının verileri analiz edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler.

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	196	55.2
Kadın	159	44.8
Yaş		
20-30	131	36.9
31-40	156	43.9
41-50	53	14.9
51 ve üzeri	15	4.2
Kıdem		
0-10 yıl	260	73.2
11-20 yıl	59	16.6
21 ve üzeri yıl	36	10.1
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	214	60.3
Fen Lisesi	22	6.2
İmam Hatip	74	20.8
Meslek Lisesi	45	12.7
Öğrenim Durumu		
Lisans	289	81.4
Lisansüstü	66	18.6
Medeni Durum		
Evli	221	62.3
Bekâr	133	37.5
Diğer	1	.3
Öğrenci Sayısı		
0-500	68	19.2
501-1000	180	50.7
1001-2000	107	30.1
Öğretmen Sayısı		
0-50	199	56.1
51-100	156	43.9
Okuldaki Hizmet Süresi		
0-5 Yıl	314	87
6-10 Yıl	41	13
İdareci Sayısı		
2	18	5.1
3	135	38.0
4	68	19.2
5 ve üzeri	134	37.7
TOPLAM	355	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 196'sının (%55.2) kadın ve 159'unun (%44.8) ise erkek öğretmen olduğu; 156'sının (%43.9) 31-40 yaş, 131'i (%36.9) 20-30 yaş, 53'ü (%14.9) 41-50 yaş ve 15'i (%4.2) yaş grubunda oldukları; katılımcıların büyük çoğunluğunun (260 kişi, %73.2) kıdeminin 0-10 yıl, 59 katılımcının (%16.6) 11-20 yıl ve 36 katılımcının (%10.1) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; görev yaptıkları okul türlerinin 214 (%60.3) Anadolu lisesi, 74 (%20.8) imam hatip lisesi, 45 (%12.7) meslek lisesi ve 22 (%6.2) fen lisesi olduğu; öğrenim durumlarının 289 (%81.4) lisans, 66 (18.6) lisansüstü olduğu; medeni durumlarının 221 (%62.3) evli, 113 (%37.5) bekâr ve 1 (%.3)

diğer seçeneği olduğu; 180'inin (%50.7) görev yaptıkları okulların öğrenci sayısının 501-1000, 107'sinin (%30.1) 1001-2000 ve 68'inin (%19.2) 0-500 arasında olduğu; 190'ının (%56.1) görev yaptıkları okulların öğretmen sayısının 0-50 ve 156'sının (%43.9) 51-100 arasında olduğu; 314'ünün (%88.5) 0-5 yıl, 41'inin (%13.0) 6 ve üzeri yıl mevcut okullarında hizmet süreleri bulunduğu; 135'inin (%38) görev yaptığı okuldaki idareci sayısının 3, 134'ünün (%37.7) 5 ve üzeri, 68'inin (%19.2) 4 ve 18'inin (%5.1) 2 olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Liselerde örgütsel öğrenme mekanizmalarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan form kullanılmıştır. Formun ilk bölümü, katılımcılara yaş, cinsiyet, kıdem gibi 9 sorunun yöneltildiği kişisel bilgi formundan oluşmaktadır.

Formun ikinci bölümünde, örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik ölçümler için beşli Likert tipi 27 maddeden oluşan, Schechter (2008) tarafından geliştirilen ve Ünal (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği (ÖÖMÖ)*” kullanılmıştır (bkz. Ek-3). Ünal (2014, s. 23-27) orijinal ölçeğe benzer şekilde 4 alt boyut tespit etmiş ve bu alt boyutları ölçeğin aslındaki adlandırmalara uygun olarak “*bilgiyi arama*”, “*bilgiyi analiz etme*”, “*bilgiyi alma ve yayma*” ve “*bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma*” olarak adlandırmıştır. Ölçeğin 16.-27. maddeleri “*bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma*”, 8.-15. maddeleri “*bilgiyi alma ve yayma*”, 1.-4. maddeleri “*bilgiyi arama*” ve 5.-7. maddeleri ise “*bilgiyi analiz etme*” alt boyunda yer almaktadır. Ünal, ölçeğin geneli için uygulanan Bartlett Küresellik Testi ölçüm değerini .96 olarak tespit etmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansı açıklama oranını ise %61,19 olarak saptamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için yaptığı testlerde ise madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; *bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma* boyutu için .84, *bilgiyi alma ve yayma* boyutu için .87, *bilgiyi arama* boyutu için .82 ve *bilgiyi analiz etme* boyutu için .67'dir.

Bu çalışmanın örnekleme ait verilerle yapılan analizler neticesinde 4 boyutun toplam varyansın %79.71'ini açıkladığı; ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .99 olduğu; saptanmıştır. Bu veriler ışığında ölçeğin geçerli ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeyini Belirten Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınır
Hiç Yok	1	1.00-1.79
↓	2	1.80-2.59
	3	2.60-3.39
	4	3.40-4.19
	5	4.20-5.00
Tamamen Var		

Tablo 2’de de görüldüğü gibi en düşük puan 1 ve en yüksek puan ise 5’tir. Örnek olarak “Öğretmenler eğitim etkinliklerini planlamak için birlikte çalışırlar.” maddesinde 5’i (tamamen var) işaretleyen bir katılımcı, okul yöneticisinin “bilgiyi arama” boyutunda yeterli olduğu algısına sahipken 1’i (Hiç yok) işaretleyen bir katılımcı, okul yöneticisinin “bilgiyi arama” boyutunda yetersiz olduğu algısına sahiptir.

Tablo 3

Araştırma Değişkenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği					
Bilgiyi Arama	355	3.70	.87	-.41	-.16
Bilgiyi Analiz Etme	355	3.72	.91	-.59	-.01
Bilgiyi Alma ve Yayma	355	3.47	.92	-.27	-.47
Bilgiyi Saklama	355	3.80	.84	-.78	.50
Toplam puan	355	3.67	.81	-.49	-.01

Araştırma kapsamında Tablo 3’te değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Okullarda Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeğinde ise alt boyutlar ve toplam puana ait ortalama değerleri 3.47 ile 3.80 aralığında, çarpıklık değeri -.78 ile -.27 aralığında, basıklık değerleri -.47 ile .50 aralığındadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması değişkenlerin normal dağılım sergilediğini gösterir (Şencan, 2005; Akt. Can, 2017, s. 85). Bu kapsamda iki grubun bulunduğu değişkenler için *t-Testi* veya *Mann-Whitney U*; ikiden fazla grubun bulunduğu değişkenler için *Tek Yönlü Varyans (ANOVA)* veya *Kruskal-Wallis H Testi Analizi* kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Okullarda Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi ve Yorumları

Öğretmen görüşleri doğrultusunda örgütsel öğrenme mekanizmalarına (OÖÖM) ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığının tespit edilmesi amacıyla her değişken için ayrı ayrı normallik testleri yapıldıktan sonra aşağıdaki tablolarda gösterilip yorumlanmıştır.

Tablo 4

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	196	3.64	.80	353	-.993	.32
Kadın	159	3.72	.81			

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarına göre *cinsiyet* değişkeni açısından *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=-.993$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 5

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam	20-30 yaş	131	175,08	3	.418	.93
	31-40 yaş	156	180,41			
	41-50 yaş	53	174,94			
	51 yaş +	15	189,23			

Tablo 5'te OÖÖM'ye ilişkin algılarını *yaş* değişkeni bakımından karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi verileri incelendiğinde *alt boyutlar* ve *toplam puanda* [$\chi^2_{(3)}=.418$, $p>.05$] yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır.

Tablo 6

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	S	F	p
Toplam Puan	0-10 yıl	260	3.64	.83	.819	.44
	11-20 yıl	59	3.75	.72		
	21 yıl ve üzeri	36	3.79	.74		

Tablo 6’da öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin öğretmen algılarını *kıdem* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($F_{(2-352)}=.819, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 7

OÖÖM’ye İlişkin Öğretmen Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	S	F	p
Bilgiyi Arama	Anadolu	214	.88	.06	4.499	.04*
	Fen	22	.64	.14		
	İHL	74	.77	.08		
	Meslek	45	.97	.14		
Bilgiyi Analiz Etme	Anadolu	214	.90	.06	4.000	.00*
	Fen	22	.77	.16		
	İHL	74	.86	.10		
	Meslek	45	1.05	.15		
Toplam Puan	Anadolu	214	.81	.05	2.786	0.4*
	Fen	22	.69	.14		
	İHL	74	.76	.08		
	Meslek	45	.86	.12		

*p<.05

Tablo 7’de yer alan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarını *okul türü* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre “*bilgiyi arama*” ($F_{(3-351)}=4.499, p<.05$), “*bilgiyi analiz etme*” ($F_{(3-351)}=4.000, p<.05$) ve “*toplam puanda*” ($F_{(3-351)}=2.786, p<.05$) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Yapılan Benferroni post-hoc Analizi neticesinde “*bilgiyi arama*” ($F_{(3-351)}=4.499; p<.05$) boyutunda meslek lisesi grubu ile Anadolu lisesi grubu ve fen lisesi grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve meslek lisesi grubunun algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi analiz etme*” ($F_{(3-351)}=4.000; p<.05$) boyutunda meslek lisesi grubunun Anadolu Lisesi ve fen lisesi grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve meslek lisesi grubunun algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Toplam puanda ise Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında Anadolu lisesi grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan *etki büyüklüğü* ($\eta^2=.03$) anlamlı farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans analizi

Boyutlar	Branş	N	\bar{x}	S	F	p
Bilgiyi Arama	Sözel	163	3.63	.87	3.524	.01*
	Sayısal	107	3.92	.78		
	Yabancı Dil	35	3.73	.86		
	Beceri	44	3.48	1.04		
Toplam Puan	Sözel	163	3.63	.78	2.483	.6
	Sayısal	107	3.85	.74		
	Yabancı Dil	35	3.64	.77		
	Beceri	44	3.52	1.00		

*p<.05

Tablo 8'de öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *branş* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre "*bilgiyi arama*" ($F_{(3-345)}=3.524$, $p<.05$), ve "*toplam puanda*" ($F_{(3-345)}=2.483$, $p<.05$) düzeyinde olduğu ve gruplar arasında "*bilgiyi arama*" boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Yapılan Benferroni post-hoc analizine göre "*bilgiyi arama*" ($F_{(3-345)}=3.524$, $p<.05$) boyutunda sayısal grubu ile beceri dersleri grubu öğretmenleri arasında OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunduğu ve farkın sayısal grubu lehine olduğu saptanmıştır. Hesaplanan *etki büyüklüğü* ($\eta^2=.03$) anlamlı farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Seviyesi Değişkenine Göre t-Testi Analizi

	Öğrenim Seviyesi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam Puan	Lisans	289	3.66	.80	353	-.481	.63
	Lisansüstü	66	3.72	.83			

Tablo 9'da öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *öğrenim seviyesi* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=-.481$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 10

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam Puan	Evli	221	3.71	.77	353	1.105	.27
	Bekâr	134	3.61	.86			

Tablo 10'da öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *medeni durum* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre alt boyutlar ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=-1.105, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 11

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	S	F	p
Toplam Puan	0-500	68	3.74	.75	.819	.44
	501-1000	180	3.70	.78		
	1001-1500	107	3.59	.88		

Tablo 11'de öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarını *öğrenci sayısı* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($F_{(2-352)}=.819, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 12

OÖÖM'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam puan	0-50	199	3.69	.76	2	.525	.60
	51-100as	156	3.65	.87			

Tablo 12'de öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarını *öğretmen sayısı* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre alt boyutlar ve *toplam puanda* ($t_{(353)}=.525, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 13

OÖÖM’ye İlişkin Öğretmen Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Bilgiyi Alma ve Yayma	0-5 yıl	314	3.51	.91	353	2.085	.03*
	6+ yıl	41	3.19	.90			
Toplam Puan	0-5 yıl	314	3.70	.80	353	.534	.08
	6+ yıl	41	3.47	.82			

*p<.05

Tablo 13’te öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarını *okuldaki hizmet süresi* değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t-Testi Analizi sonuçlarına göre “*bilgiyi alma ve yayma*” ($t_{(353)}=2.085$, $p<.05$) boyutunda gruplar arasında 0-5 hizmet yılı grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan *etki büyüklüğü* ($d=.3$) anlamlı farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 14

OÖÖM’ye İlişkin Öğretmen Algılarının İdareci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	İdareci Sayısı	N	\bar{x}	S	F	p
Toplam Puan	2	18	3.42	.72	1.577	.19
	3	135	3.77	.74		
	4	68	3.69	.82		
	5 +	134	3.60	.87		

Tablo 14’te öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin öğretmen algılarını *idareci sayısı* değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına *alt boyutlar* ve *toplam puanda* ($F_{(2-352)}=1.577$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında yapılan tartışmalar literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte bu başlık altında verilmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=3.67$; $S=.81$). Buna göre öğretmenlerin okuldaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Gürler’in (2020) çalışmasında öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarının ($\bar{X}=3.49$ – yüksek düzey) ortalamaya sahip olduğu; Çakır’ın (2019) çalışmasında ise örgütsel öğrenme mekanizmaları

genel ortalaması ($\bar{X}=3.56$ – Yüksek düzey) saptanmış; Ömür (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{X}=3.27$ – Orta düzey) olarak saptanmıştır. Üç çalışmanın analiz sonuçları da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Tüm çalışmalarda bilgiyi alma ve yayma boyutunun en düşük ortalamaya sahip olan boyut olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta örgütsel öğrenme mekanizmalarının örgüt dışı kaynaklardan bilgi teminine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Dolayısıyla analiz sonuçlarına göre örgüt dışı kaynaklardan bilgi alımına dair öğretmenlerin algılarının diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Müdürlerin, örgütsel öğrenme mekanizmalarını okul içerisinde etkin bir şekilde işletip buna uygun bir örgüt kültürünü oluşturdukları ancak örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik örgüt dışı paydaşlardan daha düşük seviyede faydalanıkları sonucuna varılabilir. Okulların açık sistemler olarak çevreleriyle de etkileşimde olmalarının büyük önem arz ettiği düşünüldüğünde örgütsel öğrenme mekanizmaları kapsamında okul müdürlerinin okul dışı paydaşlarla etkileşimlerinin zayıf olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeyleri *cinsiyet* değişkeni açısından karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=3.72$; $S=.81$) olduğu ve erkek öğretmenlerin ortalamasının ise ($\bar{X}=3.64$; $S=.80$) olduğu; hem erkek hem de kadın öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Gürler (2020), Çakır (2019), Ömür (2014) ve Çandır (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar, çalışmanın analiz sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeyleri *yaş* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin OÖÖM’yi aynı düzeyde algıladıkları söylenebilir. Ömür’ün (2014) çalışmasında da benzer şekilde öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarında yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Tüm yaş grubundaki öğretmenlerin OÖÖM’yi aynı düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeyleri *kıdem* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm gruplarda öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algılarının kıdem değişkeni açısından aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Gürler (2020), Çakır (2019), Yetim (2015) ve Ömür’ün (2014) çalışmalarında da kıdem değişkeni açısından gruplar arasında OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmadığı görülmektedir. Çandır’ın (2010) çalışmasında ise öğretmenlerin okullardaki öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin kıdem arttıkça düştüğü saptanmıştır. Bu çalışma dahil toplam altı çalışmanın analizlerinde

okullardaki OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarında kıdem değişkenine göre sadece 1 çalışmada anlamlı farklılık tespit edildiği anlaşılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın analiz sonuçları -kıdem değişkeni açısından- diğer çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *okul türü* değişkeni açısından karşılaştırıldığında Anadolu lisesi, fen lisesi ve imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin “*çok var*”; meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinin ise “*orta derecede var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi arama*” ve “*bilgiyi analiz etme*” boyutlarında Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu ve fen lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve meslek lisesi grubunda görev yapan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinin bu iki grup okulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. “*Toplam puanda*” ise Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında Anadolu lisesi grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Çandır'ın (2010) çalışmasında Anadolu lisesi grubu ile meslek lisesi grubu ve fen lisesi grubu ile meslek lisesi grubu arasında öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılıkta meslek lisesi grubu öğretmenlerinin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinin diğer iki okul grubuna göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında ise Anadolu lisesi ile meslek lisesi; fen lisesi ile meslek lisesi ve imam hatip lisesi ile meslek lisesi grupları arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiş ve tüm farklılıklarda meslek lisesi grubundaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu iki çalışmanın analiz sonuçları okul türü değişkeni bakımından çalışmayla örtüşmekte ve çalışmayı desteklemektedir. Aralarında anlamlı farklılık bulunan okul türü gruplarına bakıldığında verilen öğretimin şekli ve amacı bakımından farklı oldukları anlaşılmaktadır. Anadolu ve fen liseleri müfredat açısından meslek liselerine göre farklı olan kurumlardır. Meslek liselerinin daha teknik bir yapıda olması da başka bir farklılıktır. Öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, okulların yapısı, yapılan öğretimin amacı gibi farklılıkların, öğretmenlerin okul türü bakımından örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerindeki anlamlı farkı açıkladığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *branş* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm branş gruplarındaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi arama*” boyutunda sayısal grubu ile beceri dersleri grubu öğretmenleri arasında OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunduğu ve farkın sayısal grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Çandır'ın (2010) çalışmasında OÖÖM'ye ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinde branşlar bakımından anlamlı farklılık tespit edilmediği anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında ise OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarında sözel ve beceri dersleri ile yabancı dil ve beceri dersleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Beceri dersleri grubunda bulunan öğretmenlerin algı düzeyleri daha düşük seviyededir. Beceri dersleri açısından Ömür'ün çalışmasının analiz sonuçları bu çalışmanın analiz sonuçlarıyla örtüşmektedir. Beceri dersleri grubunda meslek dersleri bulunmaktadır. Tablo 7'de de meslek

liselerinde görev yapan öğretmenlerin OÖÖM'ye yönelik algı düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu tespit edilmişti. Bu haliyle branş ve okul türü değişkenleri açısından tutarlılık söz konusudur. Verilen öğretimin şekli, öğretimin amaçları ve öğretim müfredatı açısından branşlar arasında farklılıklar mevcuttur. Ayrıca meslek dersleri sözel ve sayısal grubu derslerine göre daha farklı olan derslerdir. Beceri derslerinin daha teknik bir yapıda olması da başka bir farklılıktır. Öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, derslerin yapısı, yapılan öğretimin amacı gibi farklılıkların, öğretmenlerin branş bakımından OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerindeki anlamlı farkı açıkladığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğrenim seviyesi* değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki öğrenim seviyesinde olan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Gürler' (2020), Yetim (2015) ve Ömür'ün (2014) çalışmalarında OÖÖM'ye ilişkin öğretmen algılarının öğrenim seviyesi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğinin saptandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *medeni durum* değişkeni açısından karşılaştırıldığında hem evli hem de bekâr olan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmadığı anlaşılmaktadır. Bu veriler, çalışmanın analiz sonuçlarıyla örtüşmekte ve çalışmayı desteklemektedir. Evli veya bekâr olma durumunun OÖÖM'nin işletilmesine dair uygulamalarını farklılaştırmayacağı, okuldaki hem evli hem de bekâr öğretmenler tarafından okuldaki OÖÖM aynı şartlarda değerlendirileceğinden bu sonucun beklendiği olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğrenci sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm öğrenci sayısı grubundaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu ancak "*bilgiyi alma*" boyutunda 1001-1500 öğrenci sayısı grubunun ortalamasının "*orta derecede var*" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin görüşlerinde okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından tüm boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın 0-500 arası öğrenci sayısı grubu ile 1001 ve üzeri öğrenci sayısı grubu; 501-1000 arası öğrenci sayısı ile 1001 ve üzeri öğrenci sayısı grubu arasında olduğu ve 1001 ve üzeri öğrenci sayısı bulunan okullardaki öğretmenlerin algı düzeylerinin daha düşük olduğu saptandığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın analiz sonuçlarıyla çelişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğretmen sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki gruptaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının "*çok var*" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Gürler'in (2020) çalışmasında bilgiyi saklama, hatırlama ve

kullanma boyutunda 0-30 öğretmen sayısı grubu ile 31 ve üzeri öğretmen sayısı grubu arasında 31 ve üzeri öğretmen sayısı grubu lehine anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. Çakır'ın (2019) çalışmasında bilgiyi analiz etme boyutunda 1-22 öğretmen sayısı grubu ile 23-44 öğretmen sayısı grubu arasında 23-44 öğretmen sayısı grubu lehine anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. Yetim'in (2015) çalışmasında tüm boyutlarda 0-35 ile 76 ve üstü ve 36-75 ile 76 ve üstü öğretmen sayısına sahip gruplar arasında 76 ve üstü öğretmen sayısı grubu aleyhine anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. 36-75 arası öğretmen sayısına sahip grubun algı düzeyinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ömür'ün (2014) çalışmasında ise tüm boyutlarda 0-50 grubu ile 101 ve üzeri grubu; 51-100 grubu ile 101 ve üzeri öğretmen sayısı grubu arasında anlamlı farklılık tespit ve edilmiş ve 101+ grubunun algı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın analiz sonuçlarının -öğretmen sayısı değişkeni bakımından- atıfta bulunulan çalışmaların analiz sonuçlarıyla karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu çelişkinin, evrenlerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine de bu çalışma hariç atıfta bulunulan diğer çalışmaların hepsinde öğretmen sayısının en yüksek olduğu grubun okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algı düzeylerinin en düşük olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kalabalık olan okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının işletilmesinin daha zor olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *öğretmen sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki gruptaki öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *okuldaki hizmet süresi* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm grupların, OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu ancak “*bilgiyi alma*” boyutunda 6 yıl ve üzeri grubun ortalamasının ($\bar{X}=3.19$; $S=.90$) “*orta derecede var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. “*Bilgiyi alma*” boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve anlamlı farkın 0-5 yıl grubu lehine olduğu saptanmıştır. Gürler (2020), Çakır (2019) ve Ömür'ün (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeylerinde okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmediği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın analiz sonuçları atıfta bulunulan çalışmaların analiz sonuçlarından farklılık göstermektedir. Çalışmanın sonucundan yola çıkarak okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin bilgiyi alma boyutundaki algılarının okulda daha uzun süre görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu ve dolayısıyla okula daha sonra gelen öğretmenlerin muhtemel yönetici değişikliğini yaşamadıkları ve mevcut yönetimle çalışıyor olmaları ihtimaline dayanarak OÖÖM hususunda birlikte başladıkları yönetimin faaliyetlerine adapte oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OÖÖM'ye ilişkin algı düzeyleri *okuldaki idareci sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm grupların OÖÖM'ye ilişkin algılarının “*çok var*” düzeyinde olduğu ancak “*bilgiyi alma*” boyutunda 2 idareci sayısı grubu ile 5 ve üzeri idareci

sayısı grubundaki öğretmenlerin algı düzeyi ortalamalarının “*orta derecede var*” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ömür’ün (2014) çalışmasında toplam puanda 1-6 arası idareci sayısına sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin OÖÖM’ye ilişkin algı düzeylerinin 7 ve üzeri idareciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleriyle 1-6 arası grup lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Okulların *öğreten kurumlar* olmalarının yanında örgütsel öğrenme mekanizmalarının etkin bir şekilde uygulandığı *öğrenen örgütler* de olmak zorunda oldukları düşünülmektedir. Küresel çapta meydana gelen hızlı değişimlere ayak uydurmanın yolunun etkin yenilik yönetimi ve örgütsel öğrenme mekanizmalarının uygulanmasından geçtiği söylenebilir. Tüm örgütlerde olduğu gibi bilimde, teknolojiye, yönetim tarzında yaşanan çok hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için geleceği inşa eden ve bir toplumun insan yetiştirme noktasında en önemli örgütlerinden birisi olan okullarda da yenilik yapılması; bu yeniliğin örgüte alınabilmesi için ise öğrenen bir örgüt olmaya ihtiyaç vardır. Bu amaçla “*öğreten okulların*” “*öğrenen okul*” olmayı da başarmalarının bir zorunluk olduğu söylenebilir.

Okulların başarısının temelde etkin bir okul liderliğine bağlı olduğu söylenebilir. Okul liderleri, öğretmenlerin ne kadar iyi öğrettiği ve öğrencilerin ne kadar öğrendikleri konusunda birinci derecede sorumludurlar. Liderler, öğretmenlerin sürekli ve etkin bir şekilde öğrenmelerini ve öğrendiklerini düzenli olarak başta kendi zümreleriyle ve daha sonra da diğer zümrelerle paylaşımlarının yolunu açmalı; okulda örgütsel öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde işletip öğretmenleri vizyon doğrultusunda teşvik etmelidirler. Okul reformunun başarılı olması için öğretmenlerin öğrenmenin değerini sürekli bir kolektif süreç olarak tanıması önemlidir (Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz, 2010, s. 8). Okulu öğrenen bir örgüt haline getirmek isteyen bir liderin ilk adımlarından birinin Senge’nin (1990, s. 127) “*yaratıcı gerginlik*” kavramını iyi kavramış olması gerektiği düşünülmektedir. Senge, yaratıcı gerginlik kavramını “*olmak istediğimiz nokta ile bulunduğumuz nokta arasındaki gerginlik*” olarak tanımlar ve bu gerçekliğin farkına varmanın gerginliğin çözümü için olumlu bir katkı sağlayacağını ifade eder. Özetle “*neredeyim?*” ve “*nerede olacağım?*” soruları arasındaki mesafenin farkına varıp bu mesafeyi kapatmak için çözümler üretmektir.

Okulları mekanik örgütler olarak görüp klasik yönetim tarzlarını benimseyen ve okulda *liderlik* değil *yöneticilik* yapmaya çalışan bir okul yönetiminin, okulların öğrenen ve öğrenen örgüt olmasının önündeki en büyük engel olacağı söylenebilir. Vizyoner bir liderin okul örgütünde tüm paydaşlarla birlikte sinerjik bir liderlik anlayışıyla hareket etmesi örgütsel öğrenmenin diğer bir önemli unsuru olan ve öğrenen örgüt olmaya geçişi sağlayıp kalıcı hale getirecek olan bir örgütsel kültür oluşturmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Okulun öğrenen bir örgüt olmasının diğer bir önemli unsuru örgüt kültürüdür. Yukarıda bahsedilen liderlik tarzlarıyla okulda örgütsel öğrenme mekanizmalarının gelişmesini sağlayan bir liderin, öğrenmenin kalıcı ve sürekli olması için öğrenen bir örgüt kültürü de oluşturmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunun için okuldaki tüm paydaşların

yaratıcılığa teşvik edilmesi, yeni fikirlerin desteklenmesi, fikirlerin tartışılabileceği özgürlük ortamının kurulması, çalışanların ihtiyaç duydukları bilgilere kolayca ulaşabilecekleri bir bilgi sisteminin ve bu bilgilerin paylaşılabilirliği yatay bir iletişim yapısının geliştirilmesi; örgütsel öğrenme mekanizmalarının bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma ve yayma ile bilgiyi saklama boyutlarının geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Öğrenen örgütlerin öğrenme sürecinde yaşadığı birtakım zorluklar da bulunmaktadır. Yücel (2007, s. 47-52)'in değindiği bu zorluklar, “sorunları kabullenmeme, küçük değişimleri görememe, bilgi üretilmesini engelleme, bilgiyi paylaşmama, sorunları başkalarında arama ve onaya odaklanma” başlıklarından oluşmaktadır. Etkili bir örgüt kültürünün oluşabilmesi için bu engellerin sağlıklı bir şekilde giderilmesinin de önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırma için belirlenen ölçek kısıtlı bir araştırma sahasını kapsamaktadır. Özellikle son günlerde eğitim alanında zorunlu sebeplerden ötürü meydana gelen değişimler örgütsel öğrenme mekanizmalarının önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu anlamda çalışmanın sonuçlarının değerlendirilerek örgütsel öğrenme mekanizmalarının etkin işletilmesi noktasında tespit edilen eksik yönler hususunda eğitim örgütlerinde çalışmalar yapılması önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi: Elazığ.
- Arias, J. M., & Solana, J. M. (2013). Information systems supported organizational learning as a competitive advantage. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 6(3), 702-708.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, (77/78), 345-348.
- Bhandary, A., Maslach, D., Augier, M., ve Teece, D. J. (2018). Organizational Memory: Antecedents And Consequences. *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management* (ss. 1-5). Palgrave Mcmillan.
- Bratianu, C. (2015). Organizational Learning and the Learning Organization. *Organizational Knowledge Dynamics: Managing Knowledge Creation, Acquisition, Sharing, and Transformation*. Hershey, PA: Information Science Reference. 286-312.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). PEGEM Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). PEGEM Akademi.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A Behavioral Theory of The Firm* (Vol. 2, No. 4, pp.

- 169-187).
- Çakır, E. (2019). Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of management review*, 9(2), 284-295.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization studies*, 14(3), 375-394.
- Ekman, P. (2008). *Information technology and organizational learning*. Malardalen University: Sweden.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard Business Review*, 86(3), 1-11.
- Gill, S. J. (2000). *The manager's pocket guide to organizational learning*. Harvard Press
- Graham, C. M., & Nafukho, F. M. (2008). Exploring Organizational Learning Mechanisms in Small-Size Business Enterprises. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 22(1), 4-23.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoe, S. L., & McShane, S. (2010). Structural and informal knowledge acquisition and dissemination in organizational learning. *The Learning Organization* 17(4), 364-386
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Lant, T. K., & Mezias, S. J. (1992). An organizational learning model of convergence and reorientation. *Organization Science*, 3(1), 47-71.
- Li, Z., YeZhuang, T., & ZhongYing, Q. (2004). An empirical study on the impact of organizational memory on organizational performance in manufacturing companies. *System Sciences, 2004. Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference* (1-10). Hawai University.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1968). *War and peace in the global village* (Vol. 127). Bantam Books.
- Nouri B. A., Ghorbani, G., & Soltani, M. (2017). The effect of knowledge management on

- organizational innovation with the mediating role of organizational learning (case study: agricultural bank in Iran). *Journal of Applied Economics and Business Research JAEBR*, 7(3), 194-211
- Serrat, O. (2017). *Knowledge solutions*. Singapore: Springer Open.
- Onağ, O., ve Tepeci, M. (2016). Örgütsel öğrenme kabiliyetinin örgütsel yenilikçilik aracılığıyla yeni ürün ve işletme performansına etkisi. *İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, (80), 50-79.
- Ömür, Y. E. (2014) *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Patır Coşkun, B. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi: İzmir.
- Pearson, G. J., Pearson, A. W., ve Ball, D. F. (1989). Innovation in a mature industry: a case study of warp knitting in the UK. *Technovation*, 9(8), 657-679.
- Sanchez, R. (2006). Knowledge management and organizational learning: Fundamental concepts for theory and practice. *The future of knowledge management* (29-61). London: Palgrave Macmillan.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational administration quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-16
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Simon, H. A. (1969) *Sciences of the artificial*. Cambridge, MA: M.I.T. Press
- Tan, F. Z., (2014). Öğrenme, örgütlerde öğrenme, öğrenen organizasyonlar terimlerinin tanımı ve kavramsal ayırımı. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188-217.
- Teo, H. H., Wang, X., Wei, K. K., Sia, C. L., & Lee, M. K. (2006). Organizational learning capacity and attitude toward complex technological innovations: An empirical study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(2), 264-279.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 19-32.
- Walsh, J. P., & Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of management review*, 16(1), 57-91.
- Wanjohi, S. W. (2014). *Organisational culture and change management practice in the Kenyan media industry* (Yayımlanmamış doktora tezi) University of Nairobi.

-
- Winkler, M. K., & Fyffe, S. D. (2016). Strategies for cultivating an organizational learning culture. *Washington, DC: Urban Institute.*
- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeung, A. K., Yeung, E. D. A. K., Ulrich, D. O., Nason, S. W., & Von Glinow, M. A. (1999). *Organizational Learning Capability*. Oxford University Press.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü-bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Investigation of The Organizational Learning Mechanisms in High Schools Based on Teachers' Views

Introduction

Every innovation requires learning. Therefore, the way for organizations to keep up with the rapidly occurring innovations is possible with the effective functioning of learning mechanisms in organizations, under the name of "organizational learning" in the literature. Successful organizations are organizations that can survive and adapt to change and development, have organizational learning mechanisms, and can learn faster than their contemporaries (Senge, 1990, p. 8)

Today, schools are perhaps one of the first steps in the production phase of innovation. Changing social life, technological developments, economic conditions bring about a continuous renewal and raw material circulation. It is obvious that schools, whose raw materials are human, must closely follow the innovations that occur and adapt quickly to these innovations. The world has become a global village with the Internet (McLuhan et al., 1968, p.31) and has become so small that it can be visited with fingertips. The young minds of this world highly likely follow the innovations very closely and demand the requirements of these innovations from the school organization that covers a large part of their world. Schools, which have organizational learning mechanisms that can meet these demands, can become the production center of innovation after a while. Schools that can say something new to students in education processes shine as innovation centers. Otherwise, it is possible that the schools that adhere to the old and which are closed to innovation, may continue their existence, but they will blunt the minds of young people who expect innovation.

Method

The research universe includes 2.330 teachers who work in 75 high schools in the central districts of the province of Şanlıurfa (Haliliye, Karaköprü, and Eyyübiye) in the 2018-2019 academic year. The convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in sample selection. In the universe of 2.330 people, the number of sample is suggested as 329 for $p = .05$ margin of error (Büyüköztürk et al., 2017, p. 99). A total of 378 participants were reached; data of 355 participants were analyzed.

A descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The data were collected using the "Organizational Learning Mechanisms Scale (SCL)", which consists of 27 items of the 5-Likert type, developed by Schechter (2008) and adapted to Turkish by Ünal (2014). Ünal (2014) identified 4 sub-dimensions similar to the original scale. Measurements regarding the internal consistency of the scales indicate that

both scales are valid, reliable, and strong scales ($\alpha > .70$). While analyzing the socio-demographic variables, the normality assumption was tested for each variable separately. According to whether the data were normal or not, the “t-Test” and “Mann-Whitney U” tests were used for 2-group variables, and “one-way variance (ANOVA)” and “Kruskal-Wallis H” analyzes were used for variables with more than two groups.

Findings

As a result of the analysis, perception levels of teachers in organizational learning mechanisms are found “high” for all sub-dimensions (searching for information, analyzing information, receiving and distributing information, and storing information). There was no statistically significant difference in gender, age, seniority, education level, marital status, number of students, number of teachers, and number of administrators while a significant difference was found in school type, branch, and term of office.

Conclusion, Discussion and Suggestions

It is observed that the perception levels of teachers' managers regarding innovation management skills are in total score ($\bar{X} = 3.67$; $SD = .81$). Accordingly, it can be stated that teachers' perception levels about their schools' organizational learning mechanisms are at a high level.

When the perception levels of teachers participating in the study in terms of the school type variable, it was found that there was a significant difference at the "searching information" and “analyzing information” dimensions. The significant difference was between the Anatolian high schools and vocational high schools ($p = .04$) and science high schools and vocational high schools ($p = .00$).

When the perception levels of the teachers were examined in terms of the branch variable, it was understood that the perceptions of the teachers in all groups were high. It is understood that there is a significant difference between the groups in the “search for information” dimension. There are differences between the branches in terms of the form and purpose of teaching and curriculum. In addition, vocational courses are courses that differ from those of the verbal and quantitative groups. Another difference is that the skill courses have a more technical structure. It is thought that the differences such as the level of readiness of teachers and students, the structure of the lessons, and the purpose of the teaching may explain the significant difference in terms of the branch.

When the perception levels are compared in terms of the office variable, it is seen that the perceptions of all groups are at a high level. There is a significant difference in the "receiving information" dimension between the perception of the teachers who have 0-5 years and 6+ years term of office. The perception of teachers who have 0-5 years term of office is higher.

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Kaynaklı Strese İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Nusret Kuday¹



Burhan Akpınar²



Özet

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görev sürecinde kullanmak durumunda oldukları, teknolojik bilgi gerektiren resmi yazışma ve bilgi sistemlerinden kaynaklı olarak yaşadıkları strese ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre analiz etmektir. Betimsel tarama modelindeki araştırma, Mardin ve Şanlıurfa illerinde resmi ve özel okul yöneticileri üzerinde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anketle toplanmış ve betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada, okul yöneticilerinin, yönetim görevi sürecinde yaşadıkları stresi bu görevin doğasından ziyade, okuldaki olumsuz koşulları gösterdikleri belirlenmiştir. Çoğu okuldaki teknolojik donanım ile ilgili olan bu koşullar; elektrik kesintisi, fiziki altyapı, internet altyapısı ve donanımına dair sorunlar şeklinde sıralanmıştır. Bunları, yine sırayla okuldaki teknolojik araç-gerecin bakım-onarımı, okulda öğrencilerin cep telefonu kullanımı, e-müfredat ve akıllı tahtaların kullanımına ait sorunlar izlemektedir. Teknolojiyi eğitimin doğal bir paydaşı olarak gören yöneticilere göre, yönetilebilen düşük düzeyli stres faydalıdır. Ancak görev icabı maruz kalınan ve iyi yönetilmeyen stres, yapılan görevleri kısmen olumsuz etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, Stres, Stres yönetimi, Teknolojik stres.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

22 Nisan 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

11 Haziran 2021

Page numbers / Sayfa

no: 29-45

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Kuday, N., & Akpınar, B. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji kaynaklı strese ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 29-45.

¹Öğretmen, MEB, Mardin, Türkiye

²Prof.Dr., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye

Evaluation of School Administrators' Views on Technology-Based Stress According to Various Variables

Abstract

The aim of this research is to analyze the views of school administrators on the stress that they experience due to the official correspondence and information systems that require technological knowledge according to various variables. Using the descriptive survey model, the research was conducted with the participation of official and private school administrators in the provinces of Mardin and Şanlıurfa, Turkey. The data were collected using a questionnaire developed by the researchers and analyzed through descriptive statistical techniques. In the study, it was determined that school administrators attributed the stress they experienced during the administrative mission process to the unfavorable conditions in the school rather than the nature of the duty. These conditions, which are related to technological equipment in most schools, are listed as power cuts and deficiencies in physical infrastructure, internet infrastructure and hardware. These are followed by the problems related to maintenance and repair of technological equipment in the school, the use of mobile phones by students at school, e-curriculum and the use of smart boards, respectively. According to the school administrators, who consider technology as a natural stakeholder of education, manageable low-level stress is beneficial. However, work-related and poorly managed stress affects the tasks performed partially negatively.

Keywords: School administrator, Stress, Stress management, Technological stress.

Giriş

Stres; çoğu olumsuz anlamda olmak üzere günümüzde sıklıkla kullanılan psikolojik veya ruhsal gerilimi ifade eden bir kavramdır. Oldukça karmaşık ve kompleks olan bu kavramın birçok bağlam ve boyutu bulunmaktadır. Bu bağlamlar kişisel sorunlar, aile ve sağlık sorunları olabildiği gibi, çalışma ve sosyal yaşamla ilgili de olabilmektedir. Stres kavramı, genelde söz konusu bağlamlarla ilgili üstesinden gelinemeyen, zorlanılan durumları anlatmak için kullanılır. Bazı kaynaklarda insanlık tarihi ile eş tutulan stres sorunu, kavramsal anlamda 1956 yılında ilk kez Kanadalı endokrin uzmanı olan Hans Selye (Kaba, 2019, s. 64) tarafından kullanılmıştır. Günümüzde insanın olduğu her saha ve sektörde söz konusu olabilen stres, aynı zamanda önemli bir örgüt yönetimi konusu veya sorunudur.

Bu çalışmada eğitim örgütü (okul) yönetimi bağlamında ele alınan stres, geniş ve çok kişinin olduğu bir ortamda çalışan bireyleri olumlu veya olumsuz yönde etkileyen ve genel olarak sorun şeklinde algılanan etken (Sabuncuoğlu & Tüz, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda stres, örgüt çalışanlarının ve örgüt yöneticilerinin sağlıklı çalışmalarına, mutluluk düzeylerine, örgütün verimliliğine yön veren en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir. Birey gibi örgütlerin stres düzeyi de, doğrudan yöneticinin örgüt yönetimindeki başarısını etkileyen önemli bir olgudur. Okulda yönetim görevi bağlamında strese yol açan birçok faktörden söz edilebilir. Bunlardan birisi de hiç kuşkusuz çağımızın gereği olarak eğitimin paydaşı haline gelmiş olan teknolojidir. Bugün okul örgütünün işleyişi ile yönetiminde teknoloji ve özellikle de bilişim teknolojisinin kullanımına dair sorunlar önemli bir stres kaynağı durumundadır.

Teknoloji, hayatımızı daha rahat sürdürmemize imkân tanıyan araç-gereç ve donanımları tedarik eden bir mekanizma şeklinde ifade edilmektedir (İşman, 2003). Etimolojik anlamda teknoloji kavramı Latince “marangozluk veya yapı ustalığı, ustalık, sanat” sözlerinden türetilen “teknik” kelimesinden gelmektedir ve sözlük ifadesi olarak “teknik ile ilgili bilim” anlamında da kullanılmaktadır (Işık, 1981, s. 159). Alanyazında birçok tanımı yapılan teknoloji kavramını Çakmakçı (1999, s. 37), “Bir kültürün, bir düşüncenin, bilgi birikiminin ürüne yansması ve üretim sürecine uygulanmasıdır” şeklinde ifade etmektedir. Günümüzde çok hızlı bir şekilde gelişen ve değişen teknoloji, günlük yaşam gibi bu yaşama hazırlık süreci olan eğitim kurumlarının da doğal paydaşı haline gelmiştir. Teknolojinin eğitim kurumlarındaki baskın rolü daha çok kurumun işleyişini kolaylaştırmak ve kurumun amacı olan eğitim ve öğretim süreçlerindeki bilgi olgusunu organize etmeye yöneliktir (Şimşek, 1997, s. 9). O kadar ki, bugün gerek sınıfta ve gerekse sanal ortamda teknoloji artık eğitim-öğretim sürecinin tasarımı, düzenlenmesi, uygulanması ve uygulama sürecinin yönetimi için olmazsa olmaz bir gerekliliktir.

Teknoloji, eğitim ve öğretim kurumları ile süreçlerine sağladığı önemli desteğin yanında, beraberinde bilgisizlik ve bilinçsiz kullanımdan kaynaklı ciddi sorunlar da getirmektedir. Okuldaki tüm paydaşları ilgilendiren bu sorunların önemli bir yansması da, okul yöneticilerindeki stres şeklindedir. Teknoloji kaynaklı stres olarak tanımlanabilecek olan *teknostres*; teknoloji kullanımının getirdiği sorunların yol açtığı duygusal ve ruhsal gerginlik olarak açıklanabilir. Brod (1984) tarafından ifade edilen bu kavram, gelişen teknolojiye ayak uyduramamaktan ortaya çıkan uyum sıkıntısının yol açtığı stres olarak tanımlanabilir. Özetle *teknostres*, “değişime direnç” olarak ifade edilebilir (Clark & Kalin, 1996; Champion, 1988).

Okul bağlamında teknoloji kullanımına dair sorunlar; okuldaki teknolojik donanım ve altyapı sorunları ile bu teknolojiler hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak şeklinde özetlenebilir. Bunlara, teknolojinin getirdiği yük, kullanımda yaşanan güçlükler, teknolojinin özel hayata etkileri ile teknolojinin hızlı ilerleyişinin yol açtığı sorunlar ve değişime adapte olamamak (Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan & Ragu-Nathan, 2011) eklenebilir. Sebebi ne olursa olsun teknolojinin yol açtığı stres oldukça yaygın bir eğitim sorunudur. Bu sorunun birçok boyutu olmakla birlikte, bu çalışmada daha çok yöneticilerin görevlerini icra ederken yaşadığı *teknostres* üzerinde durulmuştur.

Eğitimde oldukça önemli bir fonksiyon olan yönetim, doğası gereği oldukça stresli bir işdir. Bunun başlıca sebebi okulun, alınan eğitim, yapılan görev ve amaçlar bakımından oldukça farklı kişilerden oluşan bir örgüt olmasıdır. Okul yöneticisi, bu farklılıklara rağmen örgütün amaçlarına ulaşmak için okuldaki gerek eğitim ve öğretim ve gerekse bunu sağlayan yönetime dair tüm işleyişleri etkili ve verimli bir şekilde planlayıp, uygulamak durumundadır. Okul yöneticilerinin bütün bunları yaparken “yoğun stres yaşamakta oldukları” (Özgan vd., 2013; Cemaloğlu, 2007) belirtilmektedir. Bunlara, günümüz okullarındaki eğitim ve öğretim ile yönetim süreçlerinin işleyişinde yoğun biçimde teknoloji kullanılmasının yol açtığı sıkıntılar eklenmiştir. Burada yöneticiden beklenen, teknolojik

gelişmelere ayak uydurma ve teknolojiyi okul yönetimine uyarlamasıdır. Yöneticiler bu beklentileri tam olarak yerine getiremediğinde ciddi strese maruz kalabilmektedir. Okul yönetiminde teknoloji kullanımı sorunu, özellikle belirli bir yaş grubu ile belirli sosyal branşlardaki yöneticiler için daha da artabilmektedir. Bu gruptaki yöneticiler için bilişim teknolojisindeki hızlı değişim söz konusu sorunları katmerleştirebilmektedir. Bu stresin yol açtığı sorunların faturası ise genelde okulun etkililik ve verimliliğinde düşme ve kaynak israfı şeklinde olmaktadır (Turan, 2002). Bu noktada okul yöneticisinin, bir taraftan teknolojiden olabildiğince yararlanmanın yollarını ararken, diğer taraftan teknolojinin yol açtığı stresi iyi yönetebilmesi gerekir. Ancak bunun için öncelikle yönetimde teknoloji kullanımı ile stres ilişkisinin farkında olması ve bu stresin kaynaklarını bilmesi gerekir. Bu gereklilik için ise amacı, okul yöneticilerinin yönetim görevi sürecinde teknoloji kaynaklı olarak yaşadıkları strese ilişkin görüşleri belirlemek ve bu görüşleri çeşitli değişkenlere göre analiz etmek olan bu araştırma önemlidir. Bu araştırmanın önemini ortaya koymak için;

*Okul yöneticilerinin yönetim görevi sürecinde teknoloji kaynaklı olarak yaşadıkları strese yönelik görüşleri nelerdir?

*Okul yöneticilerinin yönetim görevi sürecinde teknoloji kaynaklı olarak yaşadıkları strese yönelik görüşleri; cinsiyet, yöneticilik türü, yöneticilik kıdemi, görev yapılan okul türü, branşı ve eğitim düzeyine göre değişmekte midir? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem

Nicel karakterdeki bu araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli; geçmişte olan veya günümüzde de devam eden bir olayı, gün yüzüne çıkaran (Karasar, 2010) bir model olup, incelenen olgular var olan durumyla betimlenmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın evreni, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Şanlıurfa ve Mardin illerindeki resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, 1347 okul müdürü ve 2489 müdür yardımcısından oluşan toplam 3836 okul yöneticisini (www.meb.gov.tr. mebbis) kapsamaktadır. Örneklem ise, evrende yer alan toplam 3836 okul yöneticisini temsil niteliğine sahip, amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılan toplam 355 okul yöneticiden oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme kısaca, araştırma amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen, en uygun birimlerin dikkate alınması (Baştürk & Taştepe, 2013, s. 144) şeklinde tanımlanabilir. Bilimsel bir araştırmada 4000 kişilik evren büyüklüğü için .05 sapma oranına göre 355 kişilik örneklemin yeterli olduğu (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 96) belirtilmektedir. Buna göre, araştırmaya gönüllü olarak katılan 205'i okul müdürü, 150'si okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 355 okul yöneticisinin oluşturduğu örneklemin yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırma örneklemini teşkil eden katılımcıların dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Değişkenler		<i>f</i>	%
Yöneticilik Görevi	Müdür	205	57.7
	Müdür Yrd.	150	42.3
Cinsiyeti	Kadın	59	16.6
	Erkek	296	83.4
Eğitim Durumu	Lisans	320	90.1
	Lisans üstü	35	9.9
Kıdem Yılı	1-5 Yıl	183	51.5
	6-10 Yıl	84	23.7
	11-15 Yıl	47	13.2
	16- 20 Yıl	25	7.0
	21 ve üstü	16	4.5
Okul Türü	İlkokul	178	50.1
	Ortaokul	106	29.9
	Lise	71	20.0
Toplam		355	100

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Yönetiminde Teknoloji Kaynaklı Stres (OYTKS) anketi ile toplanmıştır. Metodolojiye uygun olarak geliştirilen anket; Kişisel Bilgiler ile Teknoloji Kaynaklı Stres olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Teknoloji kaynaklı stres ile ilgili toplam 40 madde, “3-Evet”, “2-Kısmen” ve “1-Hayır” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu anketle toplanan veriler, SPSS paket programı aracılığıyla betimsel istatistiksel teknikler (yüzde ve frekans tekniği ve Ki-Kare- X^2) ile çözümlenmiştir. Çözümlemede anlamlılık $p=0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Yönetim Görevi ve Stres İlişkisine Yönelik Görüşler

Yönetim görevi, doğası gereği oldukça stresli bir işdir. Üstelik bu görev, en stresli ekolojiler arasında kabul edilen okul yönetimine (Yıldırım & Buluç, 2004) yönelik icra edildiğinde stres adeta katmerleşmektedir. Araştırmada buna yönelik katılımcı görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2*Katılımcıların Yönetim Görevi Kaynaklı Strese Yönelik Görüşleri*

Madde No		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
1	Okul yöneticiliği görevi sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	143	40.3	172	48.5	40	11.3
2	Sizce, okul yöneticiliği doğası gereği stresli bir görev midir?	145	40.8	165	46.5	45	12.7
3	Sizce, okul yöneticiliği stresi doğası gereği değil de, mevcut koşullardan mı kaynaklanmaktadır?	185	52.1	137	38.6	33	9.3
5	Sizce, okul yönetiminde stres zararlı bir olgu mudur?	248	69.9	86	24.2	21	5.9
6	Sizce, yönetilebilen düşük düzeyli stres, faydalı (motive edici) midir?	185	52.1	137	38.6	33	9.3
7	Sebebi ne olursa olsun, yaşadığımız yöneticilik stresi görevinizi olumsuz etkilemekte midir?	81	22.8	164	46.2	110	31.0

Tablo 2'e göre, katılımcı okul yöneticilerinin %40,3'ü yöneticiliğin kendilerini strese maruz bıraktığı; %48,5'i de bu görevin kendilerini kısmen strese maruz bıraktığı görüşündedirler. Yöneticilerin %40,8'ine göre bu stresin kaynağı, yöneticilik görevidir. Ancak yöneticilerin yarısından fazlası (%52,1), söz konusu stresin mevcut koşullardan kaynaklandığı görüşündedirler. Buna göre, araştırmaya katılan yöneticiler, okul yöneticiliği görevinin yöneticileri kısmen strese maruz bıraktığı, bu stresin kısmen yöneticiliğin doğası gereği olduğu görüşünde iken; bunların yaklaşık yarısı ise söz konusu stresin mevcut koşullardan kaynaklandığı görüşündedirler. Konu ile ilgili çalışmalar (Ok, 2006; Pehlivan, 2002; Güney, 2001; Ünal, 1999), araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bu konuda Cüceloğlu'na (2004) göre yönetim görevinde stres, daha çok iletişimle ilgili bir sorundur.

Katılımcı görüşleri arasında kıdem ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; cinsiyete göre 3. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2_{(sd=2)} = 6.766; p = 0.034$). Buna göre, kadın yöneticiler, yöneticilikte yaşanan stresin yöneticilikten ziyade çalışılan mevcut koşullardan kaynaklandığı görüşünü erkek yöneticilerden daha fazla benimsemektedirler. Nitekim literatürde (Yıldırım, 2011) çalışma yaşamındaki olumsuz koşulların başlıca stres kaynağı olduğu belirtilmektedir.

Yönetim görevi değişkenine göre 7. maddeye yönelik katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($X^2_{(sd=2)} = 6.668; p = 0.036$). Buna göre, okul müdürleri, stresin görevi olumsuz etkilediği görüşünü müdür yardımcılarının daha fazla benimsemişlerdir. Bunun olası bir nedeni, okul müdürlerinin yönetim görevinde sorumluluklarının daha yüksek olması ve uygulamada yönetim görevinde müdür yardımcılarının daha geri planda görülmesi (Köse, 2018) olabilir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre 1. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($X^2_{(sd=4)} = 12.763; p = 0.012$). Bu farklılık, görev yapılan okulun

türüne göre en fazla lise yöneticilerinin strese maruz kaldığını; bunu sırasıyla ortaokul ve ilkokul yöneticileri takip etmektedir. Liselerde görev yapan yöneticiler, diğerlerine nazaran daha yoğun iş yükü altında çalıştıkları için yaşadıkları stres seviyesi de buna paralel olarak daha fazladır, denilebilir. Nitekim ilgili araştırmalar (Uluruh, 2008) da bu olasılığı desteklemektedir. Bunda lise öğrencilerinin ergenlik çağında olmalarının (Avcı, 2006) da payı aranabilir.

Okul Yönetiminde Teknoloji Kaynaklı Stres

Yönetim görevinin doğası gereği olan stres, buna yol açan kaynaklar bilindiğinde daha iyi yönetilebilir. Araştırmada buna dair katılımcı görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Teknoloji Kaynaklı Strese Yönelik Görüşleri

Madde No		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
4	Sizce, okul yöneticisini strese sokan koşullardan birisi de teknoloji midir?	66	18.6	122	34.4	167	47.0
8	Yönetici olarak okulun işleyişiyle ilgili teknolojik yeterliliğe sahip misiniz?	238	67.0	91	25.6	26	7.3
9	Genel olarak teknolojiye bağlı değişimler yönetici olarak sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	44	12.4	136	38.3	175	49.3
11	Bakanlığın e-okul uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	11	3.1	40	11.3	304	85.6
12	Bakanlığın Doküman Yönetim Sistemi (DYS) uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	49	13.8	82	23.1	224	63.1
13	Bakanlığın Bilişim Sistemleri (MEBBİS) sizde strese yol açmakta mıdır?	11	3.1	46	13.0	298	83.9
14	Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	66	18.6	131	36.9	158	44.5
15	Kamu Harcama ve Muhasebat Bilişim Sistemi (KBS) uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	46	13.0	94	26.5	215	60.6
16	Muhasebe Yönetim Sistemi (MYS) sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	61	17.2	115	32.4	179	50.4
17	Bakanlığın e-Müfredat uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	129	36.3	111	31.3	115	32.4
18	Bakanlığın e-Kurs uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	35	9.9	80	22.5	240	67.6
19	Bakanlığın e-Sınav uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	26	7.3	61	17.2	268	75.5
20	Bakanlığın e-Posta uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	42	11.8	75	21.1	238	67.0
21	Bakanlığın Okul Web Sayfası Yönetimi uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	31	8.7	98	27.6	226	63.7
22	Bakanlığın Dinamik Eğitim (DYNED) uygulaması sizi strese maruz bırakmakta mıdır?	92	25.9	122	34.4	141	39.7
25	Okulda öğrencilerin cep telefonu kullanımı sizde strese yol açmakta mıdır?	143	40.3	109	30.7	103	29.0
26	Okulda öğretmenlerin cep telefonu kullanımı sizde strese yol açmakta mıdır?	60	16.9	117	33.0	178	50.1
28	Okulunuzdaki teknolojik araç-gerecin bakım-onarımı sizde strese yol açmakta mıdır?	147	41.4	108	30.4	100	28.2
30	Okulunuzda akıllı tahtaların kullanımına ait sorunlar sizde strese yol açmakta mıdır?	103	29.0	91	25.6	161	45.4
35	Okulunuzdaki internet altyapısı ve donanımına ait sorunlar sizde strese yol açmakta mıdır?	186	52.4	102	28.7	67	18.9
36	Okulunuzda teknolojiye yönelik fiziki altyapı sorunları sizde strese yol açmakta mıdır?	195	54.9	105	29.6	55	15.5
37	Okulunuzda teknolojiyi işletmek için gerekli elektrik sorunları sizde strese yol açmakta mıdır?	199	56.1	102	28.7	54	15.2

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerini yönetim görevi sürecinde en fazla strese maruz bırakan neden, okuldaki elektrik sorunlarıdır (%56,1). Bunu sırasıyla; fiziki altyapı sorunları (%54,9) ve internet altyapısı ve donanımına ait sorunlar (%52,4) izlemektedir. Bu bulgular okul yöneticilerini teknoloji bağlamında en fazla strese maruz bırakan nedenin elektrik sorunları ile altyapı problemleri olduğunu göstermektedir. Bundan başka yine, fiziki altyapı sorunları ile internet donanımına ait sorunların da okul yöneticilerini yönetim görevi sürecinde teknoloji kaynaklı olarak strese maruz bırakan başat nedenler olduğu söylenebilir. Aynı konuda çalışma yapan Akbaba ve Turhan (2016) da Van ilinde yaptıkları araştırmada, elektrik kesintisi ile internet bağlantı sorunları yaşandığını belirlemişlerdir. Yine Kalkan ve Kocabatmaz'ın (2014) Konya il merkezinde yaptıkları araştırmada da etkileşimli tahta donanımını internet bağlantısı ve elektrik kesintileri sorunları yaşandığını saptamışlardır. Buradan hareketle, ülkenin birçok yerinde yaşanmayan elektrik kesintisi gibi altyapı sorunlarının araştırmanın yürütüldüğü bölge ile ülkenin başka coğrafyalarında da sorun olabildiği anlaşılmaktadır. Nitekim İbil'in (2012) de, konuyla ilgili e-okul araştırmasında altyapı sorunlarından söz etmiş olması, bahse konu problemlerin yaygın olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerini görevleri sırasında strese maruz bırakan diğer nedenler sırayla; okuldaki teknolojik araç-gerecin bakım-onarımı (%41,4), okulda öğrencilerin cep telefonu kullanımını (%40,3), e-müfredat (%36,3) ve akıllı tahtaların kullanımına ait sorunlar (%29,0) şeklindedir. Öz'ün (2015), Tekirdağ ilinde ortaöğretim okullarında yaptıkları araştırmada, yöneticiler, okullardaki teknik personelin yetersizliği ile teknik altyapının hazır olmaması sorunlarının yaşandığı belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aktaş, vd. (2014) de, 16 farklı ilde görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarında, FATİH projesinin uygulanması sürecindeki teknik sorunların yaşandığını belirlemişlerdir. Okul yöneticilerini strese maruz bırakan diğer bir sebep olan cep telefonu konusunda, Demirtaş & Çınar (2004), ilköğretim okullarında öğrencilerin cep telefonu kullanmalarının sorun olarak görüldüğü belirlenmiştir. E-müfredat konusunun ise yönetici ve uygulayıcılara "karmaşık ve zor" geldiği (Çalışkan vd., 2019) ifade edilmektedir. Dolayısıyla hem yeni ve hem de teknoloji tabanlı bu uygulamanın yönetici ve uygulayıcıları strese maruz bırakması beklenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, sanal ve dijital teknolojilerin okul yönetim sürecine yansıyan öğelerinden; e-okul, Bakanlığın Bilişim Sistemleri (MEBBİS) okul web sayfası, Dinamik Eğitim (DYNED) uygulaması, e-sınav uygulaması ve e-bütçe uygulamalarından strese maruz kalmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, katılımcı okul yöneticilerinin, yönetim sürecinde sanal ve dijital teknolojilerden ziyade, bu teknolojilerin etkili ve verimli kullanımını sağlayacak altyapı, personel vb. sorularda sıkıntı yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum okulların Bilgi Çağı eğitim paradigmasına uyumu bakımından oldukça önemlidir. Kaldı ki söz konusu sanal ve dijital teknolojileri kullanabilme, "teknolojik liderlik" ismiyle yönetici vasfı (Bostancı, 2010) kabul edilmektedir. Konuyla ilgili olarak Akbaba'ya (2002) göre, okul yöneticileri, teknolojik liderlik rollerini ancak teknolojiyi

bilerek, benimseyerek ve teknolojiyi kullanarak elde edebilirler. Nitekim sanal ve dijital teknolojilerle ilgili internet, e-posta, e-okul, mebbis gibi konularda okul yöneticilerinin eğitim aldıkları belirtilmektedir (Görgülü vd., 2013). Okul yöneticilerinin, yönetim işleyişi ve öğretim süreciyle ilgili olarak sanal ve dijital teknolojilerden dolayı strese maruz kalmamaları, onların bu teknolojiyi benimsedikleri ve kullanabildikleri şeklinde de yorumlanabilir. Bu durum TES'in sanal ve dijital teknoloji tabanlı Bilgi Çağı paradigmasına uyumunu bakımından önemlidir.

Tablo 3'te yer alan yönetici görüşleri arasında kıdem ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık görülmezken; cinsiyet değişkenine göre 11. ($X^2_{(sd=2)} = 8.645; p = 0.013$) ve 35. ($X^2_{(sd=2)} = 14.875; p = 0.001$) maddelere yönelik okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı fark görülmüştür. Buna göre, gerek e-okul uygulaması ve gerekse okuldaki internet altyapısı ve donanımına ait sorunların erkek yöneticileri, kadınlardan daha fazla strese maruz bıraktığı söylenebilir. Bu durum olasılıkla şu nedenlere bağlı olabilir: Erkek yöneticilerin bilişime ve yönetime ilişkin farklı algıları, kadın yöneticilerin, okul yöneticiliğindeki iş ve işleyişleri yönetmeye dair tutumları, bilişime yönelik merak duygusunun cinsiyete göre değişebilmesi (Kurtbaş & Kurtbaş, 2011). Diğer olası bir neden de kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre daha yüksek teknolojik liderliğe sahip olması (Banoğlu, 2011) ve bu konuda kadın yöneticilerin teknolojiye uyum sağlamak konusunda erkek yöneticilere göre daha başarılı olması (Colwill & Townsend, 1999) olabilir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik türü değişkenine göre 15. ($X^2_{(sd=2)} = 9.688; p = 0.008$) ve 22. ($X^2_{(sd=2)} = 10.690; p = 0.05$) maddelere yönelik anlamlı fark vardır. Buna göre, "Kamu Harcama ve Muhasebat Bilişim Sistemi (KBS) ile "Bakanlığın Dinamik Eğitim (DYNED) uygulaması, müdürleri, müdür yardımcılara göre daha fazla strese maruz bırakmaktadır. Bunun olası bir nedeni, okuldaki KBS ve DYNED sistemlerinin işleniş ve kontrolünün-genel olarak- okul müdürleri tarafından takip edilmesi, ayrıca bu konudaki sorumluluğun okul müdüründe olması olabilir. Nitekim okul müdürlüğü, okulla ilgili her konuda birinci derece sorumlu olup, sürekli rapor verir tarzda üstleriyle etkileşim halinde olmasını gerektiren bir konumda olup (Gonzalez, 1997), idari ve eğitim-öğretimle ilgili işlerden öncelikli sorumludur (Edward, 2000; Lashway, 2003; Turan, 2007).

Branşa göre araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri arasında 25. ($X^2_{(sd=6)} = 23.443; p = 0.001$) maddeye yönelik anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre, okulda öğrencilerin cep telefonu kullanımı en çok sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticileri strese maruz bırakmaktadır. Bunun bir nedeni olarak, sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticilerin, öğrencilerin bu çağda cep telefonu kullanmalarını uygun bulmamaları ile ilgili olabilir. Nitekim ilgili TUIK (2013) verileri, cep telefonu kullanımının giderek eken yaşlara doğru kaydığını doğrulamaktadır.

Teknoloji Kaynaklı Stresle Mücadele

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yönetim görevi sürecinde teknoloji kaynaklı

olarak yaşadıkları stresle mücadeleyle yönelik görüşlerinin dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Teknoloji Kaynaklı Stresle Mücadeleye Yönelik Görüşleri

Madde No		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
34	Çağımızda teknolojinin eğitim kültürümüzün bir parçası olduğunu düşünüyor musunuz?	311	87.6	29	8.2	15	4.2
38	Okul yönetiminde teknoloji kaynaklı stresle baş etmede kendinizi yeterli görmekte misiniz?	181	51.0	144	40.6	30	8.5
39	Teknoloji kaynaklı stresle baş etmede teknik desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?	96	27.0	164	46.2	95	26.8
40	Teknoloji kaynaklı stresle baş etmede eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?	106	29.9	144	40.6	105	29.6

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin çok büyük çoğunluğu (%87.6) teknolojinin eğitim kültürümüzün bir parçası olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin oldukça zor bir iş kolu kabul edilen eğitim sektöründe (Özan vd., 2013; Cemaloğlu, 2007) stres olgusunun farkında oldukları ve bunu kabullendikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu kabulleniş, okul yöneticilerinin stresle mücadele etmelerinde önemlidir. Nitekim okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı (%51), kendisini teknoloji kaynaklı stresle baş etmede yeterli bulmaktadır. Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin stresle baş etmede teknik desteğe (%46.2) ve eğitime (%40.6) kısmen ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin stresle baş etmede teknik desteğe (%26.8) ve eğitime (%29.6) şeklindeki “evet” oranları da dikkate alındığında, bu bulgular, katılımcı okul yöneticilerinin, günümüzün bir gerçeği olan okul yönetiminde teknoloji konusunda eğitime ihtiyaç duydukları biçiminde yorumlanabilir. Bu noktada, hem yöneticilerin kendilerine ve hem de MEB’e önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Çünkü stresi önlemede ve yönetmede eğitimin çok önemli olduğu (Balci, 2014) bilinmektedir. Konuyla ilgili alanyazında okullardaki mevcut teknolojik donanımın bakım ve onarımını yapacak teknik personel ihtiyacına vurgu yapılmaktadır (Adıgüzel, 2010). Söz konusu bu ihtiyaç giderilmediğinde, bunların işi öğretmen (Eren & Uluuysal, 2012; Topçu & Göktaş, 2012) ve yöneticilere ek iş ve dolayısıyla da stres kaynağı olmaktadır. Nitekim teknoloji gibi eklemelerin okul yönetiminde önemli stres nedenlerinden birisi olduğu (Selman, 2018) ve teknolojinin girmesiyle okulların elektronik kurumlara dönüşmekte olduğu (Turan, 2002) bilinmektedir.

Tablo 4’te yer alan maddelere yönelik katılımcı görüşleri arasında cinsiyet, yöneticilik türü, mezuniyet durumu, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; kıdem ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre 34. maddeye yönelik katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark vardır ($X^2_{(sd=8)}=18.148; p=0.020$). Buna göre, “çağımızda teknoloji eğitim kültürümüzün bir parçasıdır” görüşünü, 16-20 yıl kıdeme sahip yöneticiler, 1-5 yıl kıdemlilere göre daha fazla benimsemişlerdir. Bu bulgu, okul yöneticilerinde kıdem arttıkça teknolojinin stres kaynağı

olduğuna vakıf olmanın da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun muhtemel nedeni, kıdemle kazanılan deneyimin okuldaki işleyişi daha iyi anlamayı sağlaması olabilir.

Okul türü değişkenine göre 38. maddeye yönelik katılımcı görüşlerinde anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(sd=4)}=11.991$; $p=0.017$). Buna göre ilkokul yöneticileri, okul yönetiminde teknoloji kaynaklı stresle baş etmede, ortaokul ve lise yöneticilerine göre kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Yine okul türü değişkenine göre, 39. maddeye ilişkin katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(sd=4)}=10.022$; $p=0.040$). Buna göre ortaokul yöneticileri, teknoloji kaynaklı stresle baş etmede teknik desteğe, ortaokul ve lise yöneticilerine göre daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bunun olası bir nedeni, araştırmanın yürütüldüğü ortaokullardaki personel sayısı ve niteliği ile ilgili olabilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmada, okul yöneticilerinin, yönetim görevi sürecinde yaşadıkları stres olgusunun okuldaki mevcut koşullardan kaynaklandığı ve bunun kısmen yönetim görevinin doğası olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Bu kabul, kadın okul yöneticilerinde daha fazladır. Okul yöneticilerinin (müdürlerde daha fazla olmak üzere) çoğuna göre okul yönetiminde stres zararlı bir olgudur. Yönetilebilen düşük düzeyli stresi, faydalı (motive edici) bulan okul yöneticileri, yönetim görevinin kendilerini kısmen strese maruz bıraktığını (lise okul yöneticilerinde ve sosyal branştaki yöneticilerde daha fazla olmak üzere) ve bu stresin görevlerini kısmen olumsuz etkilediği görüşündedirler.

Okuldaki stres kaynakları konusunda katılımcılara göre, okul yöneticilerini en fazla strese maruz bırakan neden, okuldaki elektrik sorunlarıdır. Bunu sırasıyla; fiziki altyapı sorunları, internet altyapısı ve donanımına ait sorunlar, teknolojik araç-gerecin bakım-onarımı, öğrencilerin cep telefonu kullanımı, e-müfredat, e-okul, MEBBİS, DYNED, KSB gibi uygulamalar ve akıllı tahtaların kullanımına ait sorunlar izlemektedir. Buradan hareketle, okullarda fiziki altyapı ve teknolojik donanımın yetersizliğine yönelik sorunların yöneticiler için ciddi gerginlik kaynağı teşkil ettiği sonucuna varılabilir. Bugün, okuldaki eğitim ve yönetim işleyişinin büyük çapta teknoloji üzerinden sürdürüldüğü (Öner, 2017; Alabay, 2015) ve bunun birtakım avantajlar yanında birtakım sorunlara da yol açtığı (Ada & Baysal, 2015) dikkate alındığında, söz konusu yetersizliklerin yol açtığı sorunlar daha iyi anlaşılabilir.

Büyük çoğunlukla, teknolojiyi eğitimin bir parçası olarak görmekte olan katılımcı okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı (kıdemli yöneticilerde daha fazla olmak üzere), teknoloji kaynaklı stresle mücadelede kendisini yeterli bulmaktadırlar. Katılımcıların bu mücadelede teknik destek ve eğitime fazlaca ihtiyaç duymadıkları anlaşılmaktadır. Konu değişkenlere göre ele alındığında, teknoloji kaynaklı stresle mücadelede ilkokul yöneticilerinin kendilerini, ortaokul ve lise yöneticilerinden daha fazla yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Bütün bunlardan hareketle, katılımcıların, zararlı gördükleri stresin yönetim işinin doğasından ziyade, okuldaki olumsuz koşullardan kaynaklandığı görüşünde oldukları sonucuna varılabilir. Yöneticiler bu koşulları ise; elektrik kesintisi, altyapı ve internet sorunları, yönetim sistemindeki e-uygulamalar şeklinde sıralamışlardır. Araştırmada bunların çoğunlukla teknoloji kaynaklı stres kaynakları olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcıların, teknolojiyi eğitimin bir paydaşı olarak görmesi, bunların doğal bir paydaş olan teknolojinin yol açacağı stresi de kaçınılmaz gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim katılımcıların, iyi yönetilen stresi motive edici bulmuş olmaları ve teknoloji kaynaklı stresle baş etmede kendilerini yeterli görmeleri de bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Yöneticilerin stres kaynaklarını tanımaları, bu sorunla baş etmelerini kolaylaştırır (Güner, 2000). Katılımcı yöneticilerin yönetim görevinde teknolojinin rolünü ve bunun yol açtığı sorunları bilip bunlarla yüzleşmeye hazır görünmeleri, Bilgi Çağının gereği olarak okulların elektronik okullara (Turan, 2002) dönüşümü bakımından önemlidir. Zira günümüzde kendisi de bir öğrenme kaynağı haline gelen teknoloji (Garda & Temizel, 2016) olmadan toplumun eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek mümkün değildir (Demir, 2019).

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitim sistemini yönlendirici yönetmeliklere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türkiye'nin, Bilgi Çağı'na uyum noktasında okullara yaptığı teknolojik yatırımlardan beklenen sonuçları alabilmesi için, MEB'in, okul yöneticilerini olumsuz etkileyen teknolojik altyapı ve donanımına ait eksikliklerden kaynaklanan stres koşullarına yönelik iyileştirici önlemler almasında fayda vardır. Bu anlamda okulların elektrik ve internet altyapısının güçlendirilmesi önemlidir.
- MEB ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri, okul yöneticilerine gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet-içi süreçte genel stres olgusu ile teknoloji dolaylı stres olgusunu bütün yönleriyle tanıtan ve bu olguyu yönetme bilgi ve becerisine ilişkin eğitici seminerler ve çalıştaylar düzenlemelidir.
- MEB, olanaklar ölçüsünde okuldaki teknolojik sorunları çözmek için buralara birer teknik kadro ihdas ederek, bu teknolojilerin etkili ve verimli kullanımını sağlayabilir.
- Araştırmacılara yönelik olarak, bilişim teknolojisinin okul yönetiminin işlevine yönelik etkilerinin araştırılması, teknoloji tabanlı okul profilinin belirlenmesi bakımından fayda sağlayabilir.
- Yakın zamanda yaşanan Covid-19 Pandemisi deneyimi bağlamlarında, mekân ve zamandan bağımsız, teknoloji tabanlı okul yönetimi ile teknolojik liderlik konularının detaylı araştırılması, Türkiye'nin Bilgi Çağına uyumu bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akbaba Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 286, 8-14.
- Akbaba, A., & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.
- Aktaş, İ., Gökoğlu, S., Turgut, E., & Karal, H. (2014). Öğretmenlerin fatih projesine yönelik görüşleri: farkındalık, öngörü ve beklentiler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 257-286.
- Alabay, A. (2015). Ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerin eba (eğitimde bilişim ağı) kullanım düzeyleri ve eba hakkındaki görüşleri üzerine araştırma. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.
- Balcı, A. (2014). Hastane ve sağlık kurumları yönetimi bilim dalı çalışanlarda stres kaynakları, stresle başa çıkma yöntemleri ve sağlık sektörü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem içinde. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (129- 159). Vize Yayıncılık.
- Bostancı, H. (2010). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Yönetim Bilişim Sistemleri.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13.b.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel*

Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Brod, C. (1984). Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution,” Addison-Wesley, Reading.

Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig*, 42, 111-126.

Champion S. (1998). Technostress: Technology's toll. *School Library Journal*, 11, 48-51.

Clark, K., & Kalin S. (1996). Technostressed out? How to cope in the digital age. *Library Journal*, 121(13), 30-32.

Colwill, J., & Townsend, J. (1999). Women, leadership and information technology. *The Journal of Management Development*, 18(3), 207-215.

Cüceloğlu, D. (2004). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi.

Çakmakçı, A. (1999). Türkiye'nin teknoloji tarihi. Iı. Teknoloji kongresi bildirileri. 37, İstanbul, TÜBİTAK.

Çalışkan, H., Yıldırım, Y., & Kılınç, G., (2019). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ve e-müfredata ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 30-61.

Demir, E. (2019). *Yönetim süreçleri bağlamında bilgi evlerinin incelenmesi: Küçükçekmece belediyesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Edward, P. (2000). *The Roles and Responsibilities of Effective School Principals. An Internship Report Submitted to The School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Master of Education*. Faculty of Education Memorial University of Newfoundland St, John's Newfoundland.

Eren, E., & Uluuysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (bt) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri: okul müdürü ve bt öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 152-171.

Garda, B., & Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 23-43.

- Gonzalez, D. (1997). *Problems Faced By Beginning Principals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University Department of Education Administration, Florida, USA.
- Görgülü, D., Küçükali, R. & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri ile ilgili eğitimleri alma ve kullanma durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Güner, P. (2000). Sorunlarla etkili baş etme yolu: problem çözme. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 57-65
- Güney, S. (2001). *Stres ve stresle başa çıkma: Yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayınevi.
[https:// www.meb.gov.tr.mebbis](https://www.meb.gov.tr/mebbis). (Erişim:20.12.2019)
- İşık, O. (1981). *Teknoloji Üretimi, Teknoloji Transferi*. 2. Türkiye Sanayi Komisyonu Tebliğleri, İzmir: DPT Yayın No:1783.
- İbil, H. (2012). *E-Okul Sistemi Uygulaması Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- İşman, A. (2003). Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim (BTEİ). *Uluslararası Online Eğitim Teknolojileri Dergisi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Dergisi*, 72, 63-81.
- Kalkan, F. A. & Kocabatmaz, H. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta ile İlgili Görüşleri. 17. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı 19-21 Haziran 2014, Muğla
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Basım) Nobel Yayın Dağıtım.
- Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: bir öz değerlendirme. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(18), 191-211.
- Kurtbaş, İ., & Kurtbaş, İ., (2011). Merak (ın) sosyolojisi psikolojik dürtü, sosyal uyarıcı, kültürel nosyon ve ideolojik bir konsept olarak: Sosyal merak. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 14(2): 18-58.
- Lashway, L. (2003). *Role of School Leader. Trends and Issues*. Eric Clearinghouse on Educational Management, Eugene.

- Ok, İ. (2006). *İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi (Konya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 227-257.
- Öz, H. (2015). *FATİH Projesinin Uygulanma Sürecindeki Sorunların Okul Yöneticileri Perspektifinden Değerlendirilmesi: Tekirdağ / Süleymanpaşa Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Özgan, H., Kara, M., & Arslan, M.C. (2013). Öğretmenlerin okul yöneticilerine uyguladıkları psikolojik yıldırma uygulamaları ve etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 2-14.
- Pehlivan, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. Pegem A Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Furkan Ofset.
- Selman, P. (2018). *Ortak Yüksek Lisans Programı Devlet İlkokullarının Yöneticileri ile Özel İlkokulların Yöneticilerinin Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Şimşek, N. (1997). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Anıl Matbaacılık ve Ciltevi.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. S. & Ragu-Nathan, B. S. (2011). "Crossing to the Dark Side: Examining Creators, Outcomes, and Inhibitors of Technostress". *Communications of the ACM*, 54(9), 113-120.
- Topçu, F. B. & Göktaş, Y. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(1), 461-478.
- Turan, H. Y. (2007). *Çankaya İlçesi 'nde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları*. Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281.
- Türkiye İstatistik Kurumu. 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya, 2013. Ulaşılabilir Adres: <http://www.tuik.gov.tr/PrehaberBultenleri>. Do?İd=15866. (Erişim Tarihi:26.12.2019)
- Uluruh, A. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve*

Öğrencilerin Başa Çıkma Davranışları. Doctoral Dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünal, S. (1999). Okullardaki stres kaynakları verimlilik ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 365-372.

Yıldırım, F., & Buluç, B. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Başetme Yolları (Kilis ili örneği), XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, 6-9 Temmuz.

Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 231-234.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Temel Düzey (A1-A2) Yazılı Anlatımlarının İncelenmesi

Mustafa Emek¹



Özet: Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin temel düzey (A1-A2) Türkçe yazılı anlatımlarındaki yanlışları tespit etmek, nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik görüş belirtmek ve yanlışların düzeltilmesi konusunda çözüm önerileri getirmektir. Çalışma nitel olarak tasarlanmıştır. Yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu söz konusu bölümde okuyan 10 erkek, 31 kız toplam 41 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerden Türkçe dersleri sırasında “Nasıl bir gün geçirmek istersiniz?” ve “Nasıl bir üniversitede okumak istersiniz?” sorularına cevap verecek nitelikte yazılı metinler oluşturmaları istenmiştir. Bu bağlamda toplam 82 çalışma kâğıdı Türkçe yazılı anlatım yanlışları bakımından incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İncelenen çalışma kâğıtlarında toplam 996 yanlış tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok biçim bilgisi yanlışları ($f=258$), daha sonra sırasıyla sözdizimsel yanlışlar ($f=227$), imla, yazım ve noktalama yanlışları ($f=212$), sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar ($f=206$) ve ses bilgisi yanlışları ($f=93$) yaptıkları tespit edilmiştir. Türkoloji bölümü öğrencileri tarafından yapılan yazılı anlatım yanlışlarının nedenlerinden bazılarının öğrencilerin Arapça ve Fransızcadan yaptıkları olumsuz aktarımlar, öğrencilerin sadece Türkçeye ait birtakım kural ve özellikler ile ilk defa karşılaşılıyor olmaları, buldukları düzey olarak henüz bağımsız kullanıcı yeterliliği gösterememeleri olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cezayir, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkoloji, Yazılı anlatım yanlışları, Yazma becerisi.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

11 Mayıs 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

14 Haziran 2021

Page numbers / Sayfa No:

46-74

Suggested APA Citation /Önerilen APA AtıfBiçimi:

Emek, M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü öğrencilerinin temel düzey (a1-a2) yazılı anlatımlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 46-74.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Examination of Basic Level (A1-A2) Written Expressions of Turkish as FL Students Majoring at the Department of Turcology at Algeria 2 University

Abstract

The aim of this study is to identify mistakes made in the basic level Turkish written expressions produced by students of Turcology Department of the Algeria 2 University, to express underlying reasons and offer solutions for error correction. The study was designed in a qualitative research model. It employed document analysis method. The study group of the research consists of a total of 41 students who learn Turkish as a foreign language (31 females; 10 males). Document analysis technique was used in data collection. During the Turkish lessons, students were asked to produce written texts by responding to the questions of “What kind of day would you like to spend?” and “What kind of university would you like to study at?” In this context, a total of 82 papers were examined in terms of Turkish written expression errors. The data were analyzed through content analysis technique. A total of 996 errors were detected in the students’ papers. It was determined that they made mostly morphological errors ($f=258$), followed by syntactic errors ($f=227$), spelling and punctuation errors ($f=212$), errors stemming from incorrect word choice ($f=206$) and phonological errors ($f=93$). It is predicted that some of these errors stem from students’ L1 interference of Arabic and French, their unfamiliarity with the unique rules and features of Turkish, and not being an independent user of Turkish.

Key Words: Algeria, Turcology, Turkish language teaching as a foreign language, written expression errors, writing skill.

Giriş

Yazma, kişinin kendisini herhangi bir dilin yazı sistemini kullanarak ifade edebilme eylemidir. Aynı zamanda bir dil becerisi olan yazma gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde dinleme, konuşma ve okumadan sonra öğrenilir. Yazmanın dil becerileri içerisinde en son öğrenilmesi rastlantısal değildir. Aksine bu durum yazma becerisinin üst düzey ve karmaşık bir yapısının olduğunu, öğrenilmesi için diğer beceriler aracılığıyla bir birikimin oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda herhangi bir dilde ortaya konulmuş yazılı bir metin onu oluşturanın sadece duygu ve düşüncelerini o dilde ifade edebilmesinin değil aynı zamanda söz konusu dildeki diğer dil becerilerine ve dil bilgisi kurallarına olan hakimiyetinin de göstergesidir. Yabancı dil öğrenenler yazılı anlatımlarında çoğunlukla ana dillerindekinden daha kısa metinler ortaya koyarlar. Örneğin öğrendikleri yabancı dilde ailelerine bir mektup yazmazlar ya da o dili kullanarak edebi türde bir metin ortaya koymazlar. Kişiler yabancı dili eğitim, iş ve turizm gibi amaçlarla öğrendikleri için yabancı dilde daha çok resmi evrak, bilimsel türde yazılar üretirler (Tribble, 1996, s. 3’ten aktaran İnan, 2013, s. 31). Yine de yabancı dilde yazma becerisi öğrenimi sırasında özellikle başlangıç döneminde farklı sebeplerle birtakım yanlışlar yapılabilmektedir.

Türkçede yanlış ve hata kelimeleri aynı anlama gelecek şekilde birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak İngilizcede yanlış yerine “error”, hata yerine ise “mistake” kelimesi kullanılmaktadır ve bu iki kelimenin de anlamı farklıdır. Kişinin bilgi eksikliği nedeniyle dilde yaptığı yanlışlıklar “error” (yanlış) kelimesi ile karşılanırken doğrusunu bildiği halde yorgunluk, dalgınlık gibi nedenlerle yaptığı dil yanlışlıkları “mistake” (hata) kelimesiyle

karşılanmaktadır. (Ellis, 1997). Öğrencinin uyarıldığında dil kullanımında yaptığı hataları düzeltmesi mümkündür. Fakat aynı şey yanlışlar için söz konusu değildir. Çünkü öğrenci yanlış doğru bilgiye sahip olmadığı için yapmaktadır (Erdoğan, 2005). Bu nedenle Ellis (1997) öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinin yanlış ve hata ayrımının yapılması için önemli olduğunu vurgular. Ona göre eğer öğrenci dil kullanımında aynı sorunu tekrarlıyorsa bu yanlıştır. Ama bazen yanlış yapıp bazen yapmıyorsa bu hatadır ve bilgi kaynaklı değil bireyseldir. Konuyla ilgili yapılan açıklamalar yazılı anlatım yanlışlarının tespit edilmesine yönelik yapılan araştırmalarda doğru tespitlerin yapılabilmesi için öğrencilerin birden fazla yazılı anlatım performanslarını değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum çalışmada dikkate alınarak her bir öğrencinin birden fazla yazılı ürünü incelenmiştir.

Lado (1957, s. 2) ve Hendrickson (1980, s. 216) yabancı dil öğrenirken yanlış yapılmasına neden olan durumlardan birinin bireyin ana dili ve kültürüyle ilgili özellikleri yabancı dile taşıma eğilimi olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğrencileri öğrendikleri yabancı dilde bir şeyler dinlerken ya da okurken ve yine bu dili kullanarak sözlü veya yazılı olarak kendilerini anlatırken ana dillerinin etkisinde kalabilmektedirler. Myklebust (1973'ten aktaran Ungan, 2013, s. 3) yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin anlaşılması güç, karışık cümleler kurduğunu ve bunun nedeninin de öğrencilerin yaptığı gramer hataları olduğunu ifade etmiştir. Graham ve Harris (1973'ten aktaran Ungan, 2013, s. 3) ise yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin kısa cümle kurmalarına rağmen yazım kuralları ve sözcüklerin yazımı açısından yanlışlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Richards (1974, s. 176-178) ise yabancı dil öğreniminde yapılan yanlışları ana dili kaynaklı yanlışlar, aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, kuralların eksik uygulanması ve yanlış kavram geliştirme olarak sıralamıştır.

Yazılı anlatımda yapılan yanlışlar ve bu yanlışların nedenleri öğrenilen dile göre değişmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde yapılan yazılı anlatım yanlışları kendine özgü bir yapı içermektedir. Ayrıca öğrenilen dilin dil bilgisi ve kültür olarak öğrenenin ana dili ile gösterdiği benzerlik yapılan yanlışların türü, niteliği ve sayısını etkileyen bir diğer durumdur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişinin ana dilinin Türkçe ile yapısal ve anlamsal olarak gösterdiği benzerlik derecesi yaptığı yazılı anlatım yanlışlarının sayısını etkilemektedir.

Corder (1981, s. 10-11)'a göre öğrenci yanlışları öğretmene öğrencilerin durumuyla ilgili bilgi sağlar. Araştırmacılara yabancı dil edinimiyle ilgili veri sağlar. Son olarak öğrencinin yabancı dilin mekanizmasını keşfetmesine yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerin yanlışlarından hareketle onların gelişimlerini gözlemler ve öğretim programında gerekli güncellemeleri yapar. Araştırmacı, öğrenci yanlışlarını göz önünde bulundurarak yabancı dil edinim sürecini açıklamaya çalışır. Öğrenci ise yanlışlarını görerek öğrenme gerçekleştirir, öğrendiklerini test etme imkânı bulur. Bu anlamda yabancı dil öğreniminde yapılan yanlışlar eğer doğru okunursa öğreticidir ve değerlidir.

Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derslerinde yazma becerisi kazandırmaya yönelik çalışmalar her öğretim düzeyinde farklı etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Türkçe alfabedeki seslerin doğru olarak yazımının öğretimiyle başlayan süreç kelime, cümle, paragraf ve metin yazımının öğretimi gibi bir sıra takip ederek her dil düzeyinde geliştirilmektedir. Bu sürecin yansıtıldığı, yapılan uygulamaların sonuçlarının paylaşıldığı bilimsel çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında başarılı olmalarında etkili olacaktır. Bu anlamda Türkçe yazılı anlatım yanlışlarının incelendiği çalışmalar öğrencilere yanlışlarını görme imkânı sağladığı gibi öğretmenlere de programlarını güncelleme imkânı sunar. Yine bu tür çalışmalar alan uzmanları tarafından gerçekleştirildiğinde konu alanına da akademik katkılar sağlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uluslararası bir konu olduğundan bu konuda yapılacak olan çalışmalarda evren ve örneklem anlamında çeşitliliğin sağlanması konunun genişlemesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca dünyanın farklı bölgelerinde yapılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik uygulamaların yer aldığı çalışmalar o bölgelerin konuyla ilgili sorunlarının tespit edilmesinde, ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve söz konusu bölgelere yönelik öğretim programı, ders materyali hazırlanmasında yön gösterici olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatım yanlışlarının ele alındığı yurt içi ve yurt dışı kapsamlı çalışmaların farklı öğrenci gruplarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Kara (2010) Gazi Üniversitesi Tömer'de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi üzerinde ders alan ve farklı ülkelerden 1324 öğrencinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları yazma sorunları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Subaşı (2010) Ankara Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap soylu öğrencinin kompozisyonlarını inceleyerek onların yazılı anlatım yanlışlarına yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Bölükbaş (2011) çalışmasında İstanbul Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap soylu öğrencinin kompozisyonlarından hareketle yazılı anlatımlarını incelemiştir. Büyükkiz ve Hasırcı (2013) çalışmalarında Gaziantep Üniversitesi Tömer'de B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe dersi alan 42 öğrenciye kompozisyon yazdırarak bu öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları incelemiştir. İnan (2013) hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım yanlışlarını incelemiştir. Çalışma Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde B2 düzeyi Türkçe öğrenen 71 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Boylu (2014) yabancı dil olarak temel seviye Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım yanlışlarını incelediği çalışmasını Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezindeki 120 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Ak Başoğul ve Can (2014) Ankara Üniversitesi Tömer İstanbul Taksim Şubesinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında Balkanlardan gelen ve farklı düzeylerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 200 öğrencinin kompozisyonlarındaki yazılı anlatım yanlışlarını incelemiştir. Aytan ve Güney (2015) Yıldız Teknik Üniversitesi Tömer'de A1 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 16 öğrencinin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunları tespit etmişlerdir. Erdem, Gün, Salduz ve Karateke (2015) Tiflis Yunus Emre Türk Kültür Merkezindeki 32 tanesi 18-25 yaş, 3

tanesi ise 26-35 yaş arasındaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı düzeylerdeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Yine aynı kurumda araştırma yapan Temizyürek ve Ünlü (2018) çalışmalarında Türkiye Türkçesini A1 düzeyinde yabancı dil olarak öğrenen Tiflis Yunus Emre Türk Kültür Merkezindeki Gürcü öğrencilerin yazılı anlatımları incelemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatım yanlışlarının incelendiği çalışmalara bakıldığında çoğunluğunun Türkiye içerisinde Türkçe öğrenen öğrencileri kapsadığı görülmektedir. Türkiye dışında yapılan çalışmalarda da yine ülkemize ait kurumlarda yapılan Türkçe öğretim çalışmalarının esas alındığı görülmektedir. Ayrıca örneklem ve çalışma grubu olarak karma gruplarla çalışmayı benimseyen araştırmalar olduğu gibi bir ülke ya da bölge esaslı yapılan araştırmaların olduğu da görülmektedir. Yapılan çalışmaların kapsamına dahil olan öğrenciler genel olarak Türkçeyi eğitim almak için öğrenmektedirler. Yine konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalarda farklı dil düzeylerinin esas alındığı da görülmektedir. Söz konusu bilgilerden hareketle yapılan bu çalışmanın Türkiye dışında gerçekleşmiş olması, Türkiye'den bağımsız bir kurumda verilen Türkçe derslerini esas alması, doğrudan Türkoloji bölümü öğrencilerine yönelik olması gibi yönlerden diğer çalışmalardan farklı olduğunu ve sonuçları itibarıyla alanla ilgili yeni gelişmelere yol açabileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı temel düzey (A1-A2) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları betimlemektir, yanlışların nedenleri ile ilgili görüş belirtmek ve çözümlerine yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin temel düzeyde (A1-A2) yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının dağılımı nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin temel düzey (A1-A2) yazılı anlatımlarında yanlış yaptıkları alanlar hangileridir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin temel düzey (A1-A2) yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar nelerdir?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma türünde döküman analizi yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar olgu ve olayların gerçekçi ve bütüncü bir şekilde doğal ortamlarında ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, döküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır (Yıldırım & Şimşek,

2012).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü 1. sınıfında temel düzey (A1-A2) yabancı dil olarak Türkçe dersi alan 31 kız, 10 erkek toplam 41 Türkoloji bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ana dili Arapçadır. Ülkenin Arapça ve Fransızca'yı resmi dil ve eğitim dili kabul etmesinden dolayı öğrenciler temel eğitim kurumlarından başlayarak yükseköğretim de dahil olmak üzere bütün eğitim hayatları boyunca iki dilli eğitim almaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü 1. sınıfında okuyan ve temel düzey yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 10 erkek, 31 kız toplam 41 öğrenciye kur içerisinde farklı zamanlarda “Nasıl bir gün geçirmek istersiniz?” ve “Nasıl bir üniversitede okumak istersiniz?” soruları sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara cevap olarak oluşturdukları çalışma kağıtları incelenerek verilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıklarının bilgi eksikliğinden kaynaklanan yanlış mı olduğu yoksa yorgunluk, dikkatsizlik gibi nedenlerden kaynaklanan hata mı olduğu konusunda karar verebilmek ve bu konudaki rastlantısallığı en aza indirebilmek için aynı öğrenciler tarafından her iki soruya yönelik oluşturulan metinler incelenmiştir. Dolayısıyla her öğrenci için birden fazla değerlendirme yapılmıştır. Aynı öğrenciye ait iki çalışma kâğıdı değerlendirilerek aynı yanlışları tekrarlayıp tekrarlamadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla değerlendirmeye dahil edilen toplam çalışma kağıdı sayısı 82'dir.

Verilerin Analizi

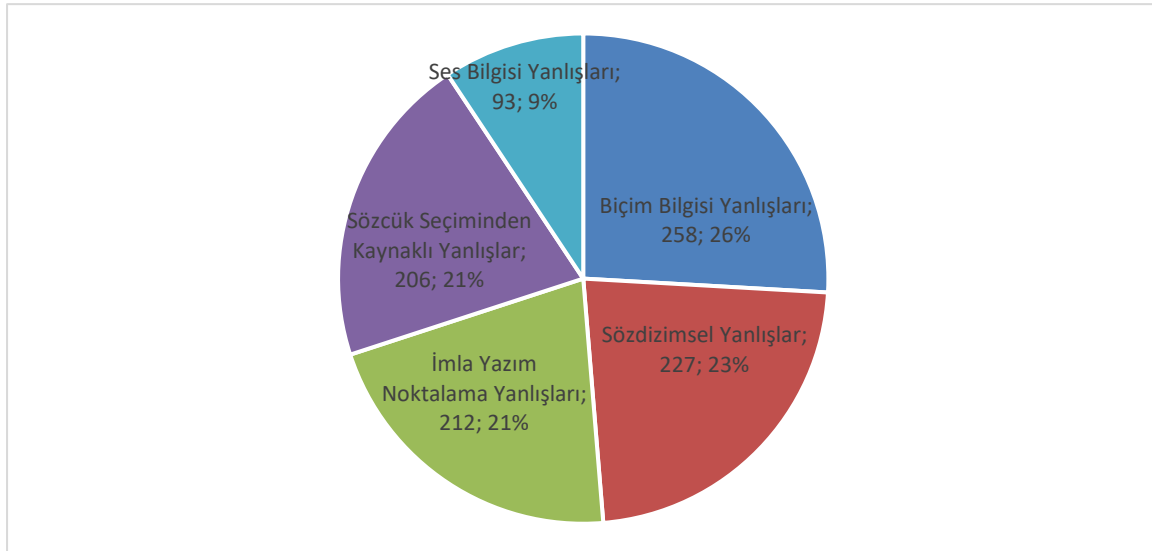
Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma veri değerlendirme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada içerik analizinin kullanılmasındaki temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu bağlamda birbirine benzeyen veriler önceden belirlenen kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2012). Araştırma verilerini oluşturan 41 öğrenciye ait farklı zamanlarda yazılmış toplam 82 çalışma kağıdı öncelikle okunmuştur. Her bir öğrenciye ait ikişer çalışma kâğıdı araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma kağıtları okunduktan sonra ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlanan çalışma kağıtlarında yer alan yazılı anlatım yanlışları gruplara ayrılarak tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Şekil 1

Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin temel düzey Türkçe yazılı anlatım yanlışlarının biçim bilgisi, sözdizim, imla, yazım, noktalama, sözcük seçimi ve ses bilgisi yanlışları olmak üzere 5 ana başlık altında toplandığı görülmektedir.

Şekil 1'den hareketle yazılı anlatım yanlışlarının dağılımına bakıldığında biçim bilgisi yanlışlarının 258 yanlış ve %26 yanlış yüzdesi ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Sözdizimsel yanlışlar ise 227 yanlış ve %23 yanlış yüzdesi ile dağılımda ikinci sırada bulunmaktadır. Yine Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin imla, yazım ve noktalama yanlışlarının dağılımın %21'ini oluşturduğu ve bu başlık ile ilgili toplam yanlış sayısının 212 olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklı yazılı anlatım yanlışları ise dağılımın %21'ini oluşturmaktadır. Sözcük seçiminden kaynaklı yanlış sayısı ise 206 olarak tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin %9 oranında ses bilgisi yanlışları yaptığı ve bu yanlışların sayısının 93 olduğu Şekil 1'den hareketle söylenebilir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Tablo1

Yazılı Anlatımlarda Yanlış Yapılan Alanlar

A.Ses Bilgisi Yanlışları	B.Biçim Bilgisi Yanlışları	C.Söz Dizimsel Yanlışlar	D.Sözcük Seçiminden Kaynaklı Yanlışlar	E.Yazım Noktalama Yanlışları
1.Ünlü uyumu yanlışları (8)	1.Çokluk ekinin kullanımıyla ilgili yanlışlar (25)	1.Özne-yüklem uyumsuzluğu (7)	1.Yanlış sözcük seçimi (55)	1.Noktalama işaretlerinin kullanılmaması/yanlış kullanılması (16)
2.Ünsüz benzeşmesi yanlışları (3)	2.Hal ekleriyle ilgili yanlışlar (71)	2.Cümle öğelerinin yanlış sıralanması (56)	2.Sözcüklerin yanlış yazımı (141)	2.Büyük/küçük harf kullanımıyla ilgili yanlışlar (46)
3.Ünlü daralması yanlışları (13)	3.İyelik/kişi ekleriyle ilgili yanlışlar (23)	3.Yüklem kullanmama (18)	3.Deyimlerin ve kalıp ifadelerin yanlış kullanımı (10)	3.Soru ekinin yazımıyla ilgili yanlışlar (3)
4.Ses düşmesi yanlışları (1)	4.Sıfat/isim tamlamasıyla ilgili yanlışlar (46)	4.Yanlış/eksik sözcük kullanımı (130)		4.Türkçedeki yabancı kelimelerin yazımıyla ilgili yanlışlar (130)
5.ı/i, o/ö, u/ü yanlışları (52)	5.Zarf/zamir kullanımıyla ilgili yanlışlar (30)	5.Birleşik cümle kurulumu kaynaklı yanlışlar (16)		5.Bağlaçların yazımıyla ilgili yanlışlar (17)
6.Ünsüz yumuşaması (16)	6.Edat/bağlaç yanlışları (22)			
	7.Zaman eklerinin kullanımıyla ilgili yanlışlar (41)			

Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında hangi alanlarda yanlış yaptıklarına yönelik oluşturulan çalışmanın ikinci araştırma sorusuyla ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir. Tabloya göre yanlış yapılan alanların 5 başlık altında toplandığı söylenebilir. Yine her başlık birden fazla alt başlık içermektedir. Dil bilgisi yanlışlarının ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimsel yanlışlar olarak kendi içerisinde farklı ana başlıklara ayrıldığı görülmüştür. 41 öğrencinin çalışma kağıtları incelendiğinde öğrenciler tarafından yapılan ses bilgisi yanlışları ünlü uyumu yanlışları, ünsüz benzeşmesi yanlışları, ünlü daralması yanlışları, ses düşmesi yanlışları ve ı/i, o/ö, u/ü yanlışları olarak sıralanmaktadır. Ünlü uyumuyla ilgili 8, ünsüz benzeşmesiyle ilgili 3, ünlü daralmasıyla ilgili 13, ses düşmesiyle ilgili 1, ı/i, o/ö, u/ü seslerinin karıştırılması, birbirlerinin yerine kullanılmasıyla ilgili 52, ünsüz yumuşaması ile ilgili 16 yanlış tespit edilmiştir.

Biçim bilgisi yanlışları ise çokluk ekinin kullanımıyla ilgili yanlışlar, hal ekleriyle ilgili yanlışlar, iyelik/kişi ekleriyle ilgili yanlışlar, sıfat/isim tamlamasıyla ilgili yanlışlar, zarf/zamir kullanımıyla ilgili yanlışlar, edat ve bağlaç yanlışları ve zaman eklerinin kullanımıyla ilgili yanlışlar olarak tespit edilmiştir. Çokluk ekinin kullanımıyla ilgili 25, hal ekleriyle ilgili 71, iyelik/kişi ekleriyle ilgili 23, sıfat/isim tamlamasıyla ilgili 46, zarf/zamir

kullanımıyla ilgili 30, edat ve bağlaçlarla ilgili 22, zaman eklerinin kullanımıyla ilgili 41 yanlış tespit edilmiştir.

Tablo 1’den hareketle söz dizimsel yanlışların özne-yüklem uyumsuzluğu kaynaklı yanlışlar, cümle öğelerinin yanlış sıralanmasından kaynaklı yanlışlar, yüklem kullanılmamaktan kaynaklı yanlışlar, yanlış/eksik sözcük kullanımından kaynaklı yanlışlar ve birleşik cümle kurulumunda yapılan yanlışlıklar olmak üzere çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 41 öğrencinin çalışma kağıtları incelendiğinde söz dizimsel yanlış türünde özne-yüklem uyumsuzluğuyla ilgili 7, cümle öğelerinin yanlış sıralanmasıyla ilgili 56, yüklem kullanmama ile ilgili 18, yanlış/ eksik sözcük kullanımıyla ilgili 130, birleşik cümle kurulumundan kaynaklı 130 yanlış yaptıkları görülmüştür.

Temel düzey Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklı yanlışları yanlış sözcük seçimi, sözcüklerin yanlış yazımı ve deyimlerin, kalıp ifadelerin yanlış kullanımı şeklinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Çalışma kağıtlarının tamamı incelendiğinde öğrencilerin yanlış sözcük seçiminden kaynaklı 55 yanlış tespit edilmiştir. Yine öğrenciler tarafından sözcüklerin yanlış yazımıyla ilgili 141 yanlış yapıldığı belirlenmiştir. Deyimlerin ve kalıp ifadelerin yanlış kullanımıyla ilgili ise 10 yanlış ulaşılmıştır.

Yazım ve noktalama yanlışları, noktalama işaretinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması, büyük/küçük harf kullanımıyla ilgili yanlışlar, soru ekinin yazımıyla ilgili yanlışlar, Türkçedeki yabancı kelimelerin yazımıyla ilgili yanlışlar ve edatların, bağlaçların yazımıyla ilgili yanlışlar olmak üzere bir dağılım göstermektedir. Öğrencilerin noktalama işaretleriyle ilgili 16, büyük/küçük harf kullanımıyla ilgili 46, soru ekinin yazımıyla ilgili 3, Türkçedeki yabancı kelimelerin yazımıyla ilgili 130, edat ve bağlaçların yazımıyla ilgili 17 yanlış yaptıkları çalışma kağıtlarının incelenmesi sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu birinci araştırma sorusunda dağılımı verilen ikinci araştırma sorusunda alanlara göre alt başlıklara ayrılan yanlışların açıklanmasına, örneklendirilmesine ve detaylandırılmasına yöneliktir. Dolayısıyla bu bölümde ilgili araştırma sorusundan da hareketle öğrenciler tarafından yapılan yazılı anlatım yanlışları ana ve alt başlıklara göre detaylandırılacak ve örneklendirilecektir. Her bir yazılı anlatım yanlış grubuyla ilgili öğrencilerin ne tür yanlışlar yaptığı incelenen çalışma kağıtlarından hareketle örnekleriyle birlikte sunulacaktır.

Öğrenciler tarafından yapılan ses bilgisine yönelik yanlışlara bakıldığında ilk alt başlığı ünlü uyumu yanlışları oluşturmaktadır. Çalışma kağıtları incelendiğinde öğrencilerin, içerisinde Türkçedeki “ı, ü, ö” ünlülerinin bulunduğu kelimeleri doğru yazmakta zorlandıkları ve bu durumdan kaynaklı ünlü uyumuyla ilgili yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir. Yapılan yanlışların bazıları şöyledir:

- “oyandırdım” (Ö11),
“yurtte” (Ö12), (Ö39),
“alacayım” (Ö16),
“adi” (benim firmamın adı...) (Ö16),
“fakırlar çok yardım” (fakirlere çok yardım) (Ö16)”

Ünsüz benzeşmesiyle ilgili 3 yanlış tespit edilmiştir.

- “yurtda” (Ö7)
“yurtdur” (Ö11)
“klinikde” (Ö12)

Ünlü daralmasıyla ilgili yapılan yanlışların şimdiki zaman ekinin kullanımı ve yemek, demek fiilleriyle ilgili olduğu görülmüştür.

- “sevmeyor” (Ö1)
“isteyorum” (Ö5)
“yemek yeyince” (Ö11)
“yeyoruz” (Ö26)

Ses düşmesi kuralının uygulanmamasından kaynaklı bir yanlış tespit edilmiştir.

- “fotbul oynamak” (Ö34)

Ses bilgisiyle ilgili yapılan yanlışların en fazla “ı/i, u/ü ve o/ö” seslerinin karıştırılması, birbirlerinin yerine kullanılması sonucu oluşan yanlışlar olduğu yapılan inceleme sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Konuyla ilgili bulgulardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- “lazım” (Ö1), (Ö11)
“yardım” (Ö5)
“dışarıya çıktım” (Ö11)
“Oğretmenleri” (Ö16)
“dünya türünü çektik” (dünya turuna çıktık) (Ö33)

“*hazırlayacağım*” (Ö34)

Ünsüz yumuşaması ile ilgili yanlışların kuralın uygulanmaması ya da yanlış uygulanması sonucu oluştuğu tespit edilmiştir.

“*öğrencilerin sağlık için*” (öğrencilerin sağlığı için) (Ö11)

“*uçakta binmek*” (uçığa binmek) (Ö15)

“*Türk yemek istiyorum*” (Türk yemeği istiyorum.) (Ö16)

“*mutfaka*” (mutfağa) (Ö29)

Öğrencilerin çalışma kağıtlarında yapılan inceleme sonucunda biçim bilgisiyle ilgili yanlışlara bakıldığında hal eklerinin yazımı ve kullanımıyla ilgili yanlışların ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Öğrenciler bu konuda çoğu zaman sözcükleri uygun hal ekini kullanmadan yalın halde yazmayı tercih etmişlerdir. Hal eklerini kullananlar ise ya yanlış hal ekini kullanmışlar ya da hal ekini yazarken yazım hatası yapmışlardır. Bazı öğrencilerin ise gerekmediği halde hal eki kullandığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin başlangıç düzeyinde olmalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin hal ekleriyle ilgili yaptıkları yanlışlardan bazıları şu şekildedir:

“*öğrenciler spor(dan) hoşlanıyorlar*” (Ö2)

“*Parkaya (Parka) gitmek isterdim.*” (Ö4)

“*ablam evi gittik*” (ablamın evine gittik) (Ö7)

“*bütün yurtalar*” (bütün yurtlara) (Ö7)

“*bir günde*” (bir gün) (Ö8)

“*restauruna çıktık*” (restorandan çıktık) (Ö9)

“*arkadaşlara çağırdım*” (arkadaşları çağırdım) (Ö11)

“*onu (ona) sarılırım*” (Ö19)

“*alışveriş gidiyorum*” (Ö25)

“*konya gitim*” (Konya’ya gittim.) (Ö36)

Sıfat/İsim tamlamasıyla ilgili yapılan yanlışlar incelendiğinde cümlede bu görevlerde bulunan sözcüklerin yanlış yazılması, tamlama eklerinin yazılmaması ya da yanlış yazılması, özellikle sıfat görevindeki sözcüklere uygun olmayan eklerin getirilmesi, tamlamayı oluşturan sözcük grubunun öncelik sonralığının karıştırılması gibi bir dağılımın olduğu

görülmüştür. Konuyla ilgili bulgulardan bazıları şöyle sıralanabilir:

“*istanbul’da merkezinde*” (İstanbul’un merkezinde) (Ö5)

“*öğrenciler hepsini*” (öğrencilerin hepsi) (Ö6)

“*annemin başısını öpmek isterdim*” (Ö12)

“*kılıçla adamlar*” (kılıçlı adamlar) (Ö13)

“*sağlık yemeği*” (sağlıklı yemekler) (Ö18)

“*temiz ve sağlık yemek*” (Ö22)

“*onun oğlusu*” (Ö29)

Biçim bilgisiyle ilgili yoğunluk bakımından üçüncü sıradaki yanlış grubu zaman eklerinin kullanımıyla ilgilidir. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde zamanları birbirlerinin yerine kullandıkları, zaman eklerini doğru yazmadıkları tespit edilmiştir. Geniş zamanı ve şimdiki zamanı sıklıkla birbirlerinin yerine kullandıkları görülmüştür. Ayrıca metin içerisinde gerekmediği ve doğru olmadığı halde aynı paragrafta yer alan cümlelerde farklı zaman ekleri kullandıkları görülmüştür. Gelecek zamanın geniş ya da şimdiki zaman yerine kullanılması, geçmiş zamanın şimdiki ya da geniş zaman yerine kullanılması öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan yanlışlarla ilgili diğer bulgulardır. Bu konuda yapılan yazılı anlatım yanlışlarına ilgili bazı örnekler şu şekildedir:

“*severdim...*” (severim) (Ö5)

“*...hoş olacak*” (hoş olurdu) (Ö7)

“*...kalkyordular*” (kalktılar) (Ö8)

“*spor yapardık*” (spor yapardım) (Ö10)

“*bazara gidiyorum isterdim*” (Pazara gitmek isterdim.) (Ö10)

“*gezirim*” (gezerim) (Ö15)

“*bir gün geçiyordim*” (bir gün geçireceğim) (Ö25)

“*yataktan kalktırdım*” (yataktan kalkardım) (Ö28)

“*yemek yiyoruz*” (yemek yedik) (Ö30)

“*çıkıyorum*” (çıktım) (Ö40)

Zamir/Zarf kullanımıyla ilgili yanlışlara bakıldığında bu konuda yapılan yanlışların yazım yanlışları, ek yanlışları ve yanlış zamir/zarf kullanımı şeklinde olduğu görülmüştür. Tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

“*binim ev*” (benim ev) (Ö5)

“*her kişi*” (herkes) (Ö8)

“*uyandırmada*” (uyandıgımda) (Ö13)

“*Kendimeye...*” (Kendimi) (Ö14)

“*o bana gitirecek*” (o beni götürececek) (Ö16)

“*çocukdeyken*” (çocukken) (Ö21)

“*az sonra*” (daha sonra) (Ö22)

“*uyanıyorumken*” (uyanınca) (Ö35)

Çokluk eki kullanımıyla ilgili yanlışların ise çokluk eklerinin yanlış yazımı, bu eklin kullanılmasının gerektiği sözcüklerde eki kullanmama, kullanılmaması gereken durumlarda kullanma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu konuda en sık yapılan yanlış çokluk ifade eden sayılardan ya da sözcüklerden sonra gelen sözcüklere de çokluk eki getirilmesidir. Öğrencilerin ana dilleri olan Arapça ve Fransızcada bulunan çokluk eki kuralının bu yanlışın yapılmasında etkili olduğu öğrencilerin bu konuda söz konusu dillerden olumsuz transfer geliştirdikleri düşünülmektedir. Konuyla ilgili bazı örnek yazılı anlatım yanlışları şöyledir:

“*istiyorler*” (Ö1)

“*çok odalar var*” (Ö5)

“*bizim akraba gördük*” (bizim akrabaları gördük) (Ö8)

“*eşyeler*” (eşyalar) (Ö9)

“*iki uçaklar var*” (Ö16)

“*her öğrenciler... isterdiler*” (Ö29)

“*15 öğrencilerle*” (Ö31)

“*çok Kıyafetlerim*” (Ö38)

“*Çünkü çok öğrenciler hastalar*” (Ö39)

“*çok toplar var*” (Ö39)

İyelik/Kişi ekleriyle ilgili yanlışlara bakıldığında yine eklerin yazımıyla ilgili yanlışlar, yanlış eklerin kullanmasından kaynaklı yanlışlar olarak bir dağılımın görüldüğü söylenebilir. Bu konuda tespit edilen örneklerden bazıları şu şekildedir:

“*Benim hayalinizdeki...*”(Ö1)

“*ben ve arkadaşlarım*” (benim ve arkadaşlarımın) (Ö5)

“*benim özel firmasını var*” (Benim özel firmam var.) (Ö16)

“*Bu üniversitede*” (Bu üniversitenin) (Ö27)

“*kız kardeşim(i) görmek*” (Ö29)

Edat//Bağlaç kullanımıyla ilgili yazılı anlatım yanlışları ise gerektiği durumda bu yapıları kullanmama, kullanıldığı zaman edat ya da bağlacın yazımının yanlış yapılması ya da yanlış edat veya bağlacın tercih edilmesi şeklindedir. Tespit edilen bazı bulgular şu şekildedir:

“*bir (de) üniversitede doktor isteyorum*” (Ö5)

“*o halde*” (o zaman) (Ö6)

“*ama*” (ayrıca) (Ö7)

“*bence*” (ben de) (Ö8)

“*bir şey*” (bir şey de) (Ö11)

“*sonraki*” (sonra da) (Ö31)

“*yurtada*” (yurtta da) (Ö34)

“*bundan dolayı*” (bu nedenle) (Ö35)

Sözdizimsel yanlışlar olarak gruplandırılan Türkçe cümle kurulumuyla ilgili yanlışların özne-yüklem uyumsuzluğu, cümle öğelerinin yanlış sıralanması, yüklem kullanmama, yanlış/eksik sözcük kullanımı, birleşik cümle kurulumundan kaynaklı yanlışlar olarak çeşitlendiği tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan yazılı anlatım yanlışlarında öğrencilerin Arapça ve Fransızcadaki cümle kurulumuyla ilgili bilgilerinin de etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki yazılı anlatımlarında söz konusu dillerdeki cümle kurulumlarındaki gibi önce özne sonra yüklem ve sonra da diğer öğelerin sıralanması şeklinde gerçekleştirilen cümle kurulumlarının çoğunluğu oluşturması bu düşüncüyü destekleyen bir durumdur. Konuyla ilgili yazılı anlatımların incelenmesi sonucu

ulaşılan örneklerden bazıları şu şekildedir:

“sonra ben spor yapacağız ben yüzmeye yapar ama zaten ben kitap okuyor ve telefon konuşuyor her gün ben müzik dinliyor çünkü ben iyi...” (Ö1)

“luna parka gidiyorum ben ve bütün ailem” (Ailemle luna parka gidiyoruz) (Ö27)

“Kendimi hayal kurmak bir güzel büyük ev nerede bulunduğu istanbul’da merkezinde” (Kendimi İstanbul’un merkezinde büyük bir evde hayal ediyorum.) (Ö5)

“Arkadaşlarımla Teşekkür ettim bu özel gün unutulmaz bir vakit için” (Bu unutulmaz gün ve vakit için arkadaşlarıma teşekkür ettim.) (Ö11)

“serbeste kendimi hissettim” (Kendimi serbest hissettim.) (Ö37)

“saat 7.00’de kahvaltı yapmak sonra alışveriş yapmak ben çok eşyeleri almak elbise ayakkabı ama saat 16.00’te ben kahvaltı yapmak ve televizyon izlerim...” (Ö1)

“Aynı zaman Ben üniversite hocası” (Aynı zamanda ben üniversite hocası olacağım.) (Ö16)

“Günden biridir kalkmak isterdim ve her şey farklıdır...” (Bir gün uyandığımda her şeyin farklı olmasını isterdim.) (Ö2)

“hem de kitaplar okumalı çok eğlence ve faydalı bir şey” (hem de kitap okumak çok eğlenceli ve faydalı bir şey) (Ö9)

“Bu yemekleri temiz gerek var.” (Bu yemeklerin temiz olması gerekli.) (Ö12)

“yürüyeşle gezip araba değil” (arabayla değil yürüyerek geziyorum) (Ö41)

“En önemli şey istediğim ki, ailem ve bütün seven insanları kalmak istiyorum.” (İstediğim en önemli şey ailem ve sevdiğim insanlarla olmaktır.) (Ö35)

“nereye gitmek istiyorum götüreceğim” (nereye gitmek istersem götüreceğim) (Ö36)

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüklerle ilgili yanlışlara bakıldığında yanlış sözcük seçimi, sözcüklerin yanlış yazılması ve deyimlerin, kalıp ifadelerin kullanımındaki yanlışlar olarak bir sınıflamanın olduğu görülmüştür. Bu konuda ulaşılan örneklerden bazıları şunlardır:

“hastane var” (hastane olmalı) (Ö1)

“günden biridir” (bir gün) (Ö2)

“günden birdir” (bir gün) (Ö3)

- “*tüm şeyler*” (her şey) (Ö4)
- “*kahvaltı içmek*” (kahve içmek) (Ö15)
- “*dokturluk üniversitesi*” (tıp fakültesi) (Ö21)
- “*yataktan oyunurum*” (yataktan kalkarım) (Ö26)
- “*tek evim varsa*” (evde yalnızsam) (Ö31)
- “*babam etklemeyecek*” (babam beklemeyecek) (Ö34)
- “*toplum hayvanlar*” (hayvan sürüleri) (Ö37)
- “*zahmet*” (sıkıntı) (Ö37)
- “*24 h*” (24 saat) (Ö38)
- “*şenlikli*” (mutlu) (Ö41)
- “*antik*” (eski) (Ö41)
- “*okuyacaz*” (Ö1)
- “*hizmeçiler*” (Ö2)
- “*kandimi*” (Ö3)
- “*oynama salonu*” (oyun salonu) (Ö5)
- “*doğun*” (düğün) (Ö8)
- “*demeliler isterdim*” (demelerini isterdim) (Ö13)
- “*giçmek*” (geçirmek) (Ö14)
- “*anlayışlar ve hoşlar*” (anlayışlılar ve hoşgörülüler) (Ö22)
- “*kafetirye olmak isterdim*” (kafeterya olmasını isterdim) (Ö29)
- “*oynadek*” (oynadık) (Ö30)
- “*uyunuyuruz*” (uyuyoruz) (Ö39)
- “*diniz kınarı*” (deniz kenarı) (Ö40)
- “*ve 24 saat ve 7 gün açık*” (Ö6)

“*allah şakur*” (Allah’a şükür) (Ö15)

“*hesabını saymadan*” (hesabını yapmadan) (Ö17)

“*trafik bulmadan*” (trafiğe takılmadan) (Ö17)

“*kahve keyfi çekmek*” (kahve keyfi yaşamak) (Ö17)

“*Bir soru kafamına geldi*” (aklıma geldi) (Ö22)

İmla, yazım ve noktalamayla ilgili yanlışların büyük bir kısmının Türkçedeki yabancı kaynaklı sözcüklerin yazımıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler Türkçeye Arapçadan, Fransızcadan ya da İngilizceden geçen sözcükleri ya bu dillerdeki şekilleriyle ya da anladıkları, duydukları kadarıyla Türkçedeki şekilleriyle yazmayı tercih etmişlerdir. Yine özellikle Arapçada büyük/küçük harf ve noktalama işareti uygulamalarının olmayışından kaynaklı olarak öğrencilerin Türkçede de büyük/küçük harf kullanımına ve noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat etmedikleri söylenebilir. Edat ve bağlaçların yazımıyla ilgili de bu yapıları kendilerinden önce gelen sözcüklerle bitişik yazma, seslerin yanlış yazımı gibi yanlışlar yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalışma kağıtlarında bu başlıklarla ilgili tespit edilen yazım yanlışlarından bazıları şunlardır:

“*arkadaşlar’a*” (Ö11)

“*Cezayirdaki*” (Ö11)

“*çünkü de Bu klinikde ilaçlar gerek var ayrıca büyük spor salonu var.*” (Ö12)

“*çöl’de*” (Ö13)

“*bir Büyük ve güzel bahçe...*” (Ö5)

“*...Birincisi (öncelikle) Eğitim (için) hepsi Bölümler var*” (Ö6)

“*üniversitede sağlık olmalı lazım mesele sınıfları temiz olmalı ve yeşil mesahaları olmalı lazım*” (Üniversitede sağlık ocağı ve yeşil alan olması lazım sınıfların temiz olması lazım” (Ö9)

“*iTalien*” (İtalyan) (Ö16)

“*Ben sabah Kalktım ve Herşey hazar bolmak istiyorum mesel Kavalt ve şay ve Her yemekler güzel var, ve sonra Universitiyi gedmam vebüyük Alışvırış gettim ve Herşey Alırım ve sonra çok güzel Araba Alırım. sonra Arabamla geziyor istiyorum ve Her RaKah gettim.*” (Sabah kalktığımda her şeyi hazır bulmak istiyorum. Mesela kahvaltı ve çay ve bütün güzel yemekler olmalı. Sonra üniversiteye gitmem ve büyük bir alışveriş merkezine giderim. Her şeyi alırım ve sonra çok güzel araba alırım. Sonra arabamla gezmek her yere

- gitmek istiyorum.) (Ö20)
- “Uyandığında kendi mi” (Ö1)
- “çıkarttırmısın” (çıkartır mısın) (Ö11)
- “nerede gitmek istiyorum...” (nereye gitmek istiyorum...)” (Ö16)
- “eşyeler”(Ö1), (Ö9)
- “müzik” (Ö1)
- “lazem” (Ö1), (Ö16), (Ö24), (Ö40)
- “lazim” (Ö1), (Ö5), (Ö6), (Ö18)
- “mesele” (mesela) (Ö1), (Ö6), (Ö10), (Ö21), (Ö29), (Ö32)
- “kutuphane” (Ö1), (Ö16)
- “clinic” (klinik) (Ö1)
- “kafeteria” (kafeterya) (Ö1)
- “kafitirya” (kafeterya) (Ö2)
- “exisoire” (aksesuar) (Ö9)
- “gentelmen öğretmen” (centilmen öğretmen) (Ö9)
- “traditional yemek” (geleneksel yemek) (Ö9)
- “şeriket” (şirket) (Ö15)
- “Scotç” (İsveç) (Ö15)
- “Scotlanda” (İsviçre) (Ö15)
- “dataşu” (projeksiyon cihazı) (Ö18)
- “ve bir mutfakta var” (mutfak da) (Ö5)
- “akşamda...” (akşam da) (Ö7)
- “eğitim de” (eğitimde) (Ö8)
- “fuaye de” (fuayedede) (Ö10)

“*lukanta da*” (lokantada) (Ö10)

“*onlarda*” (onlar da) (Ö11)

“*onu de*” (ona da) (Ö11)

“*hemde*” (hem de) (Ö11)

“*yurtte farklı yemekleri olması lazım da*” (Ö12)

“*aynı zaman*” (aynı zamanda) (Ö16)

“*çunku*” (Ö16), (Ö34)

“*annesile*” (Ö31)

“*ame*” (*ama*) (Ö34)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde konuyla ilgili yapılan daha önceki çalışmalara da göndermeler yaparak ulaşılan sonuçlara tartışmalı bir biçimde yer verilecektir. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumunda çalışan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri, kurumdaki Türkçe öğretim programı hazırlayıcıları, kurum yöneticileri ve kurum ya da araştırma sahası bağlamında çalışma gerçekleştirecek olan araştırmacılara yönelik öneriler sunulacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatım yanlışlarının tespiti, incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik bu çalışmada Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde okuyan 31 kız, 10 erkek toplam 41 birinci sınıf öğrencisinin yabancı dil olarak temel düzey Türkçe dersleri sırasında oluşturdukları yazılı anlatım çalışma kağıtları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin toplam 996 yazılı anlatım yanışı yaptıkları tespit edilmiştir. Bu yanlışların 258’inin biçimbilgisi, 227’sinin sözdizim, 212’sinin imla, yazım ve noktalama, 206’sının sözcük seçimi ve 93’ünün ise ses bilgisi ile ilgili olduğu görülmüştür. Bölükbaş (2011) tarafından İstanbul Üniversitesinde Türkçe öğrenen 20 Arap öğrencinin yazılı anlatım yanlışlarına yönelik yapılan çalışmada da öğrencilerin yanlışlarının benzer bir dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Araştırmacı 357 yanlış tespit etmiş ve bu yanlışların %16,39’unun dilbilgisi yanışı olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan 20 Arap öğrencinin farklı ülkelerden gelmiş olmaları, Türkiye’de Türkçeyi öğrenmeleri ve üniversitenin farklı bölümlerine kayıt yaptıracak olmaları gibi değişkenler her iki araştırmadaki çalışma gruplarının niteliklerinin farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Yazılı anlatım yanlışlarının benzer dağılım göstermesi her iki çalışmadaki öğrencilerin ana dillerinin Arapça olmasıyla açıklanabilir. Yine Subaşı Adalar (2010) tarafından Ankara Üniversitesi Tömer’de farklı düzeylerde

yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yanlışlarının çoğunluğunun Arapça dilbilgisi ve imlanın etkisiyle ortaya çıktığının belirtilmesi bu görüşü doğrular niteliktedir. Önder ve Yıldız Uzdu (2017) tarafından İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Tömer’de 65 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada ise üniversitenin farklı kademelerinde öğrenim gören ve farklı ülkelerden gelmiş öğrencilerin farklı düzeylerdeki Türkçe yazılı anlatımlarında 6156 yanlış tespit edilmiş ve bu yanlışların %37,11’ini yazımsal yanlışların oluşturduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırmadaki bu bulgunun öğrencilerin ana dilleri ve milletleri değiştikçe Türkçe yazılı anlatım yanlışlarının dağılımının da değişeceği yönünde bir fikir oluşturması bağlamında önemli olduğu söylenebilir. Yılmaz ve Bircan (2015) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tömer’de A2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve farklı ülkelerden gelmiş, farklı bölümlerde eğitim alacak olan 22 öğrencinin yazılı anlatım yanlışlarını incelemiştir. Çalışmada tespit edilen 1154 yazılı anlatım yanlışının dağılımının %64,9’unun imla ve yazım kaynaklı, %22,09’unun dilbilgisel, %7,1’inin sözdizimi kaynaklı ve %5,7’sinin ise sözcük seçimi kaynaklı olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarından da hareketle ana dili aynı olan öğrencilerin oluşturduğu gruplardaki Türkçe yazılı anlatım yanlışlarının benzer dağılım gösterdiği, Türkçe öğrenen grup ya da sınıf içerisinde ana dili ve ülke farklılığı görüldüğünde yazılı anlatım yanlışlarının dağılımının da farklılaştığı söylenebilir. Bulgulardan hareketle Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretmenlere derslerde biçimbilgisi, sözdizim, imla, yazım, noktalama, sözcük seçimi ve ses bilgisi konularına önem vermeleri önerilebilir. Ayrıca yine bölüm bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlayanların bu dağılımı dikkate almaları yararlı olabilir. Yazılı anlatım yanlışlarının dağılımı esas alınarak öğretim yöntemi, ölçme değerlendirme ve materyal kullanımı konularında güncelleme yapılabilir.

Biçim bilgisiyle ilgili yanlışların hal eklerinin yazımı ve kullanımıyla ilgili yanlışlar (71), sıfatlar ve isim tamlamasıyla ilgili yanlışlar (46), zaman eklerinin kullanımıyla ilgili yanlışlar (41), zamir ve zarflarla ilgili yanlışlar (30), çokluk eki kullanımıyla ilgili yanlışlar (25), iyelik ekleri ve kişi ekleriyle ilgili yanlışlar (23), edat ve bağlaç kullanımıyla ilgili yanlışlar (22) olmak üzere çeşitlendiği tespit edilmiştir. Nurlu ve Kutlu (2015) Afganistan’da askeri lisede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dilleri Farsça olan öğrencilerin A1 düzeyi yazılı anlatım yanlışlarını inceledikleri çalışmalarında zaman eklerinin, özellikle şimdiki zaman ekinin yazımı ve kullanımıyla ilgili yanlışlar tespit etmişlerdir. Bu durumu da şimdiki zaman ekinin sadece “+yor” olarak öğretilmesi, eklendiği kelimeye göre başına gelen ekin değişeceğinin öğrencilere öğretilmemesiyle açıklamışlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin şimdiki zaman başta olmak üzere diğer zaman ekleriyle ilgili yazım yanlışları aynı gerekçeyle açıklanabilir. Türkoloji bölümünde yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretmenlere bu konu üzerinde özellikle durmaları ve öğrencilere yeterince uygulama yaptırılmaları tavsiye edilebilir. Yine biçimbilgisi ile ilgili yazılı anlatım yanlışlarının, kural

uygulamalarındaki eksiklerin giderilmesi için öğrencilerin bu yapıların bulunduğu dinleme ve okuma metinlerine ulaşmaları önemlidir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi kullanabilecekleri dersler dışında bir bağlamın olmaması Türkçe öğretmenin öğrencilerle her fırsatta sözlü iletişim kurmasını, öğrencilere söz konusu biçim bilgisi yapılarını kullanabilecekleri ortamlar oluşturmasını gerektirmektedir. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgularda da belirtildiği gibi öğrencilerin Türkçe çokluk eki kullanımı ve yazımıyla ilgili Arapça ve Fransızca'nın etkisinde kaldıkları görülmektedir. Öğrenciler Fransızcadaki ve Arapçadaki sözcüğün önünde çokluk ifade eden bir başka sözcük olsa da çokluk eki kullanılma kuralını Türkçeye olumsuz aktarım olarak taşımışlar ve çokluk anlamı verilmek istenen her sözcüğe önündeki sözcüğün anlamına bakmaksızın çokluk eki getirmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları bu gibi yanlışların nedenlerinin doğru belirlenmesi için yabancı dil olarak Türkçe dersleri veren öğretmenlerin Arapça ve Fransızca dil kurallarına hakim olması önemlidir. Yine bölümde ve ülkede çalışma yapacak araştırmacıların bu iki dille ilgili bilgilerinin ve kullanım yeterliliklerinin olması çalışmalarının sağlıklı ilerleyebilmesi açısından önemlidir.

Türkçe sözdizimi, cümle kurulumuyla ilgili çalışma kağıtlarındaki yazılı anlatımlarda öğrenciler tarafından yapılan yanlışların cümlede kullanılan sözcüklerle ilgili yazım yanlış yapma ya da anlam olarak yanlış sözcüğü kullanma (130), cümle öğelerini yanlış sıralama (56), cümlede yüklem kullanmama (18), birleşik cümle kurulumu kaynaklı yanlışlıklar (16) ve özne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklı yanlışlar (7) olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bir sözcüğün yanlış yazılması, anlam olarak yanlış olan sözcüğün kullanımı ya da ses, hece ve kelime boyutunda yapılan bir yazılı anlatım yanlışsı içinde bulunduğu cümleyi de etkilemektedir. Eğer ses, hece ve sözcük düzeyinde yazılı anlatım yanlışları yapıyorsa bu yanlışlar cümleleri ve metinleri de etkileyecektir. Aynı şekilde bu öğelerde olan bir düzelme ve iyileşmenin öğrencilerin Türkçe cümle kurma becerilerini de geliştireceğini söylemek mümkündür. Örneğin Türkçe söz dağarcıklarının gelişmesi cümle kurarken en çok yanlış yaptıkları cümle içerisinde yazımı yanlış kelime kullanma ya da anlam olarak yanlış kelime tercih etme konularında daha az yanlış yapmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle bölümde yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretmenlerin öğrencilerin söz dağarcıklarını, kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerin henüz temel düzeyde oldukları düşünülürse Türkçe yeterlilikleri arttıkça cümle kurulumunda daha başarılı olacakları söylenebilir. Bu bağlamda Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016) Gaziantep Üniversitesi Tömer'de Türkçe öğrenen farklı ülkelerden 14 öğrencinin kur bitirme sınavlarından hareketle A1-C1 arası yazılı anlatım gelişimlerini takip etmişler ve aynı öğrencilere ait A1 düzeyinde %13,69 olan sözdizimi yanlışlarının C1 düzeyinde %9,09'a kadar gerilediğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe cümle kurulumunda yanlış yapmalarının bir diğer nedeni olarak da Arapça ve Fransızca'dan bu konuda yaptıkları olumsuz aktarımlar gösterilebilir. Arapça ve Fransızca cümle kurulumunun özne, yüklem ve diğer öğeler şeklinde olması

öğrencilerin Türkçede bu kuralın etkisi altında kalarak cümle öğelerinin yanlış sıralanması şeklinde yazılı anlatım yanlışları yapmalarına neden olabilir. Bölükbaş (2011), çalışmasında öğrencilerin söz dizimi yanlışlarının %55,1'inin ana dilleri olan Arapçadan yaptıkları olumsuz aktarım kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Arapça ile Türkçe arasında karşıtısal çözümlenmeler yapılarak bu iki dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulursa, öğretim ortamları söz konusu benzerlik ve farklılıklara göre düzenlenirse öğrencilerin diller arası olumsuz aktarımdan kaynaklı yanlışlarının en aza indirilebileceğini belirtmektedir. Bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin bu şekilde çalışmalar yapması öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının azalmasında etkili olabilir.

Öğrencilerin çalışma kağıtlarının analiz edilmesi sonucu imla, yazım ve noktalama ile ilgili olarak Türkçedeki yabancı kelimelerin yazımı (130), büyük ve küçük harf kullanımı (46), edat ve bağlaçların yazımı (17), noktalama işaretlerinin kullanımı (16) ve soru ekinin yazımı (3) ile ilgili yanlışların yapıldığı belirlenmiştir. Aytan ve Güney (2015) Yıldız Üniversitesi Tömer'de A1 düzeyi Türkçe öğrenen ana dilleri farklı 16 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında ana dilleri Arapça, Farsça, Lalaca ve Boşnakça olan öğrencilerin yazım yanlışlarının diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma grubundaki ana dili Arapça olan 9 öğrencinin yazılı anlatım yanlışlarının dağılımı ise yazımsal (%65,5), sesbilimsel (%17,2), biçimbilimsel (%14,9), sözcüksel (1,1) ve sözdizimsel (%1,1) olarak sıralanmıştır. Cezayirdeki Türkoloji bölümü öğrencilerinin imla, yazım ve noktalama ile ilgili en fazla Türkçeye İngilizceden, Fransızcadan ve Arapçadan giren sözcüklerin yazımında yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Gerek Aytan ve Güney (2015) tarafından yapılan çalışmada gerekse bu çalışmada Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım yanlışları yapmaları kendi dillerinden Türkçeye geçen sözcükleri yazarken orijinal şekilde yazmaya çalışmalarıyla açıklanabilir. Cezayirli öğrencilerin ikinci dillerinin Fransızca olması ve İngilizceyi de biliyor olmaları onları bu dillerden Türkçeye geçen kelimeleri orijinal şekliyle yazma, ya da yazımda biraz Türkçe biraz bu dilleri kullanma gibi bir yola yöneltmiş olabilir. Türkçe yazılı anlatımlarında noktalama işareti kullanılmaları, büyük küçük harf kullanımıyla ilgili çok fazla yanlış yapmaları da Arapçada büyük küçük harf kavramının olmaması ve noktalama işareti kullanılmamasıyla açıklanabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu grupta yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının bir bölümüne bildikleri dillerden yaptıkları olumsuz transferlerin neden olduğu söylenebilir. Bu tespitten hareketle yine bölümde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçedeki yabancı kelimelerin yazımı, noktalama işaretlerinin ve büyük harflerin kullanımıyla ilgili etkinlikler yapmasının, bu konular üzerinde özellikle durmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkçenin günlük kullanımında yer alan Arapça, Fransızca ve İngilizce kelimelerin Türkçe yazılışlarının bulunduğu bir liste yapılarak öğrencilerle paylaşılabilir. Türkçede büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili bilgilerin bulunduğu imla kılavuzu ve benzeri kaynaklar öğrencilere ulaştırılabilir.

Yabancı dil olarak temel düzey Türkçe öğrenen Türkoloji bölümü öğrencilerinin oluşturdukları metinlerde sözcük kullanımıyla ilgili yapılan yanıtlara bakıldığında bu yanıtların sözcüklerin yazımında yanlış yapılması (141), cümle içerisinde anlam olarak yanlış sözcük kullanımı (55) ve deyimlerin, kalıp ifadelerin kullanımıyla ilgili yanlışlar (10) olmak üzere bir dağılım gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi Türkiye’de değil kendi ülkelerinde öğrenmelerinin uygulama yapma imkanlarını sınırlandırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra yine Türkçe yazılı ve basılı materyallere ulaşma ve bu materyalleri kullanma imkanları da sınırlıdır. Bütün bu sınırlılıklar ve öğrencilerin bulunduğu Türkçe yeterlilik düzeyi göz önüne alındığında Türkçe söz dağarcıklarının Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere göre daha sınırlı olması anlaşılabilir bir durumdur. Ayrıca öğrendikleri yabancı dili o dilin ana dili olarak kullanılmadığı bir ülkede öğrenen bu nedenle söz dağarcıklarına sözcük ekleme hızları daha düşük olan ve bildikleri sözcükleri de sınırlı şartlarda kullanan öğrencilerin kelimeleri aktif kelime hazinelerine eklemeleri, onları doğru yerde doğru şekilde kullanma ihtimalleri daha düşüktür. Bütün bu gerekçeler Türkoloji bölümü öğrencilerin sözcük kullanımı ve diğer konularda Türkçe yazılı anlatım yanıtları yapmalarının nedenlerinden bazıları olarak gösterilebilir. Bölümde çalışan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerle Cezayir’de Türkçe öğrenen öğrenciler arasındaki farkın daha fazla açılmaması için kullandıkları materyallerin türünü, sayısını, miktarını, özelliklerini ve biçimini arttırabilirler. Öğrencilere ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurma fırsatları oluşturabilirler. Bu anlamda Cezayir’de yaşayan Türklerden ve ülkedeki başta büyükelçiliğimiz olmak üzere Türkiye’ye ait resmî kuruluşların personellerinden destek isteyebilirler. İnternet ve sosyal medya imkânlarını etkili bir şekilde kullanabilirler. Sözcüklerin, deyimlerin ve kalıp ifadelerin kullanımı, Türkçeye İngilizce, Fransızca ve Arapçadan geçen kelimelerin yazımı ile ilgili özel çalışmalar gerçekleştirebilirler. Özellikle deyimlerin, atasözlerinin ve kalıp ifadelerin kullanımıyla ilgili öğrencilerin ana dillerinde benzer kullanımların nasıl yapıldığına yönelik karşılaştırmalı etkinlikler düzenleyebilirler.

41 öğrenciye ait 82 çalışma kağıdının incelenmesi sonucu Türkçenin ses bilgisiyle ilgili tespit edilen yanıtların ”ı/i, u/ü, o/ö” seslerinin karıştırılması, birbirlerinin yerine kullanılmaları şeklindeki yanlışlar (52), ünsüz yumuşaması kuralının uygulanmaması ya da yanlış uygulanmasıyla ilgili yanlışlar (16), ünlü daralması kuralının uygulanmaması ya da yanlış uygulanmasıyla ilgili yanlışlar (13), ünlü uyumuyla ilgili yanlışlar (8) ve ünsüz benzeşmesiyle ilgili yanlışlar (3) olarak çeşitlendiği tespit edilmiştir. Bu bölümdeki yanlışlar Türkçenin fonetik özellikleri ve fonetik kurallarının öğrencilerin ana dilleri başta olmak üzere diğer dillerden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Arapçada ve Fransızcada “ı, ö, ü” ünlülerinin olmaması öğrencilerin bu seslerle ve alfabedeki harf karşılıklarıyla ilk kez karşılaşılıyor olmaları, Arapçada ünlülerin yazıda gösterilmemesi, buldukları düzey olarak henüz bu konuda yeterince uygulama yapmamış ve farkındalık geliştirememiş olmaları Türkçe ünlü sesler ile ilgili yaptıkları yazılı anlatım yanıtlarını açıklamada gerekçe olarak

kullanılabilir. Bu konuda yapılan diğer yanlışların ise yine aynı şekilde öğrenciler tarafından ilk defa karşılaşılan Türkçeye ait ses kurallarının uygulanmasıyla ilgili yanlışlar olduğu söylenebilir. Türkçenin ses bilgisiyle ilgili yanlışların azaltılması için yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri Türkçe alfabenin öğretiminden başlayarak seslerin telaffuzuna önem vermelidir. Türkçedeki seslerin bütün öğrenciler tarafından doğru olarak telaffuz edilmesini sağlayıcı etkinlikler gerçekleştirmelidir. Ayrıca Türkçe ses bilgisi kurallarını Arapça ve Fransızca ile karşılaştırmalı olarak öğrencilere açıklamalıdır. Konuyla ilgili Türkçenin günlük kullanımından örnekler vermelidir. Kara (2011), ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe ünlülerin yazımıyla ilgili yaptıkları yanlışların azaltılmasında öğrencilere bu sesleri içinde bulunduran kelime listelerinin verilmesinin ve dikte çalışması yaptırılmasının yararlı olacağını belirtmektedir.

Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma verileri 2020 yılı öncesinde toplandığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Kaynakça

- Ak Başoğul, D., & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Aytan, T., & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız Tömer örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 275- 288. <http://oaji.net/articles/2017/515-1488229808.pdf>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357- 1367. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/610/610>
- Büyükikiz, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <https://doi.org/10.16916/aded.15994>
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715. <https://doi.org/10.21547/jss.256710>

- Corder, P. S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Erdem, M. D., Gün, M., Salduz, H., & Karateke, B. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki Gürcü öğrencilerin yazma hataları. *Journal of Educational Sciences*, 246-255.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 261-270. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161018>
- Hendrickson, J. M. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64(2), 216-221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05188.x>
- İnan, K. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256242>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press.
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye al yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403572>
- Önder, A., & Yıldız Uzdu, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 100-114. <http://oaji.net/articles/2017/515-1516174544.pdf>
- Richards, J. C. (1974). A noncontrastive approach to error analysis. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis* (pp. 172-188). Longman Publishing.
- Subaşı Adalar, D. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 6-16. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000127
- Temizyürek, F., & Ünlü, H. (2018). Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 316-327. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3890>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, F., & Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.
<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.189>

Extended Abstract

Introduction

Writing is the act of expressing oneself using the writing system of any language. Writing, which is also a language skill, is learned after listening, speaking and reading both in the native language and in a foreign language. During the learning of writing in a foreign language, some mistakes can be made for different reasons, especially in the beginning period. The mistakes made in written expression and the reasons for these mistakes vary according to the language learned. Written expression mistakes made in learning Turkish as a foreign language contain a unique structure. In addition, the linguistic and cultural similarity of the language learned with the native language of the learner is another situation that affects the type, quality and quantity of mistakes made. The degree of structural and semantic similarity between the native language of the person, who learns Turkish as a foreign language, and Turkish affects the number of errors in their written expression.

The aim of this study is to identify the mistakes in the basic level (A1-A2) Turkish written expressions of the students who learn Turkish as a foreign language at the Turcology Department of the Algeria 2 University, to express an opinion to reveal the reasons and to offer solutions for correcting the mistakes.

Method

The study was designed in the document analysis model, one of the qualitative research methods. The participants of the research are 41 students majoring in Turcology. Document analysis technique was used in collecting data. The data obtained by examining the students' worksheets were analyzed using content analysis technique.

Findings

A total of 996 errors were detected in the study papers. It was determined that students made mostly mistakes on morphology (258), then syntax (227), spelling and punctuation (212), word choice (206) and phonetics (93).

When the worksheets of 41 students are examined, phonetic mistakes made by the students are listed as vowel harmony mistakes, consonant affinity mistakes, vowel/consonant contraction mistakes, sound drop mistakes and I/i, o/ö, u/ü mistakes. Morphological mistakes were identified as mistakes in the use of plural suffixes, mistakes in case affixes, mistakes in possessive/personal affixes, mistakes in adjective/noun phrases, mistakes in using adverbs/pronouns, prepositions and conjunctions, and tense affixes. It is possible to say that the mistakes related to sentence forming are diversified as mistakes due to subject-verb agreement, mistakes due to ordering of sentence elements, mistakes due to using predicate, mistakes due to wrong/missing word use, and mistakes made in compound sentence

construction. The mistakes of the students learning basic Turkish in terms of word choice are divided into sub-headings as wrong word choice, wrong spelling of words and wrong use of idioms and phrases. Spelling and punctuation errors show a distribution such as not using punctuation marks or not using them correctly, mistakes in capitalization, mistakes in spelling of question suffixes, mistakes in spelling of foreign words in Turkish, and mistakes in spelling of prepositions and conjunctions.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In the study conducted by Bölükbaş (2011) on the written expression mistakes of 20 Arab students learning Turkish at Istanbul University, it is possible to say that the mistakes of the students showed a similar distribution. Variables such as the fact that the 20 Arab students who make up the study group in the aforementioned study come from different countries, learn Turkish in Turkey and would be enrolled in different departments of the university reveal that the qualifications of the study groups in both studies are different. The similar distribution of written expression errors can be explained by the fact that the mother tongue of the students in both studies was Arabic. Teachers who teach Turkish as a foreign language in the Turcology Department of the University of Algeria 2 can be advised to give importance to morphology, syntax, spelling, punctuation, word selection and phonology.

It is seen that the students are under the influence of Arabic and French regarding the use and writing of Turkish plural suffixes. Even though there is another word that expresses plural in front of the word in French and Arabic, they carried the rule of using the plural suffix into Turkish as a negative transfer, and they added a plural suffix to every word that they wanted to assign a plural meaning regardless of the meaning of the word in front of it. In order to accurately determine the causes of such mistakes made by students, it is important that teachers who teach Turkish as a foreign language have command of Arabic and French language rules.


If written expression mistakes are made at the sound, syllable and word level, these mistakes will also affect the sentences and texts. Likewise, it is possible to say that an overall improvement and improvement in these items will also improve students' Turkish sentence formation skills. For example, development of Turkish vocabulary will enable them to make fewer mistakes in terms of using the wrong word or choosing the wrong word in meaning in the sentence in which they make the most mistakes while forming sentences. For this reason, it is important for teachers who teach Turkish as a foreign language in the department to carry out activities to improve students' vocabulary.


It has been determined that the students of the Turcology department in Algeria make the most mistakes in spelling and punctuation of words that enter Turkish from English, French and Arabic. The fact that they do not use punctuation marks in their Turkish written expressions and make a lot of mistakes in the use of capital and lowercase letters can be explained by the absence of the concept of upper and lower case letters in Arabic and the use

of punctuation marks. Therefore, it can be said that some of the written expression mistakes made by the students in this group are stemmed from the negative transfers they make from the languages they know.

The mistakes in this section are due to the fact that the phonetic features and phonetic rules of Turkish are different from other languages, particularly the mother tongue of the students. Teachers of Turkish as a foreign language should give importance to the pronunciation of sounds, starting with the teaching of the Turkish alphabet, in order to reduce the mistakes in the phonetics of Turkish.

Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışları ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ¹

Ahmet İmalı² 

İsmail Yelpaze³ 

Özet

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel modelde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerindeki resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 101'i kadın ve 99'u erkek olmak üzere toplam 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında stratejik liderlik ve etkili okul özellikleri ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının alt boyutlarından yönetsel ve politik özelliklerini erkek öğretmenler daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin etkili okula yönelik değerlendirmelerinde cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın sonucunda stratejik liderlik becerilerinin yönetsel, politik dönüşümsel ve iletişimsel boyutları birlikte etkili okulun %56'sını açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkili okul, Okul Müdürü, Öğretmen, Stratejik liderlik.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

23 Mayıs 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

18 Haziran 2021

Page numbers / Sayfa No:

75-92

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

İmalı, A., & Yelpaze, İ. (2021). Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 75-92.

¹ Bu çalışma 26-27 Haziran 2021 tarihinde Şanlıurfa'da yapılan 7. Uluslararası GAP Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan "Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli bildirinin geliştirilmiş halidir.

² YL Öğrencisi, Öğretmen, MEB, Kahramanmaraş, Türkiye

³ Dr.Öğr.Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Examining the Relationship Between School Principals' Strategic Leadership Behaviors and Effective School

Abstract

The aim of this research is to reveal the relationship between the strategic leadership behaviors of school principals and effective school. A group of teachers working in state primary and secondary schools in Dulkadiroglu, Onikisubat and Türkoglu districts of Kahramanmaraş province in the 2020-2021 academic year constituted the universe of the research which was carried out in the relational model from quantitative research designs. The research sampling was comprised of a total of 200 teachers (101 females; 99 males). The scales of “strategic leadership” and “effective schooling characteristics” were used to collect research data. As a result of the research, it was found that teachers had a high level of perception of the strategic leadership behaviors of the principals. Male teachers rated the school principles’ administrative and political characteristics higher, which are among sub-dimensions of strategic leadership behaviors. There was no significant difference in their evaluation regarding the variables of branch and professional seniority. Teachers' perceptions of effective schooling were found to be very high. There was no significant difference in teachers' evaluation of the effective schooling regarding the variables of gender, branch and professional seniority. As a result of the research, the administrative, political transformational and communicative dimensions of strategic leadership skills together explain 56% of the effective schooling.

Key Words: Effective schooling, Strategic leadership, School principal, Teacher.

Giriş

Küreselleşme süreci ile bilim, sanat, teknoloji, eğitim gibi daha birçok alanda başlayan değişim süreci ve bu değişim sürecine bağlı olarak yaşanan paradigma değişimleri örgütleri etkilediği gibi, yönetim bilimindeki anlayışları da değiştirmiştir. Yaşanan tüm bu değişimler ve içinde bulunduğumuz yüzyılın rekabetçi ortamı düşünüldüğünde örgütlerin ve paydaşların ihtiyaç duyduğu liderlik özelliğinin stratejik liderlik olduğu vurgulanmaktadır (Mahdi & Almsafir, 2014).

Stratejik liderlik, stratejik yönetim anlayışının ortaya çıkmasıyla birlikte alanyazına girmiş bir kavramdır (Kılınçkaya, 2013). Stratejik liderlik kavramını 1980’lerde ilk olarak ortaya koyan Adair (2013), stratejik lideri kurumun ya da örgütün değişim zamanlarında bir lider olarak kendisinden beklenileni başarılı bir şekilde yerine getiren kişi olarak ifade etmiştir. Stratejik lider, örgütün içinde bulunduğu durumu doğru şekilde analiz edip planlar geliştirebilen (Altınkurt, 2007), örgütle nitelikli ilişki kurarak planlarını sağlıklı şekilde uygulamaya dönüştürebilen (Vajarodaya, 2013, akt. Çetin & Kumkale, 2016) ve örgüt üyelerinin motivasyonlarını artırarak örgütün amacına ulaşmasını sağlayan kaptan olarak tanımlanmaktadır (Williams & Johnson, 2013, akt. Çetin & Kumkale, 2016).

Birçok örgüt için önemli bir yeri olan stratejik liderlerin eğitim kurumlarındaki önemi yadsınamaz. Nitekim toplumu şekillendirme, topluma yön verme ve toplumun değerlerini gelecek kuşaklara aktarma gibi bir misyonu olan okulların, zamanın şartlarına uygun olarak dönüşümlerinin sağlanması gerekir (Aksulu Köse & Güçlü, 2018). Sosyal ve toplumsal değişimin odak noktasında yer alan okullar, ancak okulun lideri konumunda olan yöneticilerin kendisinden beklenileni karşıladığı zaman başarılı olabilecektir (Çelik, 1995).

Bu süreçte okul yöneticisinden başında bulunduğu okulun verimliliğini ve etkililiğini sürdürüebilmek için gerekli yenilikçi liderlik davranışlarında bulunması beklenir (Altınkurt, 2007). Çağa ayak uydurabilen, kurumunun vizyonunu belirleyebilen ve kurum çalışanlarının motivasyonunu sağlayabilen bir okul liderinden, okulun niteliğini de arttırması beklenir. Okulu başarıya götürecek, gelişimini sağlayacak, küresel şartların ortaya çıkardığı rekabet şartları karşısında üstünlük sağlayacak stratejileri belirlemek ve gerekli stratejik liderlik davranışlarını ortaya koymak okul müdürünün zorunluluğu ve sorumluluğudur (Aksulu Köse, 2018). Okul müdürleri okullarının hedeflerine ulaşabilmesi için stratejiler geliştirebilmeli ve okula ait bir misyon ve vizyon, ortaya koyabilmelidir. Bu bağlamda okul müdürleri değişen şartlara karşı doğru zamanda doğru stratejiler üreterek ve değişimleri önceden öngörerek okullarının varlıklarını etkili, verimli bir şekilde devam ettirmelerini ve küresel değişimler karşısında rekabet edebilmelerine olanak sağlayabilirler (Altınkurt, 2007; Davies 2004, Pisapia, 2009).

Okullarda verilen eğitimin niteliğini ve kalitesini artırma üzerine yapılan çalışmalar etkili okul kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Helvacıoğlu & Aydoğan, 2011). Etkililik kavramı çok eskilere dayanan bir kavramdır (Balcı, 2014). Can (2018), etkililiği, hedeflere ulaşma düzeyini gösteren kurumun ya da bireyin faydalılığı, ilişkilerdeki uyumun özelliği şeklinde tanımlarken, Bernard 1930’larda (Akt. Balcı, 2014) ise etkililiği örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak ifade etmektedir. Dünyada etkili okul üzerine yapılan araştırmalar 1960’larda başlamasına karşın Türkiye’de etkili okul üzerine yapılan araştırmaların 1990’larda başladığı görülmektedir (Can, 2018). Okulun etkililiği, okulun ortaya koyduğu performansın bir göstergesidir (Şişman, 2011).

Çok yönlü ve karmaşık bir sistem olan etkili okulların tanımını kavramsal bir çerçeve olmadan yapmak zor olsa da (Balcı, 2014, Çobanoğlu & Badavan, 2016), Klopff ve diğerleri (1982, Akt. Balcı, 2014, 10) etkili okulu “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” şeklinde tanımlamışlardır. Etkili okul öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin ilgisini çekebilecek olan konuyu tespit edip öğrenciyi yönlendirip gelebileceği en üst seviyeye getiren okuldur (Baştepe, 2009). Edmons (1982), etkili okul üzerine yaptığı araştırmalarda etkili okulun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin güçlü bir inancın varlığı, güçlü yönetsel liderlik, öğrenciyi destekleyen olumlu bir öğrenme ortamı, öğrenci merkezli etkili rehberlik anlayışı ve öğrenci gelişiminin sürekli olarak takip edilmesi (Şişman, 2011; akt. Can, 2018). Lider olgusu bütün örgütler, özellikle de okullar için en önemli faktörlerden biri olduğu için (Ermeydan & Can, 2020), etkili okul için de liderliğin ön plana çıktığı söylenebilir.

Bütün özelliklerinin yanında etkili okulun en önemli boyutlarından biri okul yöneticisidir. Yapılan araştırmalarda okulun bileşenlerinden okul yöneticisinin okulun etkililiğinde kritik bir rol oynadığı görülmüştür (Balcı, 2014; Baştepe, 2009; Helvacı & Aydoğan, 2011). Bu nedenle etkili okulun sahip olduğu özellikleri, yöneticilerin görev ve sorumluluklarını ortaya

koyacak etkili okul araştırmalarının son derece önemli olduğu söylenebilir (Oral, 2005; Gökçe & Kahraman, 2010). Stratejik düşünene, geleceği öngörebilen, açık bir misyon ve vizyon ortaya koyabilen okul yöneticisinin etkili okul oluşturmada kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Alanyazın taraması yapıldığında, stratejik liderlik üzerine yapılan araştırmalarda genellikle okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ve farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Ülker, 2009). Etkili okul üzerine yapılan araştırmalarda ise etkili okul özellikleri, etkili okul ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve farklı değişkenler ile olan ilişkisine bakıldığı görülmektedir (Akçay Güngör, 2018). Bu araştırmanın problem durumu okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkidir. Literatürde stratejik liderlik ve etkili okul arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ortaya koyma gereği duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrutusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ve etkili okula yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değerşkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin etkili okul değerlendirmeleri cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değerşkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıdaki değerşken arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymaya çalışan araştırma modelleridir (Karasar, 2013). Bu yöntemle değerşkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan değerşkenler arasındaki ilişki (bağlantı) derecesi korelasyonel istatistik yöntemlerle tespit edilmeye çalışılır (Cresswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş İli Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerindeki resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise, evren içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 200 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sayı (*N*) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Değişkenlere Ait İstatistik Veriler

Değişkenler	<i>N</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	101	50.5
Erkek	99	49.5
Branş		
Sınıf Öğretmeni	96	48.0
Branş Öğretmeni	104	52.0
Mesleki Kıdemi		
1-5 Yıl	54	27.0
6-10 Yıl	69	34.5
11-15 Yıl	21	10.5
16-20 Yıl	24	12.0
20 Yıl ve Üzeri	32	16.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların %50.5 ‘ini kadınlar, %49.5’ini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların %48’ini sınıf öğretmenleri, %52’sini branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların; %27’sini 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, %34,5’ini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, %10,5’ini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, %12’sini 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, oluştururken %16’sını ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında John Pisapia tarafından geliştirilen ve Türkiye’de okul müdürlerine yönelik olarak uyarlaması Aydın (2012) tarafından yapılan “Stratejik Liderlik Ölçeği” (SLÖ) ve Matthew L. Witmer (2005) tarafından geliştirilen ve Aysun Akçay Güngör tarafından uyarlanan “Etkili Okul Özellikleri Ölçeği” (EOÖÖ) ile araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri küresel ölçekte yaşanan salgın nedeni ile online formlar ile toplanmıştır. İnternet aracılığı ile online olarak toplanan veriler daha etkili toplanmasının yanı sıra maliyet, zaman ve analizlerde sağladığı fayda sebebiyle diğer veri toplama yöntemlerine alternatif bir yöntemdir (Çakıroğlu, 2008).

Stratejik Liderlik Ölçeği

Katılımcıların okul idarecilerine yönelik stratejik liderlik değerlendirmelerini ölçmek için Pisapia tarafından (2010) geliştirilen ve Aydın (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan stratejik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 35 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Maddeler 5'li likert (1=Hiç, 2=Nadiren, 3= Arasına, 4= Genellikle 5=Her zaman) tipindedir. Ölçeğin alt boyutları Dönüşümsel Uygulamalar, Yönetimsel Uygulamalar, Etik Uygulamalar, Politik Uygulamalar, İletişimsel Uygulamalar şeklinde isimlendirilmiştir. Orjinal ölçeğin güvenirlik katsayısı toplam ölçek için .94, uyarlama çalışmasında ise .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışma örneğinde ise alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayısı .71 ile .83 arasında değişmekte ve toplam ölçek için .90 bulunmuştur. Puanların artması stratejik liderlik özelliğinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin orjinalinde 4 alt boyut bulunmaktadır. Aksulu Köse (2018) araştırmasında ölçeğe iletişimsel boyutu da eklemiştir. Bu çalışmada iletişimsel alt boyutu da kullanılmıştır. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirleyen puan sınırları; 1.00- 1.80= Hiç, 1.81-2.60= Nadiren, 2.61-3.40= Arasına, 3.41-4.20= Genellikle, 4.21-5.00= Her zaman şeklindedir.

Etkili Okul Özellikleri Ölçeği

Katılımcıların etkili okula yönelik değerlendirmelerini ölçmek için Matthew L. Witmer (2005) tarafından geliştirilen ve Akçay Güngör (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan etkili okul özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 14 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Maddeler 6'li likert (1= Kesinlikle katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Pek fazla katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5=Oldukça katılıyorum, 6= Kesinlikle katılıyorum) tipindedir. Ölçeğin alt boyutları, Sınırlı Öğrenme Engeli, Esnek Kaynaklar, Temel Becerilere Odaklanma ve Öğrenci Gelişimini İzleme şeklinde isimlendirilmiştir. Orjinal ölçeğin güvenirlik katsayısı toplam ölçek için .97, uyarlama çalışmasında ise .96 olarak bulunmuştur. Bu çalışma örneğinde ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92 bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirleyen puan sınırları; 1.00- 1.83= Kesinlikle katılmıyorum, 1.84-2.67= Katılmıyorum, 2.68-3.51= Pek fazla katılmıyorum, 3.52-4.35= Katılıyorum, 4.36-5.19= Oldukça katılıyorum, 5.20- 6.00= Kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi, bu şart sağlanamıyorsa parametrik olmayan testlerin kullanılması

önerilmektedir (Karağöz, 2010). Araştırma verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Dağılımın Normalliği Testi

Ölçek	Faktörler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Etkili Okul Özellikleri Ölçeği	Toplam	-.37	-.32
Stratejik Liderlik Ölçeği	Dönüşümsel Uygulamalar	-.963	2.01
	Yönetimsel Uygulamalar	-.341	.821
	Etik Uygulamalar	-1.49	3.39
	Politik Uygulamalar	-.00	.140
	İletişimsel Uygulamalar	-1.01	1.81
	Toplam	-.82	2.03

Tablo 2'de görüldüğü üzere etkili okul özellikleri ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Stratejik liderlik ölçeğinin dönüşümsel uygulamalar, yönetimsel uygulamalar, iletişimsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarında dağılımın normal olduğu ancak etik uygulamalar boyutunda ise dağılımın normal olmadığı görülmektedir. Bu boyuta ait verilerin normal dağılım göstermemesinin nedeninin, politik içerikli olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yapılan diğer analizlerde normal dağılım sağlanamadığı için etik uygulamalar alt boyutu çıkarılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemlerine ilişkin yapılan istatistiki işlemlere ve bu işlemlere ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda öğretmenlerin, okul idarecilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarına ve Etkili Okula Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Değişken	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	Ss
Dönüşümsel Uygulamalar	200	1.43	5.00	4.06	.65
Yönetimsel Uygulamalar	200	1.80	5.00	3.85	.54
Politik Uygulamalar	200	1.29	5.00	3.47	.69
İletişimsel Uygulamalar	200	2.00	5.00	4.21	.56
Stratejik liderlik toplam	200	1.97	4.86	3.95	.49
Etkili Okul	200	1.50	6.00	4.67	.93

Tablo 3' e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına ilişkin değerlendirmelerinin ($\bar{x} = 3.95$) ortalamasının üzerinde olduğu bulunmuştur. Etkili okula ilişkin değerlendirmelerinin ise ($\bar{x} = 4.67$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, okul idarecilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analize ilişkin t-Test sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p																																												
Dönüşümsel Uygulamalar	Kadın	101	3.98	.63	198	-1.809	.072																																												
	Erkek	99	4.15	.66				Yönetimsel Uygulamalar	Kadın	101	3.77	.58	198	-2.113	.036	Erkek	99	3.93	.48	İletişimsel Uygulamalar	Kadın	101	4.17	.56	198	-.894	.37	Erkek	99	4.24	.57	Politik Uygulamalar	Kadın	101	3.30	.67	198	-3.747	.00	Erkek	99	3.65	.67	Toplam	Kadın	101	3.88	.49	198	-1.984	.049
Yönetimsel Uygulamalar	Kadın	101	3.77	.58	198	-2.113	.036																																												
	Erkek	99	3.93	.48				İletişimsel Uygulamalar	Kadın	101	4.17	.56	198	-.894	.37	Erkek	99	4.24	.57	Politik Uygulamalar	Kadın	101	3.30	.67	198	-3.747	.00	Erkek	99	3.65	.67	Toplam	Kadın	101	3.88	.49	198	-1.984	.049	Erkek	99	4.02	.48								
İletişimsel Uygulamalar	Kadın	101	4.17	.56	198	-.894	.37																																												
	Erkek	99	4.24	.57				Politik Uygulamalar	Kadın	101	3.30	.67	198	-3.747	.00	Erkek	99	3.65	.67	Toplam	Kadın	101	3.88	.49	198	-1.984	.049	Erkek	99	4.02	.48																				
Politik Uygulamalar	Kadın	101	3.30	.67	198	-3.747	.00																																												
	Erkek	99	3.65	.67				Toplam	Kadın	101	3.88	.49	198	-1.984	.049	Erkek	99	4.02	.48																																
Toplam	Kadın	101	3.88	.49	198	-1.984	.049																																												
	Erkek	99	4.02	.48																																															

Tablo 4' e okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından dönüşümsel uygulamalar, iletişimsel uygulamalar boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > .05$).

Yönetimsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutları açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. ($p < .05$). Bu anlamlılığın yönetimsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarında erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul idarecilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin öğretmen branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analize ilişkin t-Test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranış Düzeylerinin Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Dönüşümsel Uygulamalar	Sınıf	96	4.03	.69	198	-.73	.46
	Branş	104	4.09	.60			
Yönetimsel Uygulamalar	Sınıf	96	3.77	.57	198	-1.83	.06
	Branş	104	3.91	.50			
İletişimsel Uygulamalar	Sınıf	96	4.14	.62	198	-1.49	.13
	Branş	104	4.26	.50			
Politik Uygulamalar	Sınıf	96	3.40	.73	198	-1.39	.16
	Branş	104	3.54	.64			
Toplam	Sınıf	96	3.90	.53	198	-1.37	.17
	Branş	104	3.99	.44			

Tablo 5'e göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeyleri branş değişkeni açısından tüm boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > .05$).

Öğretmenlerin, okul idarecilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analize ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Stratejik Liderlik Değerlendirmelerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Dönüşümsel Uygulamalar	1 - 5 yıl	54	4.06	.58	1.268	.28
	6 - 10 yıl	69	4.00	.64		
	11 - 15 yıl	21	4.03	.74		
	16 - 20 yıl	24	3.95	.76		
	20 yıl ve üzeri	32	4.29	.59		
Yönetimsel Uygulamalar	1 - 5 yıl	54	3.97	.41	1.799	.13
	6 - 10 yıl	69	3.86	.57		
	11 - 15 yıl	21	3.65	.74		
	16 - 20 yıl	24	3.85	.54		
	20 yıl ve üzeri	32	3.72	.49		
İletişimsel Uygulamalar	1 - 5 yıl	54	4.19	.56	1.486	.20
	6 - 10 yıl	69	4.15	.56		
	11 - 15 yıl	21	4.26	.60		
	16 - 20 yıl	24	4.09	.64		
	20 yıl ve üzeri	32	4.41	.48		
Politik Uygulamalar	1 - 5 yıl	54	3.38	.59	1.744	.14
	6 - 10 yıl	69	3.46	.69		
	11 - 15 yıl	21	3.44	.67		
	16 - 20 yıl	24	3.37	.66		
	20 yıl ve üzeri	32	3.75	.82		
Toplam	1 - 5 yıl	200	3.95	.49	.997	.41
	6 - 10 yıl					
	11 - 15 yıl					
	16 - 20 yıl					
	20 yıl ve üzeri					

Tablo 6'ya göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeyine ilişkin yapılan analiz çalışmaları sonucunda; dönüşümsel uygulamalar (F=1.268), yönetimsel uygulamalar (F=1.799), politik uygulamalar (F=1.744) ve iletişimsel uygulamalar (F=1.486) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. ($p>.05$).

Tablo 7

Öğretmenlerin Etkili Okul Değerlendirmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Etkili Okul	Kadın	101	4.62	.87	198	-.668	.50
	Erkek	99	4.71	.99			

Tablo 7' ye göre öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin, etkili okula ilişkin değerlendirmelerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analize ilişkin t-Test sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Etkili Okul Değerlendirmelerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Etkili Okul	Sınıf	96	4.59	1.04	198	-1.18	.23
	Branş	104	4.74	.81			

Tablo 8' e göre öğretmenlerin etkili okula ilişkin değerlendirmeleri branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 9

Öğretmenlerin Etkili Okul Değerlendirmelerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Etkili Okul	1 - 5 yıl	54	4.44	.86	2.15	.07
	6 - 10 yıl	69	4.68	.84		
	11 - 15 yıl	21	4.83	.93		
	16 - 20 yıl	24	4.55	1.05		
	20 yıl ve üzeri	32	5.01	1.06		

Tablo 9'a göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre etkili okul değerlendirmelerine ilişkin yapılan analiz çalışmaları sonucunda; ölçeğin genelinde ($F = 2.15$) dağılımları için istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > .05$).

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının Etkili Okulu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	Sh	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	3.655	.470		7.782	.000	.154	.024	.019	4784*
	Yönetimsel	.264	.121	.154	2.187	.030				
2	Sabit	2.503	.442		5.669	.000	.493	.243	.236	31.690**
	Yönetimsel	-.051	.114	-.029	-4.443	.658				
	Politik	.680	.090	.503	7.566	.000				
3	Sabit	.968	.436		2.221	.027	.648	.420	.411	47.292**
	Yönetimsel	-.050	.100	-.029	-4.498	.619				
	Politik	.183	.102	.135	1.797	.074				
	Dönüşümsel	.802	.104	.558	7.722	.000				
4	Sabit	-.710	.432		-1.643	.102	.751	.564	.556	63.183**
	Yönetimsel	.044	.088	.026	.504	.615				
	Politik	.110	.089	.081	1.236	.218				
	Dönüşümsel	-.193	.153	-.134	-1.259	.209				
	İletişimsel	1.333	.166	.812	8.045	.000				

Tablo 10' a göre Model 1' de stratejik liderliğin alt boyutlarından yönetimsel boyut istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır ($p < .001$). Model 2' de yönetimsel boyut anlamsız çıkarken, politik boyut istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır ($p < .001$), her ne kadar anlamsız olsada yönetimsel ve politik boyut birlikte etkili okulun, yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır. Politik boyutun etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmaktadır. ($R^2 = .24$, $p < .001$). Model 3' de yönetimsel ve politik boyutlar anlamsız çıkarken, dönüşümsel boyut istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır ($p < .001$). Yönetimsel, politik boyut her ne kadar anlamsız olsa da dönüşümsel boyut ile birlikte etkili okulun yaklaşık %42'sini açıklamaktadır. Dönüşümsel boyutun etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmaktadır. ($R^2 = .42$, $p < .001$). Model 4' de yönetimsel, politik, dönüşümsel boyut istatistiksel olarak anlamsız çıkarken, iletişimsel boyut anlamlı çıkmaktadır ($p < .001$). Her ne kadar yönetimsel, politik, dönüşümsel boyut anlamsız çıksada iletişimsel boyut ile birlikte etkili okulun yaklaşık %56'sını açıklamaktadır. İletişimsel boyutun etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmaktadır. ($R^2 = .56$, $p < .001$). Regresyon formülü: Etkili okul = $-710 + (0.44 \text{Yönetimsel}) + (0.110 \text{Politik}) + (-0.193 \text{Dönüşümsel}) + (1.333 \text{İletişimsel})$

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlere göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeyinin yüksek olduğu, alt boyutlarına bakıldığında dönüşümsel uygulamalar, yönetsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarında yüksek düzey; iletişimsel uygulamalar boyutunda ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Aksulu Köse (2018) tarafından yapılan çalışmada da genel ortalama puanının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aydın (2012) tarafından yapılan çalışmada ise dönüşümsel, yönetsel ve etik liderlik boyutlarının yüksek, politik liderlik özelliklerinin ise ortaya yakın düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından kabul gördüğünü ve müdürlerinden memnun olduklarını düşünebiliriz. Bu durum okulun daha rahat bir çalışma ortamına dönüşmesini ve başarı yönünden diğer okullara karşı bir üstünlük oluşturabileceği söylenebilir. Etkili okula yönelik algı ise çok yüksek düzeydedir. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak Koçak ve Nartgün (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları orta düzeydedir. Ermeşdan (2020) çalışmasında öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yalnızlar (2019)'ın araştırma sonucuna göre öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının "orta derecede katılıyorum" düzeyindedir. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında öğretmenlerin genel olarak okullarını etkili buldukları söylenebilir. Bunda okulun fiziki ve teknolojik altyapısının büyük oranda tamamlanmasının, öğrenci profilinin iyi olmasının, olumlu bir okul ve öğrenme ikliminin varlığının etkili olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeylerinin cinsiyet değişkeni sonuçlarına göre, dönüşümsel uygulamalar boyutunda anlamlı fark görülmezken, yönetsel ve politik uygulamalar boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark erkekler lehinedir. Biçer (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları cinsiyet değişkenine göre dönüşümcü ve yönetsel uygulamalar boyutlarında anlamlı farklılık görülürken, etik ve politik uygulamalar boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Şişik (2015) tarafından yapılan çalışmada, stratejik liderliğin bütün boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında kadın öğretmenlerin yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerini daha yetersiz buldukları dikkati çekmektedir. Okul müdürlerinin erkek olmasından kaynaklı olarak kadın öğretmenler daha eleştirel yaklaşmış olabilecekleri düşünülebilir.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeylerinin branş değişkeni sonuçlarına göre, tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Aksulu Köse (2018) ve Altınkurt (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da okul

müdürlerinin stratejik liderlik davranış düzeyleri branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında okul müdürlerinin uygulamaları konusunda farklı branştaki öğretmenleri aynı okulda aynı okul müdürü ile çalıştıkları için stratejik liderlik becerileri konusunda benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, stratejik liderlik ölçeğinin tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Şişik (2015) tarafından yapılan araştırmada tüm boyutlarda mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Biçer (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, etik ve politik uygulamalar boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, dönüşümcü ve yönetsel uygulamalar boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu fark dönüşümcü uygulamalar boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, yönetsel uygulamalar boyutunda ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasındadır. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında bütün öğretmenlerinin yöneticilerinin uygulamalarından memnun oldukları ve yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinde görevinde yeni olan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları düşünülebilir. Okul ortamının ve yöneticinin stratejik liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından kabul gördüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algı düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Yalnızlar (2019) ve Tutkan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da etkili okul düzeyleri ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında erkek ve bayan öğretmenlerin etkili okul kavramı ile ilgili düşüncelerinin ve okullarının etkililiğine yönelik düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durumun etkili okul kavramının nesnel ölçütlere dayandırılmasından ve bu ölçütlerin cinsiyete göre değişmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algı düzeyinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Akan'ın (2007) araştırmasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Delice (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenleri okulu daha etkili bulmuşlardır. Diğer yandan Ermeş (2020) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri okulu daha etkili bulmuşlardır. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında okulun etkili bulmaya ilişkin birbirinden farklı sonuçların olduğu görülmektedir. . Bu farklılığın nedeni çalışılan örneklemin çeşitliliğiyle ilişkili olabilir. Bu çalışmada hem kentsel hem de kırsal kesimde görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Diğer çalışmalar için de benzer durum söz konusudur. Sonuç olarak kırsal kesimde çalışan öğretmenler hangi grupta yer alıyorsa onların okullarına ilişkin etkililiği daha düşük değerlendiriyor olabilir.

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algı düzeyinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Abdurrezzak (2015) tarafından yapılan araştırmada da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ermeýdan (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu fark 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul etkililiği algılarının 1-5 ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul etkililiği algıları ise 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçları beraber ele alındığında, göreve yeni başlayanlar ile tecrübeli mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu düşünülebilir. Diğer araştırmalarda farklılıklar görülmesinde ise, okulu, okul kültürünü ve çevreyi yeterince tanıyamadan kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının etkili okulu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonucunda stratejik liderliğin alt boyutları olan yönetimsel, politik, dönüşümsel ve iletişimsel boyut birlikte etkili okulun %56' sını açıkladığı görülmüştür. Ermeýdan (2020) tarafından yapılan araştırmada dönüşümcü liderliğin okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı görülmüştür. Tuncel (2013) tarafından yapılan araştırmada dönüşümcü liderliğin % 63'nü açıkladığı görülmüştür. Cerit ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada etkili liderlik niteliklerinin etkili okulun yaklaşık % 46'sını açıkladığı görülmüştür. Burada okul yöneticisinin sahip olduğu stratejik liderlik özellikleri okulun etkililiğine önemli ölçüde katkı sunacaktır. Okul yöneticisinin okul için önemi düşünüldüğünde, yöneticinin uygulamada göstereceği misyon ve vizyon ortaya koyabilme, paydaşları belli bir amaç etrafında toplayabilme, amaca ulaşmada izlenecek stratejileri belirleyebilme, olumlu ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilme ve performansı ve stratejileri değerlendirebilme gibi stratejik liderlik becerileri hem öğrenci başarısının, hem öğretmen motivasyonunun artmasını sağlayabileceği dolayısıyla okulun başarısına ve etkililiğine katkı sunacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Adair, J. (2013). *Etkili stratejik liderlik*. (Çev. S. F. Güneş.) Babıalı Kültür Yayıncılık.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70123>
- Biçer, M. (2015). *İlk ve ortaokul müdürlerinin starejik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve üniversitesi- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (2018). *Etkili okul ve etkili öğretmen*. Can, N. (Ed.), Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi (s. 245-268). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir) : *Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Çakıroğlu, Ü. (2008). Eğitim araştırmaları için internet tabanlı veri toplama aracı tasarımı ve uygulaması. <http://earsiv.gop.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12881/849>
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10394/127186>
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914. [doi.org/ 10.14686/buefad.312405](https://doi.org/10.14686/buefad.312405)
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134. [doi.org/ 10.5505/pausbed.2017.24650](https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.24650)
- Davies, B. (2004). Introduction to the special edition on strategy and strategic leadership in schools. *School Leadership & Managment*, 24(1), 7-9. doi.org/10.1080/1363243042000172787.
- Delice, A. (2020). *Yöneticilerin paternalist liderlik özellikleri ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ermeşdan, M., & Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121. Erişim adresi:

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1020093>

- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153403>
- Güngör, A., A., (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202373>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70201>
- Karasar, A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, A. A., & Güçlü, N. (2018). Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 241-252. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/612296>
- Köse, A. A. (2018). *Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mahdi, O. R., & Almsafir, M. K. (2014). The role of strategic leadership in building sustainable competitive advantage in the academic environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 129, 289-296. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.679 Nartgün,
- Ş. S., & Koçak, S. (2020). Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792-811. doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5959.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar* (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

-
- Şişik, K. Ş. (2015). *Öğretmen perspektifinden okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüştürücü liderlik rolü* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tutkan, C. (2019). *Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülker, M. (2009). *Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları* (Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalnızlar, D. N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi¹

Halil Karadaş²



Necdet Konan³



Özet: Bu çalışmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik ile ilgili yeterliklerini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak betimleyecek bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Mardin'in Midyat ilçesindeki merkez okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçeğe öğrenen liderlik ölçeği ismi verilmesi uygun görülmüştür. Öğrenen liderlik ölçeğinin geçerlik çalışması için açımlayıcı (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Analizlerde kullanılmak üzere iki ayrı çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin çalışma grubu olarak Mardin'in Midyat ilçesinde görev yapan 300 öğretmen yer almaktadır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapısının olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) ,96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, ikinci aşamada yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de desteklenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan diğer çalışma grubu ise Mardin'in Midyat ilçesinde görev yapan 187 öğretmenden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/sd değeri 2.34 şeklinde; uyum indeksi değerleri RMSEA ,078; NFI ,87; CFI ,92 ve GFI ,82 şeklinde tespit edilmesi, modelin uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, 24 maddelik öğrenen liderlik ölçeğinin eğitim örgütlerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak ölçeğin birinci faktörüne Vizyonerlik, ikinci faktörüne, Destekleyicilik, üçüncü faktörüne, Takım ruhu ve dördüncü faktörüne ise Hâkimiyet isimlerinin verilmesi uygun görülmüştür. Öğrenen liderlik ölçeği bu şekilde dört faktör ve 24 maddeden ibaret olan bir ölçme aracı haline gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik ölçeği, Öğrenen liderlik.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

28 Mayıs 2021

Accepted / Kabul Tarihi:

25 Haziran 2021

Page numbers / Sayfa No:

93-106

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Karadaş, H., & Konan, N. (2021). Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 93-106.

¹ Bu çalışma 11-13 Mayıs 2017 tarihinde Ankara'da yapılan 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi isimli bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

³ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Developing the Learning Leadership Scale

Abstract

In this research, it is aimed to develop a scale that will describe the competencies of school principals about learning leadership based on teachers' opinions. The participants of the research are teachers working in the central schools in the Midyat district of Mardin. It was deemed appropriate to call the scale "learning leadership scale". Explanatory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used for the validity study of the learning leadership scale; Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was used for the reliability studies. Two separate study groups were used to be used in the analyzes. For the first stage of the study, exploratory factor analysis was performed. The group consisted of 300 teachers working in Midyat, Mardin. As a result of factor analysis, it was determined that the scale had a four-factor structure. The internal consistency coefficient of the scale (Cronbach's Alpha) was found to be .96. The findings were determined by the confirmatory factor analysis (CFA) performed in the second stage. The other study group used in the confirmatory factor analysis consisted of 187 teachers working in the Midyat district of Mardin. As a result of the confirmatory factor analysis, the χ^2/sd value was 2.34, the fit index values were RMSEA, 078, NFI, 87, CFI, 92 and GFI, 82 t estimation indicates that the model is compatible. The findings obtained as a result of the research indicate that the 24-item learning leadership scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in educational organizations. As a result, it was deemed appropriate to name the first factor of the scale Visionary, the second factor Supportive, the third factor Team Spirit and the fourth factor Dominance. In this way, the learning leadership scale has become a measurement tool consisting of four factors and 24 items.

Key Words: Leadership, Leadership scale, Learning leadership.

Giriş

Değişim, günümüzde hemen her kesimin kullanmaktan çekinmediği bir kavramdır. Zira değişim birey, sistem ve çevre arasında meydana gelen, her alanda kendini hissettiren olgudur. Değişimlere direnç gösteren yapıların başarılı olmadıkları belirtilirken değişim ve yenilikleri iyi okuyan yapıların uzun vadede başarılı olmaları beklenmektedir (Gölönü, 2006). Değişimden en çok etkilenen veya değişimi en çok etkileyen eğitim sektörü olduğu söylenebilir. Eğitim anlayışının her zaman ve mekânda insanların ihtiyaçlarına cevap vermesi ve doğru hizmeti verebilmesi, sürekli kendini yenilemesi önem arz etmektedir. Zira değişim ile eğitim arasında bir etkileşim bulunmaktadır (Özdemir, 2000). Dolayısıyla günümüzde benimsenecek eğitim anlayışı bilginin aktarılmasından ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağını kapsamalıdır (Töremen, 1999). Zira günümüz toplumlarında, eğitimin amaçları değişmektedir. Eğitim bir terim olarak belleğe bilgi aktarma ve o bilgileri zamanı gelince geri çağırma anlamına gelmemektedir. Çağdaş eğitim anlayışında eğitimin temel vazifesi, bireylere öğrenme arzu ve alışkanlığı kazandırmak ile öğrenen bireyler yetiştirmektir. Diğer yandan eğitim yönetiminin görevi ise, okulları öğrenmeyi alışkanlık düzeyine getiren yapılara dönüştürmektir. Bu noktada ise öğrenen örgüt kavramı devreye girmektedir (Atak & Atik, 2007).

Birlikte yaşama kültürü, ortamı birbirimiz için daha yaşanabilir bir mekân haline getirmeyi

ifade etmektedir (Ayhan, 2010). Bu anlamda yaşanan teknolojik gelişmeler, okulları gelişmeye yönlendirmektedir. Okulların temel görevlerinden biri çocukları yarınlara hazırlamaktır. Dolayısıyla okulların, öğretmen ve yöneticileriyle ilk olarak kendilerinin öğrenme alışkanlığı kazanmaları beklenmektedir. Bu bakış açısıyla okullar öğrenmeyi günlük işlerle beraber rutin bir alışkanlık gibi uygulamalıdır. Öğrenme alışkanlığının doğal bir eylem gibi görülmesi ve öğrenmenin temel bir yaşam şekli gibi algılanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda Başaran (2000), çağdaş toplumlarda eğitim sistemlerinin görevlerinin öğrenme alışkanlığını kazanan bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin görevi ise okulları öğrenen yapılara büründürmektir. Bu yönüyle okulların, geleneksel “öğreten okuldan” “öğrenen bir okula” doğru kendi kendilerini geliştirme çabası içinde olduğu söylenebilir (Fındıkçı, 1996).

Öğrenen örgüt kavramı Senge (1990) tarafından kaleme alınan “The Fifth Discipline” (Beşinci Disiplin) kitabıyla tanınmaya başlanmıştır. Öğrenen Örgütler kavram olarak, bulunulan zaman ve mekânda olup bitenlerin farkında olmayı, istenilen neticelere ulaşmak için tüm yönlerini kullanarak kapasitesini genişletip becerilerini geliştirebilmeyi, yaptığı işe bağlı olmayı ifade etmektedir. Ayrıca öğrenen örgüt; yeni düşüncelerin beslenip serpildiği, devamlı bir şekilde takım halinde öğrenmenin öğretildiği bir ortamı da ifade etmektedir (Bayraktaroğlu & Kutanis, 2002). Bu yapıların temel mekanizmasının özünü öğrenen kişiler oluşturmaktadır. Çünkü öğrenen grupları ve öğrenen örgütü meydana getirecek olanlar öğrenen bireylerdir. Öğrenen örgütteki bireyler, istedikleri sonuçları elde etmek adına niteliklerini durmaksızın genişleten, birlikte nasıl öğreneceğini keşfeden ve devamlı bir şekilde öğrenen kişilerdir (Senge, 2014). Öğrenen örgütler bilginin oluşturulması ve transfer edilmesi noktasında profesyonelleşmekte, elde ettiği yeni bilgi ve anlayışlar doğrultusunda yaşamlarını değiştirmektedirler. Diğer bir ifadeyle öğrenen örgütler değişmek için öğrenen ve öğrenerek kendini yenileyen organizasyonlardır (Özgen & Türk, 1996, 72-73).

Öğrenen Örgüte Ulaşma

Öğrenen örgüt meydana getirme süreci üç aşamadan meydana gelmektedir. İlk aşama öğrenen birey oluşturmaktır. İkinci aşama öğrenen takımlar oluşturma ve son aşama ise öğrenen örgüte ulaşmaktır (Atak ve Atik, 2007). Bir yapının öğrenen bir örgüt olabilmesi belli bir gelişim sürecinin gerçekleşmesiyle mümkün olmaktadır. Bu süreç “bilen örgüt, anlayan örgüt ve düşünen örgüt” şeklinde gerçekleşmektedir. Bilen örgüt tiplerinde bir işi yapabilmeyi yalnızca bir yolu olduğu düşünülmektedir. İş görenler bu kural ve yönergeler harfiyen uymak zorundadırlar. İşgörenlerin yeni fikirleri dile getirmesi söz konusu bile değildir. Anlayan örgüt tiplerinde bireye bilen örgütlere nispeten daha fazla önem verilir. Bu örgüt tiplerinde yazılı kurallar ve yönergelerin yerine güçlü bir kurum kültürü yer almaktadır. Düşünen örgüt tiplerindeyse problemlerin çözümü üzerine yoğunlaşmaktadır. Sorun çıktığında bütün bireyler bir araya gelir ve problemi hep birlikte çözer (Öneren, 2007). Öğrenen örgütler ise esasen, düşünen örgütlerin katılımcılarını ve sistematik yönünü savunmaktadır. Öğrenen örgütlerin temel felsefesi, bireyi ve toplumu değiştirecek şartları

üretmektir (Bayer & Şive, 1996: Akt. Öneren, 2007).

Öğrenen örgütlerde, yalnızca örgüte değil bireylere de katkılar sunulmakta ve çalışanlara çeşitli yararlar sağlanmaktadır. Öğrenen örgüt çalışanlarının, hayatlarında son derece memnun oldukları ifade edilebilir. Çünkü bu paydaşlar işlerin iyiye gideceğini varsayar ve buna dair pozitif bir bakış açısına sahip olurlar. Paydaşlar birbirlerine ümit aşulamakta ve yaratıcı fikirler geliştirmek için birbirlerine destek olmaktadır. Ayrıca yeni düşüncelerle risk alındığında bireylere güvenli bir zemin sağlanmakta ve her bir bireyin görüşü değerli kabul edilmektedir (Töremen, 2001).

Öğrenen örgütün kurulmasının beş temel disipline bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu disiplinler sistem düşüncesi, kişisel hâkimiyet, takım halinde öğrenme, zihni modeller ve paylaşılan görme gücünün oluşturulmasıdır (Senge, 2014). *Sistem Düşüncesine* göre, alınabilecek en mükemmel sonuçlar büyük gayretlerle değil, iyi odaklanmış çabalarla gerçekleşir. *Hâkimiyet*, özel bir yeteneği ifade etmektedir. *Takım halinde öğrenme*, bir bireyin tek başına düşünürken gözden kaçırabileceği bir konunun, etkili iletişim sayesinde hep birlikte daha iyi bir şekilde yapılabilmesidir. Zihni Modeller aynanın içe doğru çevrilmesini, bireyin dünya hakkındaki içsel resimlerinin ortaya çıkarılmasını ifade etmektedir. *Paylaşılan Görme Gücünün (Vizyon) Oluşturulması* ise, insanların kendilerine öyle söylendiği için değil, kendi istedikleri için kendilerini aşıp öğrendiklerini ifade eder (Tepeci & Koçak, 2005: Senge, 2014).

Başaran'a (2000: 57) göre öğrenen okullarda hedefler açık bir şekilde belirtilir. Değişim bir kültür olarak benimsenir ve toplumsal değişim sürecinde doğru bir hizmet gerçekleştirilir. Bu okullarda personel geliştirmeye önem verilip personeller desteklenir. Örgüt içi bir işbirliği ve takım olma anlayışı söz konusudur. Çağdaş okul anlayışında öğretmenlerin, okulu öğrenen bir örgüt yapmada katkıları olduğu düşünülebilir. Öğrenmeyi öğrenme isteği ve alışkanlığı olmayan öğretmenler ile öğrenen bir okul oluşturulamaz. Yeniliklere açık, yapıcı eleştiri yapan, kendisine dönük eleştirileri ön yargısız olarak kabul edebilen, kişisel gelişimini sağlayan okul yöneticileri sayesinde okullar sürekli gelişecektir. Sürekli öğrenen bir yönetici, yöneten değil, zamanla danışılan bir kişi olarak çalışanları ile sürekli iletişim halinde olacaktır.

Öğrenen Lidere Ulaşma

Günümüzde bilginin yayılması konusunda rekabetin acımasızlığı sebebiyle öğrenen liderlerin eğitim ve gelişme faaliyetlerini devamlı bir biçimde icra etmeleri gerekmektedir. Bu faaliyetlerin nihayetinde, çağdaş okul yöneticileri, güçlü olabilmek ve başarılarını sürdürebilmek adına öğrenen liderler olmaları gerektiğinin bilincinde olmalıdırlar.

Öğrenen birey ve öğrenen lider olma anlamına gelen öğrenen örgüt yaklaşımı bireylerin bir ömür boyunca ihtiyaç duyduğu öğrenme gereksinimlerinden yola çıkılarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Okulları, gelecek zaman diliminde öğrenen yapılara doğru taşımak elbette

ki bir liderin öncülüğünde mümkün olacaktır (Konan, 2009). Geleceğin okullarını yönetecek, kendisini her fırsat bulduğunda geliştirecek, öğretmenlerin öğrenme olanaklarını destekleyecek, öğretmenleri öğrenmeye özendirerek ve öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı kazandırmada okulda etkili bir takım ruhu oluşturacak kişiler, öğrenen liderler olacaklardır.

“Öğrenen okuldaki lider öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendiren bir konumda olmalıdır. Kendini yetiştirme sorumluluğu, öğrenen okullara liderlik etmenin en önemli noktasını oluşturuyor. Okul yöneticisinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olması gerekir. Bireysel olarak öğrenmeye liderlik eden bir okul yöneticisi, öğretmenlere bireysel öğrenme zevkini ateşleyebilirse, bu örgütsel öğrenme için bir altyapı oluşturacaktır. Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğretmenlerin önünde yürüyen okul yöneticisi, bireysel öğrenme coşkusunu bütün bir meslek yaşamı boyunca canlı tuttuğu zaman, öğrenen bir lider olmanın kişisel sorumluluğunu yerine getirmiş olacaktır” (Çelik, 1999, akt. Dağlı, 2010, 76).

Öğrenen liderler; öğretmen, tasarımcı ve rehber şeklinde rol almaktadır. Liderin tasarımcı yönü, olayları planlama ve yönlendirme durumlarını içermektedir. Tasarımcı lider, iş başarılı olduğunda insanların biz yaptık dediği anda ortada görülmeyen liderdir. Öğrenen okullarda liderin görevi öğrenme sürecini tasarlamaktır. Liderin rehberlik yönü, yol açmayı ve paydaşlara yol göstermeyi ifade etmektedir. Öğrenen okulda liderin diğer görevi öğrenme sürecine rehberlik etmek ve süreçte yönetici olmaktır. Okulda liderin görevi, öğrenmelere öğretmenlik yapmaktır. İyi bir öğretmen olmak için liderin heyecan verici fikirler geliştirmesi, öğrenme altyapısını hazırlaması önem taşımaktadır. Buna ek olarak lider konumunda olan okul müdürü, öğretmen ve okuldaki diğer paydaşlara iyi bir model olmasının gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Çünkü astlardan daha çok öğrenme isteğine sahip olmayan bir yönetici lider olamaz. Diğer bir deyişle liderlerinde gelişme isteği olmayan yapılar da öğrenen örgüt olamazlar (Senge, 2014).

Çağdaş okullarda öğretmenler, yöneticiler ve diğer paydaşlar sahip oldukları mesleki bilgilerini güncelleme ve yenilikleri zamanında öğrenme durumundadırlar (Kumuş, 199, 43-44). Öğrenen okul olma adına eğitim örgütlerinin ortak bir vizyona sahip olmaları önem arz etmektedir. Her an gerçekleşen değişim, örgüt vizyonunun devamlı olarak güncellenmesini gerektirmektedir (Keleştimur, 1999).

Okulda görevli bireyler içerisinde öğretmen ve yöneticilerin fonksiyonları asla yadsınamaz. Çünkü eğitim kurumlarına yapılan aktiviteler öğretmen ve okul yöneticilerinin destekleriyle gerçekleşmektedir. Bilhassa okul müdürleri, okuldaki öğrenme etkinliklerini yönlendiren liderlerdir. Bu yönüyle okul müdürlerinin öğrenen bir lider olma rollerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin “öğrenen liderlik yeterliklerine” ilişkin bir öğrenen liderlik ölçeği geliştirmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın nihayetinde okulların liderleri olması beklenen müdürlerin öğrenen liderlik yeterliklerini

geliştirmeye dönük kendilerini geliştirme olanaklarına teşvik etmek de hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Mardin'in Midyat ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. 2017 yılı verilerine göre Midyat'ta köy ve merkezde bulunan okullardan, liselerde 14; ortaokullarda 36; ilkokullarda 67 ve okulöncesi eğitim kurumları türünde 5 okul ve bu eğitim kurumlarında görev yapan 1411 öğretmen bulunmaktadır. Faktör analizinde katılımcı büyüklüğü, madde sayısının beş ile on katı büyüklüğünde olması uygundur (Tavşancıl, 2014). Faktör Analizi için genel anlayış doğrultusunda, örneklem gözlenen değişken sayısının büyüklüğünün en az beş katı olması gerektiği de belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada toplamda 572 öğretmene anket formu uygulanmıştır. Fakat geri dönen formlardan 85'i yanlış veya eksik doldurulduğundan değerlendirme dışında tutulmuştur. Bu şekilde çalışmada toplamda 487 katılımcıdan toplanan anket değerlendirilmiştir. Anket formlarının uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin oranına bakıldığında, bu öğretmenlerin 36'sı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Bunun yansira ilkokullarda 155, ortaokullarda 170 öğretmen ile liselerde görev yapan 126 öğretmenden gelen veriler işleme alınmıştır. Bu öğretmenlerin 245 tanesi erkek öğretmenlerden ve 242 tanesi ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında bunların 267'sinin 1-5 yıl, 95'inin 6-10 yıl, 59'unun 11-15 yıl, 29'unun 16-20 yıl aralığında ve 37'sinin 21 yılın üzerinde bir mesleki kıdemi olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ölçek taslak formu için aday maddeler oluşturulurken, alan yazın taranarak bu kapsamda yapılmış çalışmalardan istifade edilmiştir. Öğrenen örgüt ile ilgili alan yazın analiz edilerek ulaşılan bilgiler bir araya getirilip bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak ölçek formu eğitim yöntemi alanında öğretim üyesi olan 5 uzman hocanın görüşüne sunulmuştur. Taslak ölçek formu bir Türkçe öğretmenine de verilmiş ve anlaşılmayan maddelerin tespiti için görüşleri alınmıştır. Bu şekilde maddelerin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda taslak form 42 madde haline gelmiştir. Taslak ölçeğe "öğrenen liderlik ölçeği" ismi verilmesi uygun görülmüştür. Böylece elde edilen taslak formda 42 madde için seçenekler beş puandan bir puana doğru sıralanmıştır. Taslak formdaki her bir madde için; 1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla ve 5=Her Zaman olarak derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrenen liderlik ölçeği taslak formunun hazırlandıktan sonra uygulanarak ve ulaşılan bilgiler dijital ortama kavuşarak analize uygun hale getirilmiştir. Öğrenen liderlik ölçeğine

ulaşma adına yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan yapıyı test edebilmek adına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek puanlarının güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla da Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Veri setinden 300 ölçek AFA için kullanılırken, 187 ölçek ise DFA için kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizine yer verilmiş olup, istatistiksel işlemlerde SPSS 21 ve AMOS 21 programlarından istifade edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için Bartlett testi ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test sonuçları esas alındıktan (Kalaycı, 2010) sonra eğik döndürme yöntemi için ise varimax döndürme işlemi yapılmıştır. Sonuç olarak ölçekteki maddelerden faktör yükü 0,35'in altında değere sahip olan maddeler dikkate alınmamıştır. Böylece birden fazla faktörde yüksek değer alıp, kuramsala zarar vermediği düşünülen maddeler de analiz dışı tutulmuştur. Döndürme işlemleri tamamlandıktan sonra faktör yükü düşük olup, atılması durumunda kuramsala zarar vermediği düşünülen 18 madde ölçekten çıkarılmış ve sonuç olarak 4 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare Uyum Testi (χ^2), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekök (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Artık Ortalamaların Karekökü (RMR) kullanılarak modelin geçerlik işlemleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Madde Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre madde ölçek korelasyon puanları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu doğrultuda ulaşılan en düşük puan 13. Maddede ve 0,49 değerinde bulunmuştur. Diğer yandan maddelerin korelasyon değerleri 0,50-0,79 aralığında olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadıklarına ilişkin yapılan Bartlett testinde ki-kare istatistiği anlamlı düzeyde ($\chi^2 = 12806,101$, $p < ,05$) bulunmuştur. KMO değeri için bulunan değer ise mükemmel düzeyde ($,98 > ,50$) olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, faktör analizi yapabilmek için veri setinin uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 4 faktörünün olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans değerinin % 67,64 şeklinde olduğu görülmüştür. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans değerleri ise sırayla, % 19,16; % 18,31; % 16,67 ve % 13,50'dir. Öğrenen Liderlik Ölçeğinin (ÖLÖ) güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan madde ve faktörlere ilişkin ayrıntılı değerler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör ile Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyon
1	,638	,294	,224	,385	,693	,756
2	,629	,426	,272	,219	,699	,758
3	,627	,238	,325	,211	,600	,692
4	,608	,279	,255	,438	,704	,771
5	,569	,145	,279	,408	,589	,678
6	,564	,186	,329	,338	,575	,691
7	,534	,383	,457	,225	,692	,784
8	,310	,496		,134	,528	,595
9		,668	,306	,296	,627	,590
10	,370	,619	,154	,209	,587	,663
11	,331	,581	,246	,223	,558	,667
12	,367	,560	,246	,129	,526	,632
13	,113	,491	,239	,223	,361	,498
14	,217	,226	,819	,205	,811	,715
15	,213	,207	,798	,200	,765	,695
16	,319	,220	,777	,240	,812	,760
17	,348	,343	,635	,254	,706	,766
18	,299	,452	,494	,154	,562	,678
19	,363	,308	,531	,424	,689	,791
20	,316	,221	,169	,734	,716	,679
21	,339	,239	,215	,707	,717	,712
22	,310	,354	,237	,674	,732	,745
23	,178	,356	,319	,657	,692	,710
24	,288	,300	,302	,602	,627	,706
Açıklanan varyans	% 19,16	%18,31	%16,67	%13,50		
Açıklanan toplam varyans				% 67,64		

Tablo 1’deki bulgulara göre Öğrenen Liderlik Ölçeğinin birinci faktöründe yer alan maddelerin (7 madde) faktör yük değerleri “,638” ile “,534” arasında bulunmuştur. Madde-toplam korelasyon katsayısı ise “,678” ile “,784” aralığında olduğu gözlenmiştir. Öğrenen Liderlik Ölçeğinin ikinci faktöründe yer alan maddelerin (6 madde) faktör yük değerleri ise “,668” ile “,496” arasındadır. Madde-toplam korelasyon katsayısı “.498” ile “.667” arasında değiştiği gözlenmiştir. Öğrenen Liderlik Ölçeğinin üçüncü faktöründe bulunan maddelerin (6 madde) faktör yük değerleri “,819” ile “,494” aralığındadır. Madde-toplam korelasyon katsayısı ise “.678” ile “.791” aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğinin dördüncü ve son faktörü kapsamında yer alan maddelerin (5 madde) faktör yük değerleri “,734” ile “,602” aralığında olduğu görülmüştür. Bu faktöre ilişkin madde-toplam korelasyon katsayısı “.679” ile “.745” arasında değiştiği görülmüştür.

Öğrenen Liderlik Ölçeğine ait varyansın % 19,16'sının birinci faktör, %18,31'inin ikinci faktör, %16,67'sinin üçüncü faktör ve %13,50'sinin dördüncü faktör tarafından açıklandığı bulunmuştur. Dört faktöre bağlı olarak açıklanan toplam varyans değeri % 67,64 olarak tespit edilmiştir. Öğrenen Liderlik Ölçeğinin birinci faktörüne “Vizyonerlik”; ikinci faktörüne, “Destekleyicilik”; üçüncü faktörüne, “Takım ruhu” ve dördüncü ve son faktörüne, “Hâkimiyet” isimlerinin verilmesi uygun görülmüştür. Öğrenen Liderlik Ölçeği bu şekliyle 24 maddeden oluşan dört faktörlü güvenilir bir ölçme aracıdır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğrenen Liderlik Ölçeğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan dört faktörlü yapı için model-veri uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. “Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik, önceden saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur” (Büyüköztürk, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi yapmak için Amos 21 programından yararlanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde “model uyumu için χ^2/sd oranının anlamlı ve 3'ten küçük olması modelin uyumunu gösterir” (Şimşek, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinde “GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.95 ya da üzerinde olması iyi uyumu, 0.9 ile 0.94 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu, RMR ve SRMR değerlerinin 0.05 ten küçük olması iyi uyumu, 0.06 ile 0.08 arasında olması kabul edilebilir uyumu gösterir” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Öğrenen Liderlik Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde (AFA) belirlenen dört faktörlü yapısının geçerliğine ilişkin kanıtlara ulaşmak üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen model incelenmiş ve DFA ile hesaplanan uyum indeksleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri

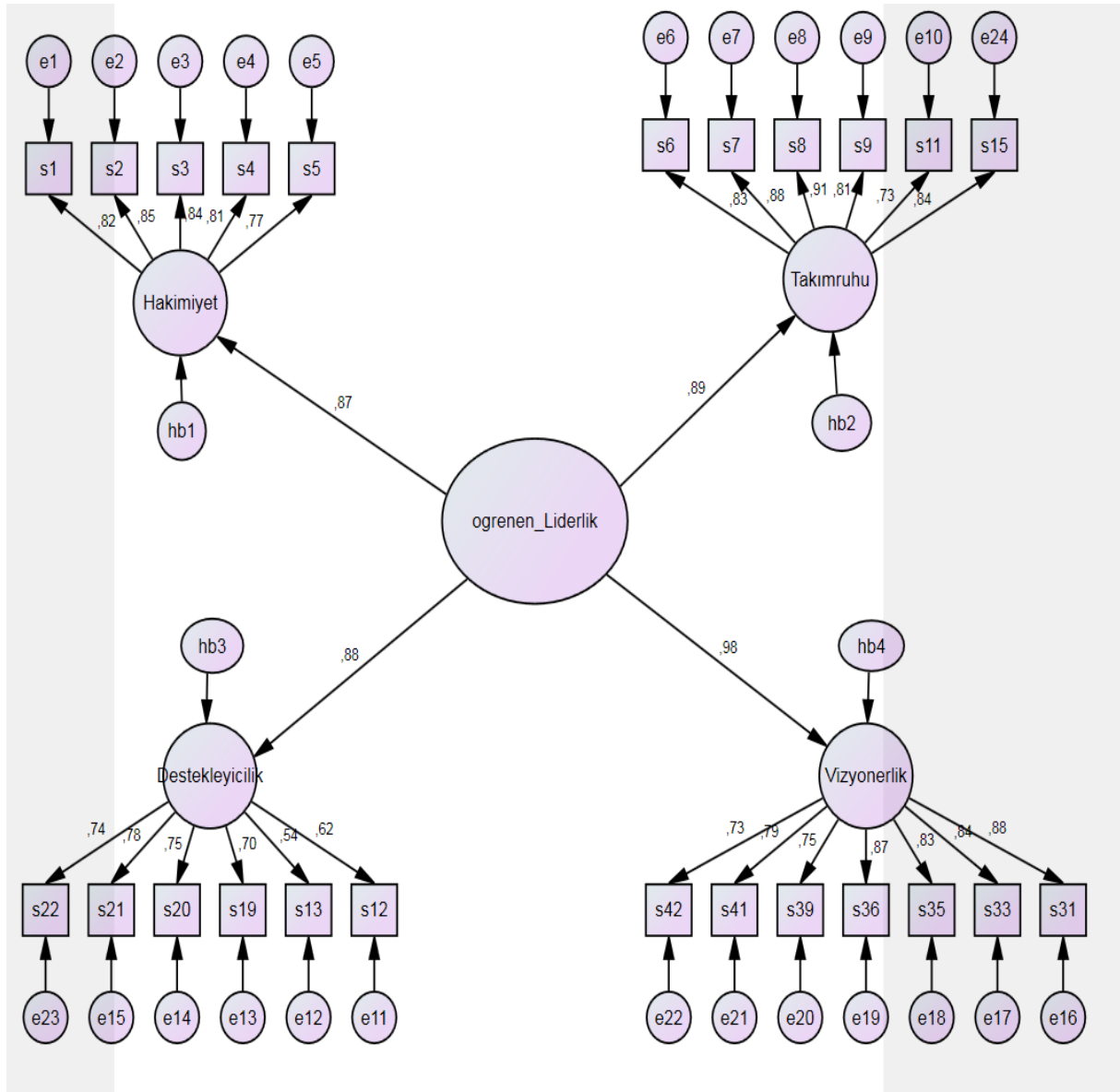
χ^2	<i>sd</i>	χ^2/sd	<i>AGFI</i>	<i>GFI</i>	<i>NFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RFI</i>	<i>RMR</i>	<i>RMSEA</i>
577,475	246	2,34	0,77	0,82	0,87	0,92	0,98	0,061	0,078

Tablo 2’ e göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan model uyum indekslerine bakıldığında CFI değerinin 0,90 puanın üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. RMR, GFI, RFI, NFI, ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Elde edilen bir diğer bulgu ise χ^2/sd puanının istenen bir değerde (4’ün altında) olduğudur. Diğer yandan yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan RMSEA değerinin de kabul edilebilir sınırlar çerçevesinde olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizinde elde edilen değerler modelin yüksek düzeyde uyum içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bu durum Öğrenen Liderlik Ölçeğinin güçlü bir yönü şeklinde kabul edilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında dört faktörün gösterildiği model, Şekil 1’de belirtilmiştir.

Şekil 1

Öğrenen Liderlik Ölçeği İkincil Seviye Dört Faktörlü Modeli



Ölçek Puanlarının Güvenirliği

Öğrenen liderlik ölçeğinde ulaşılan değerlerin güvenirlilik analizleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrenen Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alpha Katsayıları

Alt boyutlar	Alpha
Vizyonerlik	,92
Takım ruhu	,92
Destekleyicilik	,84
Hâkimiyet	,91
Öğrenen Liderlik	,96

Tablo 3'e bakıldığında Öğrenen Liderlik Ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı Vizyonerlik boyutu için ,92 ; Takım ruhu boyutu için ,92; Destekleyicilik boyutu için ,84 ve son olarak Hakimiyet boyutu için ,91 şeklinde bulunmuştur. Buna göre Öğrenen liderlik ölçeğinden alınan puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Öğrenen Liderlik Ölçeğinin (ÖLÖ) okul müdürlerinin öğrenen liderlik özelliklerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul müdürlerinin öğrenen liderlik özelliklerini ölçmeye yarayan bir veri toplama aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test edebilmek için yapılan AFA ve DFA analizleri ile güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır.

“Faktör analizi, aynı yapıyı veya aynı niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklayan bir analizdir” (Büyüköztürk, 2010). Bu kapsamda yapılan analizlerde toplam varyansın % 67,64'ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA sonucunda ulaşılan modelin uyum indeksleri kapsamında Minimum Ki-kare eğerinin anlamlı olduğu ($\chi^2 = 577,475$; $n = 220$; $p = .00$) tespit edilmiştir. Diğer taraftan uyum indeksi değerleri için GFI = ,82, CFI = ,92, NFI = ,87, AGFI = ,077 ve RMSEA = ,078 şeklinde bulunmuştur. Bu değerler modelin uyumlu bir yapının olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise (Cronbach's Alpha) ,96 olarak bulunmuştur.

Öğrenen Liderlik Ölçeği maddeleri için yüksek değerde bulunan Cronbach's Alpha katsayısı ve faktör yük değerlerinin 0,49 ile 0,82 arasında olduğu bulgusundan hareketle geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edildiği sonucuna ulaşılabilir. Diğer yandan ölçeğin

doğrulanabilirliği için yapılan DFA ile ölçeğin yeterli düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenen Liderlik Ölçeği, (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla ve (5) Her Zaman olarak derecelendirilen 5’li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Araştırma sonucunda “Öğrenen Liderlik Ölçeğinin (ÖLÖ)” okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ölçmede yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Okul müdürleri ile müdür yardımcılarının eğitimin hedefleri doğrultusunda istenen sonuçlara etkili bir şekilde ulaşmak için öğrenen bir lider olmaları gerekmektedir. Bilhassa okul müdürleri devamlı bir şekilde öğrenme arayışı içerisinde olmalıdırlar. Öyle ki öğrenme ve kendini geliştirme isteği öğretmen ve okuldaki diğer paydaşlara liderlik yapması gereken okul müdürlerin yaşamlarının bir parçası haline gelmelidir. Bu kapsamda öğretmenlere iyi bir rol model olmalıdırlar. Okul müdürü kendisi ve okuldaki diğer eğitimcilerin alanında iyi olmaları gerektiği havasını okulda hissettirmelidir. Bunun için hem okul müdürü hem diğer eğitimciler kendi branşlarında hâkim ve etkin olmalıdır. Bunlara ek olarak okul müdürleri öğretmen ve okuldaki diğer paydaşlara öğrenmeyi bireysel seviyeden takım düzeyine çıkarmaları konusunda yol gösterici olmalıdırlar. Diğer yandan okulda kendini geliştirme isteyen öğretmenler cesaretlendirmelidir. Bu kapsamda okul müdürleri bilimsel çalışmalara katılmak isteyen veya lisansüstü öğrenim görmek isteyen öğretmenlere maddi ve manevi destek olmalıdır.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynakları yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Atak, M., & Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi* 3(1), (63-70).
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76, 77-99.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi-nitelikli okul*. 4. Basım. Feryal Matbaası.
- Bayer, M. & Ozan Ç. Ş (1996). Yeni yaklaşımlar-öğrenen organizasyonlar. *Human Resources, Kasım*, ss. 20-25.
- Bayraktaroğlu, S. & Kutanis, R.Ö (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3),51-65.
- Bingöl, D. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. Beta Yayıncılık, 9. Baskı.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-48
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi

Yayıncılık.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Yayınları.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları.

Dağlı, A. (2010). Genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(31), 73-87.

Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye*. Sayı: 7 (Eğitim Özel Sayısı).

Gölönü, S. (2006). Gelişen teknolojiler, öğrenen örgütler ve halkla ilişkiler. *Selçuk İletişim*, 4(3), 73- 81.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. 5. Baskı. Pegem A Yayıncılık.

Özgen, Hüseyin ve Murat M. Türk (1996). Öğrenen organizasyon sistemi ve bir öğrenen organizasyon modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(2), 70-80.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayıncılık.

Keleştimur, M. (1999). Değişimin neresindeyiz? Executive excellence. Sayı: 22. Rota Yayınları.

Kumuş, A. (1998). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Konan, N. (2015). *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan, eğitim ve toplum yazıları. Liderliği betimleme çabalarının evrimi*. Gazi Kitabevi.

Korkmaz, M. (2007). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 53, 75-98

Saban, A. (1999). Öğrenen okulda sistemik değişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19: 393-410.

Senge, P. M. (2014). *Beşinci disiplin*. Yapı Kredi Yayınları. 16. Baskı.

Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*. 19(2), 75-100

Tepeci, M ve Koçak, G. N (2005). Ekiplerde öğrenme: öğrenen örgütler olmanın anahtarı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 379-394.

Töremen, F. (2001). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Töremen, F (2001). *Öğrenen okul*, Nobel Yayınları.