

T.C.
SIİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
TEKNOLOJİK LİDERLİK ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
PERFORMANS DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Çetin GÜLMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Doç. Dr. Veysel OKÇU

SIİRT-2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	II
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ	IX
TABLolar DİZİNİ	X
GİRİŞ	1
I. Problem Durumu	1
II. Araştırmanın Amacı	4
III. Araştırmanın Önemi	6
IV. Sınırlılıklar.....	6
V. Tanımlar	6
BİRİNCİ BÖLÜM	8
1. KAVRAMSAL ÇEVÇEVE.....	8
1.1. Liderlik.....	8
1.1.1. Modern Liderlik Kuramları.....	10
1.1.1.1. Değer Temelli Liderlik.....	11
1.1.1.2. Kültürel liderlik.....	12
1.1.1.3. Etik liderlik.....	12
1.1.1.4. Öğretimsel Liderlik.....	14
1.1.1.5. Teknolojik Liderlik	15
1.1.2. Okul Yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri.....	20
1.1.3. Bilgi Yönetimi.....	23
1.1.4. Dijital Çağ.....	24
1.1.4.1. Dijital çağda okulların farklılaşması.....	25
1.1.5. Türkiye’de eğitim teknolojisi tarihi	26
1.1.6. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Standartları ve NETS-A.....	28
1.2. Performans.....	30
1.2.1. Performans Yönetiminin Amaçları.....	31
1.2.2. Performans Değerlendirmenin Amacı.....	32
1.2.2.1. Performans değerlendirmenin yararları ve sorunlar.....	33
1.3. Öğretmen Performansı	34

1.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular.....	56
1.4.1. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular.....	56
1.4.1.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler.....	57
1.4.1.1.1. Cinsiyet.....	57
1.4.1.1.2. Çalıştığı Okul Türü.....	57
1.4.1.1.3. Öğrenim Durumun.....	58
1.4.1.1.4. Yaş Durumu.....	59
1.4.1.1.5. Mesleki Kıdem.....	61
1.4.1.1.6. Okuldaki Çalışma Süresi.....	63
1.4.1.1.7. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi.....	65
1.4.2. Öğretmen Performans Değerlendirme İlişkin Bulgular.....	67
1.4.2.1. Öğretmenlerin Performans Düzeylerine İlişkin Algılarının Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler.....	68
1.5. İlgili Araştırmalar.....	37
1.5.1. Teknolojik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	37
1.5.2. Teknolojik liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	41
1.5.3. Öğretmen performansı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	42
1.5.4. Öğretmen performansı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.....	45
İKİNCİ BÖLÜM.....	47
2. YÖNTEM.....	47
2.1. Araştırmanın Modeli.....	47
2.2. Evren ve Örneklem.....	48
2.2.1. Araştırma Örneklemine Dâhil Olan öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	49
2.3. Veri Toplama Araçları.....	50
2.3.1. Teknoloji Liderliği Rollerine Ölçeği (TLRÖ)	50
2.3.2. Öğretmen Performans değerlendirme ölçeği (ÖPDÖ)	52
2.4. Verilerin Toplanması.....	53
2.5. Verilerin Analizi.....	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	56
3. BULGULAR.....	56
3.1. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular.....	56
3.1.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler.....	57
3.1.1.1. Cinsiyet.....	57
3.1.1.2. Çalıştığı Okul Türü.....	57
3.1.1.3. Öğrenim Durumun.....	58
3.1.1.4. Yaş Durumu.....	59
3.1.1.5. Mesleki Kıdem.....	61
3.1.1.6. Okuldaki Çalışma Süresi.....	63
3.1.1.7. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi.....	65
3.2. Öğretmen Performans Değerlendirme İlişkin Bulgular.....	67
3.2.1. Öğretmenlerin Performans Düzeylerine İlişkin Algılarının Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler.....	68

3.2.1.1.Cinsiyet.....	68
3.2.1.2. Çalıştığı Okul Türü.....	69
3.2.1.3. Öğrenim Durumun.....	70
3.2.1.4. Yaş Durumu.....	70
3.2.1.5. Mesleki Kıdem.....	72
3.1.1.6. Okuldaki Çalışma Süresi.....	74
3.1.1.7. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi.....	76
3.3. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular.....	78
3.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Performans Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi İle İncelenmesi.....	81
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	83
4.Sonuç Tartışma ve Öneriler.....	83
4.1. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
4.2. Öğretmenlerin Performans Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	87
4.3. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	91
4.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin Öğretmen Performans Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
4.5. Öneriler	93
4.5.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	93
4.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	93
KAYNAKÇA	95
EKLER	113

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
TEKNOLOJİK LİDERLİK ROLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
PERFORMANS DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ****Çetin GÜLMEZ****Danışman: Doç. Dr. Veysel OKÇU****2022, Sayfa: 132****Jüri Üyesi (Başkan): Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE****Jüri Üyesi: Doç. Dr. Veysel OKÇU****Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Vahap BOZ**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Siirt il merkezindeki 35 ortaokul ve 26 lise kademelerinde görev yapan toplam 1986 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit seçkisiz random yöntemiyle seçilen 8 ortaokul (198 öğretmen) ve 10 lisede (220) görev yapan toplam 418 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği (TLRÖ)” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği (ÖPDÖ)” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak hem okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin algılarının hem de öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algılarının "katılıyorum/yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin öğretmen algıları, çalışmada kullanılan bağımsız değişkenlerin bir kısmında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta

düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri öğretmenlerin performans düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri öğretmenlerin performans düzeylerine ait varyansın %16'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Teknoloji, Teknolojik Liderlik, Performans, Öğretmen Performansı



ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TECHNOLOGICAL LEADERSHIP
ROLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND THE PERFORMANCE LEVELS OF
TEACHERS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS****Çetin GÜLMEZ****Danışman: Doç. Dr. Veysel OKÇU****2022, Page: 132****Jury (Chairman):** Assoc. Prof. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE**Jury:** Assoc. Prof. Dr. Veysel OKÇU**jury:** Assist. Prof. Dr. Vahap BOZ

The purpose of this research is to determine the relationship between the technological leadership roles of school principals and the performance levels of teachers according to teachers' perceptions. The relational survey model was used in the research. The population of the research consists of 1986 branch teachers working in 35 secondary schools and 26 high schools in Siirt city centre during the 2020-2021 academic year. The sample consists of 418 branch teachers working in 8 secondary schools (198 teachers) and 10 high schools (220) selected by the simple random method. In the research, the "Technology Leadership Roles Scale (TLRS)" and the "Teacher Performance Evaluation Scale (TPES)" were used as data collection tools. The collected data were analysed using the SPSS 22 package program. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analysis techniques were used.

As a result of the research, it was determined that both school principals' perceptions of technological leadership roles and teachers' perceptions of performance levels were rated as "I agree/high" in general. It was also observed that there were statistically significant differences in the technological leadership roles of school principals and teachers' perceptions of teachers' performance levels in terms of some of the independent variables used in the study. Finally, there was a positive, moderate, and significant relationship between the technological leadership roles of school principals

and the performance levels of teachers. As a result of the regression analysis, it was concluded that the technological leadership roles of school principals significantly predicted the performance levels of teachers and the technological leadership roles of school principals explained 16% of the variance of teachers' performance levels.

Keywords: Leadership, Technology, Technological Leadership, Performance, Teacher Performance



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Teknoloji liderliği Modeli (Flanagan ve Jacobsen, 2003).....	18
Şekil 1.2. Teknoloji Liderliği Modeli (Anderson ve Dexter, 2005).....	19
Şekil 1.3. Teknoloji Liderliği Modeli (Davies 2010).....	20
Şakil 1.4. Fatih Proje Kapsamı (2021).....	28
Şekil 2.1. Araştırma modeli.....	47



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Araştırmanın Çalışma Evrenini Oluşturan Okul Türü ve Öğretmenlerin Sayıları.....	48
Tablo 2.2. Evren ve Örneklemeye Ait Bilgiler.....	48
Tablo 2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	49
Tablo 2.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinin Puan aralığı.....	51
Tablo 2.5. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları.....	51
Tablo 2.6. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Puan aralığı.....	52
Tablo 2.7. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları.....	52
Tablo 2.8. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini ile Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeklerinin Çarpıklık-Basıklık Analizine Ait Bulgular.....	55
Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 3.2. Araştırmada Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 3.3. Araştırmada Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 3.4. Araştırmada Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 3.5. Yaş Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları.....	60
Tablo 3.6. Mesleki Kıdem Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları.....	62

Tablo 3.7. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları.....	64
Tablo 3.8. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları.....	66
Tablo 3.9. Öğretmen Performans Değerlendirme ve Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	67
Tablo 3.10. Araştırmada Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Düzeyi İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları	68
Tablo 3.11. Araştırmada Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.12. Araştırmada Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.13. Araştırmada Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	71
Tablo 3.14. Araştırmada Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	73
Tablo 3.15. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine göre Öğretmen Performans Değerlendirme Düzeyi İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları.....	75
Tablo 3.16. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine göre Öğretmen Performans Değerlendirme Düzeyi İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları.....	77
Tablo 3.17. Oklu Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 3.18. Teknolojik Liderlik Rollerinin Öğretmen Performans Düzeyine Etkisinin Regresyon Analizi.....	81

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümde; problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, sınırlılıklar ve araştırmanın temel kavramlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

I. Problem Durumu

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler eğitim kurumlarını ve toplumun tüm kesimlerini etkilemektedir. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde eğitim örgütlerinin başarılı olması ve kaynaklarını etkin kullanması oldukça önemlidir. Bu nedenle temel hammaddesi insan olan eğitim kurumlarının iyi yönetilmesi çok önemlidir. Okulun gelişimi, değişen koşullara ayak uydurabilmesi, hatta değişimin öncüsü olabilmenin en önemli değişkenleri arasında okul yöneticileri ve öğretmenler yer almaktadır. Bu bağlamda okulların etkili ve verimli olmaları için okul yöneticilerinin öncelikle teknolojik liderlik rollerine uygun davranması ve öğretmenlerin ise yüksek performans göstermeleri büyük önem arz etmektedir.

Günümüz dünyasında insan yaşamının her alanında büyük değişiklikler meydana getiren teknoloji, yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir. İnsanoğlu teknoloji sayesinde bilgiye istediği yer ve konumda, istenilen hızda erişebilmesi yaşadığımız dönemi diğer geçmiş dönemlerden ayıran en önemli özellikler arasındadır. Buna ilaveten, günümüzde teknoloji kullanmayan veya teknolojinin kullanılmadığı bir alan veya sektörden bahsetmek oldukça güçtür (Baybara, 2018).

Toplumsal gelişmenin önemli parametreleri olan eğitim kurumları da teknolojinin bu değişim ve dönüşümünden etkilenen alanlardan biridir. Bundan dolayı günümüzde kullanım alanı genişleyip çoğaldıkça, okul örgütlerinin ayakta kalabilmeleri, amaçlarına ulaşabilmeleri ve gelişebilmeleri için teknoloji bir seçenek değil, bir zorunluluk haline gelmiştir (Sincar, 2009), bu da eğitim kurumlarının teknolojiden uzak durması düşünülemez.

Dijital çağda etkili olmayı hedefleyen okulların, potansiyel olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin güçlükleri karşısında profesyonelleşen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Chang, 2012). Bu çağda okul yöneticisinin teknolojik liderlik becerisi, teknolojinin okullarda etkin kullanımı için hayati önem taşımaktadır (Anderson ve Dexter, 2005). Eğitim örgütlerinde çağı yakalamanın gerekliliği göz önüne alındığında,

okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolünün önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Baş, 2012). Bu nedenle, dijital çağı okulu entegre etmeye ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye çalışan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerisine sahip olması gerekir (Chang, 2012; Ross ve Bailey, 1996). Covid-19 pandemi süreciyle birlikte eğitim kurumlarının doğal bir lideri olan okul yöneticileri de yaşanan bu gelişmelere kayıtsız kalmayıp, özellikle de yüz yüze eğitime ara verilen dönemlerde teknolojik liderlik rolüne uygun davranması, görev yaptığı kuruma teknolojiyi entegre etmesi ve uzaktan eğitimle ilgili teknolojiyi kullanacak iş görenlere gerekli tüm imkânları sağlaması gerekmektedir.

Anderson ve Dexter (2005) yaptığı araştırmada okul yöneticisinin teknolojik liderliği, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının etkililiği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Eğitimde teknoloji kullanımı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretim sürecini kolaylaştırabileceği gibi iş yükünü de azaltabilir (Şahin ve Namlı, 2019). Okul yöneticileri, akademik başarıyı artırmak için öğretmenlerin sınıflarda teknolojiyi kullanmasını teşvik etmelidir (Aten, 1996; Ford, 2000). Teknolojik liderler, öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin eğitsel ortamlarda ihtiyaç duyması durumunda uygun teknolojik kaynaklara ve teknoloji kullanımına eşit erişimi sağlamak için destek olmalıdır. Bu durum, okul yöneticisinin teknolojik liderlik becerisine sahip olmasını gerektirir (Anderson ve Dexter, 2000; Kline, 1993). Eaton-Kawecki (2003) ise okulda teknolojinin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından kullanılması, akademik başarının artmasını sağladığını belirtmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin akademik başarıları sıklıkla öğretimin etkili olmasından ve okulda teknolojinin etkili kullanılmasından etkilenir. Nitekim Reed'in (2003) yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarının, öğretmenlerin teknolojik kullanımından belirgin şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Değişen dünya düzeni ve buna bağlı olarak eğitim sistemindeki yenilikler okula kayıt sayısından çok öğrenci başarıları üzerinde durmaktadır (Seyidoğlu, 2019). Girdisi insan olan eğitim sistemi toplumsal dinamiklerden etkilenen döngüsel bir süreçtir (Özoğlu, 2010). Eğitim sisteminin sağlıklı toplumlar ve gelişmiş ülkeler üzerindeki etkisinin fark edilmesinde en önemli unsur öğretmenlerdir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Eğitim örgütlerinin yapı taşı olan öğretmenlerde, bilgi toplumunda meydana gelen bu ve benzeri teknolojik gelişmelere kayıtsız kalmaları söz konusu değildir.

Eğitim örgütlerinin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlayan faktörlerden birinin öğretmen performansı olduğuna inanılmaktadır (Sincer, 2021). Literatürde liderlik ile iş görenlerin performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Hwang ve Thao 2015). Çünkü öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktör öğretmen performansı, öğretmen performansını etkileyen etken ise okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıdır. Öğretmen performansını etkileyen çok sayıda faktör vardır. Bu faktörlerden biri de öğretmenin teknolojiye bakışı açısidir. Öğretmenlerin teknolojiye yaklaşımları eğitim ve öğretimde teknolojiyi kullanmaları, eğitim teknolojilerinin sağlayacağı yarara olan inançlarıyla doğrudan ilişkilidir (Kaya, 2017).

Alan yazında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarını (Aktaş, 2016; Alkrdem, 2014; Baybara, 2018; Beyaz, 2014; Deniz ve Teke, 2020; Durnalı, 2019; Eren ve Kurt, 2011; Irmak, 2015; Koç, 2021; Ölçek, 2014; Öztaban, 2020; Öztaş, 2013; Sezer, 2011; Sezer ve Deryakulu, 2012; Sincar ve Aslan, 2011; Sincar, 2009; Şahin, 2015) inceleyen birçok araştırmanın yapıldığı gözlenmektedir. Buna ilaveten, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyi (Durnalı ve Akbaşlı, 2020), öğretmen performansı (Aşçı, 2017), okulun etkililiği ve akademik başarısı (Şahin, 2020), okulun başarısı ve öğretmenlerin akademik iyimserliği (Tezel, 2020) ve okul yöneticilerinin etkililiği (Akıllı, 2019) arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmaya rastlanılmıştır.

Ayrıca, okul yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlikleri ile ilgili (Aktay ve Çakır, 2018; Bostancı, 2010; Çıkrık, 2020; Dinç, 2019; Gencay, 2018; Kurt, 2019; Sağbaş, 2019; Tanzer, 2004; Güven, 2015) birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Teknoloji liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları (Hayytov, 2013), öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri (Demirsoy, 2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (Gürkan, 2017), okul etkililiği (Yumlu, 2020), okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliği (Sayrancı ve Gündüz, 2018) ve teknoloji koordinatörlüğü (Banoğlu, 2011) arasındaki ilişkiler inceleme konusu yapılmıştır. Benzer şekilde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri ile (Cantürk ve Aksu, 2013; Görgülü vd., 2013; Görgülü ve Küçükali, 2018; Gültekin, 2013; Gün ve Çoban, 2019; Öztürk, 2021), kişilik özellikleri (Çalık vd., 2018), yöneticilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri (Bülbül ve Çuhadar, 2012) ve uzaktan

eğitime ilişkin tutumları (Seven, 2021) arasındaki ilişkileri inceleyen birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Öğretmen performansı ile ilgili olarak alan yazın incelendiğinde ise; öğretmen performansı ile veli yaklaşımları (Hatipoğlu ve Kavas, 2016), iş doyumu (Anastasiou ve Papakonstantinou, 2014; Büyükgöze ve Özdemir, 2017), lider üye etkileşimi (Cerit, 2012), okul iklimi (Arslan, 2019; Demir, 2008; Sayın-Dilbaz, 2017), toplam kalite yönetimi uygulamaları (Tahtabaş, 2009), örgütsel bağlılık (Kılıç, 2019; Normianti, Aslamiah ve Suhaimi, 2019), örgütsel vatandaşlık davranışı (Cohen ve Liu, 2011), okul yöneticisinin liderlik stili (Akçakoca ve Bilgin, 2016; Aksoy, 2019; Bilgin-Yurdaöz, 2018; Fitria, Mukhtar ve Akbar, 2017; Korkmaz 2005; Normianti, Aslamiah ve Suhaimi, 2019; Özgenel ve Aktaş, 2020), psikolojik güçlendirme ve liderlik uyumu (Özdemir ve Gören, 2017), öğretmenlerin iş motivasyonu (Börü, 2018), performans değerlendirme süreci (Bozan ve Ekinci, 2018) ve yöneticilerden memnuniyet düzeyleri (Yardibi, 2018) arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Harris'e (2020) göre, COVID-19 pandemi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik anlayışını dramatik bir şekilde değiştirdiğini belirtmektedir. Bu süreçte yöneticilerin, okulları bilgisayarları üzerinden yönettiklerini ifade etmektedir. Bu nedenle de okul eğitim-öğretim sürecini büyük oranda teknoloji yoluyla uzaktan yürütüldüğü bir dönemde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin incelenmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bütün bu bulgular ve literatür taraması sonucunda, teknolojik liderliğin ve öğretmen performansının birçok farklı değişkenlerle ilişkileri araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde ise, öğretmen performansını etkileyen çok sayıda değişkenin olduğu gözlenmiştir. Ancak yapılan incelemeler sonucunda, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik çok az araştırmaya rastlanılmıştır. Bu nedenle de yapılan bu araştırmanın ilgili literatüre katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

II. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları hangi düzeydedir?

2. Ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları;

A. Cinsiyet,

B. Yaş,

C. Çalıştığı okul türü,

Ç. Mesleki kıdem,

D. Öğrenim durumu,

E. Bulunduğu okuldaki çalışma süresi,

F. Görev yapılan okuldaki okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin performansları hangi düzeydedir?

4. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları;

A. Cinsiyet,

B. Yaş,

C. Çalıştığı okul türü,

Ç. Mesleki kıdem,

D. Öğrenim durumu,

E. Bulunduğu okuldaki çalışma süresi,

F. Görev yapılan okuldaki okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rolleri öğretmenlerin performans düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

III. Araştırmanın Önemi

Küresel dünyada, insan yaşamı teknoloji ile çok farklı bir boyut kazanmıştır. İnsan hayatının bu farklılığa uyum sağlaması, ancak çağa uygun eğitimle gerçekleşir. Bu eğitimi gerçekleştirecek okullardır. Okulun gelişimi, değişen koşullara ayak uydurabilme, hatta değişimin öncüsü olabilmenin en önemli aktörleri kuşkusuz yöneticiler ve öğretmenlerdir. Okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzı, öğretmen performansını etkileyen önemli bir değişkendir. Öğretmenler, COVID-19 pandemi sürecinden en çok etkilenen gruplardan biridir. Yüz yüze eğitime ara verilen bu dönemde, derslerin çevrim içi işlenmesi, teknolojinin ve teknoloji liderliğinin önemini bir kez daha göstermiştir. Bu süreçte okulların etkili olabilmesi için yöneticilerin teknoloji liderliği rollerine uygun hareket etmeleri ve öğretmenlerinde bundan etkilenecek daha iyi bir performans göstermeleri önem arz etmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmada teknolojik liderlik rolleri sergileyen okul yöneticilerinin öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında alan yazına yeni bilgiler kazandırmaya, eğitim kurumlarının verimliliğini ve etkililiğini artırmaya yardımcı olacak teknoloji liderliği rolleri ve öğretmen performans değişkenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca alan yazında okul yöneticilerinin lise ve ortaokul öğretmen performansındaki teknoloji liderliği rolleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmanın olmaması bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymakta ve alan yazına katkı sağlayacağını göstermektedir.

IV. Sınırlılıklar

Araştırma, 2020-2021 eğitim- öğretim yılı Siirt il merkezinde yer alan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma verileri Covid-19 salgını, sağlık ve süre kısıtlamaları nedenlerinden dolayı yüz yüze görüşme yerine GoogleForm üzerinden oluşturulan ilgili link vasıtasıyla uygulanan ölçekler ile elde edilmiştir.

V. Tanımlar

Teknolojik Liderlik: Teknolojik lider, örgüt içinde teknolojinin etkin kullanımında örgütü koordine eden, etkileyen ve yönlendiren kişidir (Tanzer, 2004)

Performans: Çalışanların ya da kurumun belirlenen hedeflere ne derecede ulaşıldığının nicel ve nitel olarak ortaya konması şeklinde ifade edilmiştir (Özkanlı, 1995).

Öğretmen performansı: Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme yeteneği ve başarısı.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇEVÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde teknolojik liderlik ve öğretmen performansı kavramlarına ilişkin bilgiler ve ilgili kavramlara ilişkin yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle temel kavram ve terimler açıklanacak daha sonra yapılan araştırmalar incelenecektir.

1.1.LİDERLİK

İnsanlar yaratılış gereği sosyal bir varlık olup, grup şeklinde bir arada yaşama zorunluluğu olan, ortak gaye ve hedefler oluşturmuşlar. İnsanların birer birey olarak tek başlarına yaşamaları ve grup oluşturmada tüm ihtiyaçlarını karşılamaları mümkün değildir (Karkin, 2004). Bundan dolayı insanın, yaşadığı grubu yönetecek ve hedefine ulaştıracak bir lidere her zaman ihtiyaç duyulmuştur. Tarihsel sürecin çeşitli dönemlerinde farklı konumlara, çevre koşullarına ve zamana göre farklı lider tiplerinin ortaya çıktığı söylenebilir. 20. yüzyılda sosyal bilimlerin üzerinde en fazla çalışma yaptığı alanlardan biride liderliktir. Liderlik ile ilgili yapılan akademik çalışmalara bakıldığında, eğitim, işletme ve yönetim bilimlerinin en fazla çalışma yaptığı bilimlerdir. Yapılan bu bilimsel çalışmaların sonucunda alan yazına çok sayıda liderlik tanımı kazandırılmıştır. Liderlik, farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında ve bakıldığında farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2018:1).

Liderlik kavramının evrensel bir kavram olduğu için sosyal bilimlerin yanında, diğer alan ve enstitülerde liderlikle ilgili çalışma yapmışlar. Liderlik kavramı etimolojik olarak incelendiğinde;” liderlik etmek”,” lider” ve “ liderlik” kelimelerinin Anglo-Sakson kökenli olup, “leadre” Kelimesinden türediği görülür. “Leadre” Kelimesi, İnsanları yolculuğa çıkarmak ve bu yolculukta onlara rehberlik etmek demektir (Güçlü ve Koşar, 2020:5). Liderlik kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında, “lider” kelimesi ilk olarak Samuel Johnson tarafından 1755 yılında hazırlanan İngilizce sözlükte “kaptan, kumandan, önde giden kimse” olarak tanımlanmış, “liderlik” kelimesi ise ilk olarak 1828 yılında Webster Amerikan Sözlüğünde yer almış ve “liderin durumu, koşulları” olarak tanımlanmıştır (Gül ve Aykanat, 2012).

TDK (Türk Dil Kurumu) sözlüğünde ise liderlik şu şekilde tanımlanmıştır. “gücü, ünü ve toplumsal yeri dolayısıyla, belli zaman ve durumlar içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneği gösteren kimse” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Liderlik çok yönlü ve karmaşık yapıda bir kavram olduğu için bilim insanının üzerinde çokça düşündüğü ve sıkça bilimsel araştırma yaptığı bir konudur. Fakat liderlik kavramı ile ilgili sistemli ve bilimsel çalışmalar 20. yüzyılın başlarında yapılmaya başlanmıştır. Bu çabalar, liderlik alan yazınına yaklaşık 5000’den fazla çalışma, 350’den fazla da tanım kazandırmıştır (Erçetin, 2000:3).

Özler’e (2013) göre lider ve liderlik günlük yaşantıda pek çok alan tarafından kullanılmasına rağmen lideri ve liderliğin tanımını ve sınırlarını belirlemek çoğu zaman zor olmaktadır. Liderlikle ilgili yapılan tanımların bir kısmı şu şekildedir. Lider, bir örgütte ya da insanlar arasında farklı sorunları çözme yeteneğine sahip olan (Mumford vd. 2000), örgüt kültürünü yaratan, yöneten ve bazen değiştiren (Schein, 2004: 223), insanları bir amaç için bir araya getiren, içsel motivasyonu ve kişisel özelliklerinden dolayı insanları etkileyen kişidir (Dinçer ve Bitirim, 2007). Bir başka tanımda ise liderlik, bireysel veya grup hedeflerine ulaşmak için belirli koşullar altında başkalarının faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:173).

Liderlik ile ilgili yukarıda vurgulanan tanımlar gibi alan yazında yapılan değişik tanımlar mevcuttur. Literatür de yapılan çalışmalara bakıldığında lider ve liderlikle ilgili yapılan tanımlarda vurgulanan dört öge ön plana çıkmaktadır. Bu öğeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yılmaz, 2011:8).

- **Amaç:** Grup üyelerini bir araya getiren hedefler, ilgi alanları ve ihtiyaçlardan oluşur.
- **Lider:** Grubu oluşturan öğeleri etkileyebilen örgüt üyesidir.
- **İzleyenler (üye):** Bir liderin etkisini kabul eden kişiler.
- **Ortam:** Üyelerin yeterlilikleri, ilişkilerin düzeyi, amaçların ulaşılabilirliği, motivasyon düzeyi gibi faktörlerden oluşan temel bir unsurdur.

Lideri grubun diğer üyelerinden ayıran ve lideri öne çıkaran bazı özellikler mevcuttur, ancak bu özelliklere sahip olmayan kişilerin lider olamayacağı veya bu

özelliklere sahip kişilerin her zaman grup lideri olacağı anlamına gelmez. Burada üzerinde duracağımız nokta, yapılan araştırmalarda ortaya çıkan ortak liderlik özelliklerinin neler olduğudur. Yapılan araştırmaların bir kısmında, liderin özelliklerini şu şekilde belirtilmiş. Stogdill ve Bass (1981, 84) liderlerin özelliklerini, sorumluluk duygusu ve işi tamamlama istekliliği, problem çözmede özgünlük ve pratiklik, özgüven ve kişisel kimlik, eylemlerinin sonuçlarını kabul etme, hazırlıklı olma ve kişilerarası çatışmaları azaltma ve hoşgörü gösterme şeklinde ifade etmiştir.

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere lideri örgütün diğer üyelerinden ayıran bazı temel özellikler sahip olduğu, bu özelliklere sahip olan bireylerin örgütün diğer üyelerini etkileme, harekete geçirip yönlendirme güçleri daha yüksektir. Liderin, liderlik yaptığı örgütün devamlılığını sürdürmek, grup içi iletişimde üyelerin, motivasyonunu artırmak, örgüt üyelerini etkileyebilmek gibi farklı yeteneklere sahiptir. Liderin örgüte katkısı ve örgütün diğer üyeleriyle olan etkileşiminin etkileri birçok araştırmaya konu olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Alan yazın incelendiğinde, liderliğin performans, iş doyumu, tükenmişlik, motivasyon vs. pek çok değişkenle ilişkisinin olduğu görülmektedir (Çoğaltay ve Karadağ, 2016).

1.1.1. Modern Liderlik Kuramları

Günümüze kadar liderlik yaklaşımları liderin özelliklerini ortaya koymaya çalışmış, liderin gösterdiği davranışlar incelenmiş ve liderin başarısını etkileyen durumları saptamaya çalışmışlardır. Bugün liderlik üzerine yapılan çalışmalar liderlik stillerine odaklanmıştır (Demir, 2021,139-167).

Zaman ilerledikçe kurumların ve örgütlerin yapılarının değişmesi mevcut koşulların farklılaşması geleneksel liderlik teorileri liderliği açıklamakta yetersiz kalmaya başlamış, örgütlerin yapılarındaki bu değişimler beraberinde yeni liderlik tarzlarını getirmiştir. 1980'li yıllar liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar liderliğe farklı bakış açıları getirmiş, değişen koşullara uygun yeni liderlik rolleri tanımlanmıştır. Modern liderlik, geleneksel liderlikten farklı olarak liderlik ile ilgili yapılan tanımlara yenilik ve yenilikçi bir bakış açısı üzerinde durmuştur. Bu yeni bakış açısının en önemli ayağı lider kişilerin yaratıcılığı yatmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde liderin örgüte vizyon kazandırması, değişim ve dönüşüme açık olması, örgütü geliştirme ve güçlendirme gibi sosyal sorumluluk bilincinin bulunmasıdır. Yaşadığımız çağda geçerliliğini koruyan modern liderlik

tarzlarından bazıları şunlardır; Değer Temelli liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik, teknoloji liderliği, öğretimsel liderlik vb. şeklinde tanımlanabilir.

1.1.1.1. Değer Temelli Liderlik

Son 30 yılda insanlar liderlik ile ilgili yeni yaklaşım ve kuramlar ortaya atılmış ve üzerinde çalışılmıştır (Ertürk ve Dönmez, 2017). Bunlardan birisi de değer temelli liderliktir. Bu yaklaşım, özellikle değerlerimizin giderek azaldığı çağımızda yaşanan bazı büyük değişimlere yanıt olarak önerilen çağdaş liderlik yaklaşımlardan biridir (Shatalebi ve Yarmohammadian, 2011). Değer kavramı farklı anlamlarda kullanılan bir sözcüktür. Yılmaz (2008) göre değerler, insanları ortak bir amaca doğru yönlendiren ve onları birleştiren unsurlardır.

Bireyler sahip olduğu kültür, düşünce, inanç, gelenek ve duygularla örgüt içerisinde eylemde bulunan yöneticilerin değerden bağımsız olarak etkinliklerde bulunabileceğine yönelik pozitivist düşünce önemini yitirmekte, bunun yerine değerlerin belirleyiciliğine vurgu yapan yaklaşımlar son yıllarda daha fazla ön plana çıkmaktadır (Aslanargun, 2012). Çünkü toplumlar ve örgütler çok hızlı bir değişim yaşamaktalar. Yaşadığımız yüzyılda bu değişimleri kontrol edip, bu değişimlere ayak uydurmak oldukça zordur. Birden fazla değere sahip bir toplum olarak, bu tür değişikliklerin getirdiği olumsuz koşullara karşı korunmak bazı değerlerle mümkün olabilir. Davies (2011) olumsuz koşullardan korunmak için değerleri; (1) Karar ve eylemlerimize rehber olan bir ahlaki kılavuz olarak, (2) Kaos ve gelişme esnasında istikrarı sağlayan bir dayanak olarak, (3) İnsanları birbirine çeken bir mıknatıs olarak, (4) Özellikle zor zamanlarda üyeleri birbirine bağlayan bir tutkal olarak, (5) Takıma ait bir kimlik olarak ve (6) Birey ve takım performansını değerlendiren bir ölçü aracı olarak hizmet edebilmektedir şeklinde ifade etmiştir.

Değer temelli liderliğin eğitime yansımaları bağlamında ise, Aslanargun (2012) göre eğitim örgütlerindeki mevcut yönetim anlayışı teknik yeterliliklerde istenen düzeyde, fakat insani niteliklere gereken önemin verilmediğini ifade etmektedir. Çalışanı, yöneteni ve ürünü insan olan eğitim örgütleri insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı yerlerdir (Konan ve Çelik, 2015:13). Bu nedenle eğitim örgütlerindeki liderler teknik boyutlara verdikleri önemin yanında, insani ilişkilere yön verecek değerlere de gereken hassasiyeti göstermeleri gereklidir.

1.1.1.2. Kültürel liderlik

1980'lerden sonra kültürel düşüncenin yönetim alanında artan önemi ile birlikte araştırmacılar bu alanda çalışma yapmaya başlamıştır. Liderlik araştırmalarının kültürel merkezli olmasını sağlamıştır. Teorik bilgi düzeyinde eğitim yönetimi alanında, kültürel temelli liderlik ve yönetim çalışmalarının çok az yapıldığı bilinmektedir (Çelik, 2015:51). Literatüre baktığımızda, özellikle okul liderliğine yönelik çalışmaların Amerikan kültürünü temel aldığını görebiliriz (Hallinger ve Leithvood, 1996; Braynt, 1998). Bu liderlik yaklaşımına göre liderin örgüt içerisinde etkin olabilmesi için örgütün kültürünü belirli bir temele oturtması gereklidir. Kültürel lider, kuruluşun misyonunu, amaçlarını ve hedeflerini açıkça belirler ve personelin sorumluluklarını ve rollerini belirgin bir şekilde tanımlamaktadır. Roller açıkça ifade edilen örgütler güçlü ve sağlam bir kültüre sahip olurlar, liderlerde o oranda etkili olurlar. Örgütte oluşturulan güçlü kültür, çalışanlar kendilerini örgüte ait hissetmeleri, örgüte olan sadakatlerinin artması, çalışmak için daha fazla çaba göstermelerini sağlayacaktır.

Kültürel liderler örgüt kültürünü oluştururken toplum ve çalışanlar tarafından benimsenen kültürel değerleri gözlemleyebilmeli, geliştirebilmeli ve sürdürebilmelidir (Keçecioğlu, 2003:135-150). Kültürel liderliğe eğitim örgütleri açısından bakıldığında ise; okulların, kültür üreten, kültürü yeni kuşaklara aktaran, kültürü yorumlayan kurumlar olduğu görülmektedir. Kültürel liderliğe bu şekilde bakıldığında, eğitim örgütlerinin yüklendiği toplumsal görev ve sorumluluklarla önemli oranda örtüştüğü görülmektedir. Çelik (2015) göre okulun, toplumsal kültürü üretebilmesi, kuşaktan kuşağa aktarabilmesi, hatta kendine özgü kültürler oluşturarak öğrencilere benimsetebilmesi ve onlarda istendik davranış değişiklikleri oluşturabilmesi, güçlü bir kültürel liderlik gerektirir.

Bu yaklaşımı benimseyen liderlerin, güçlü bir örgüt kültürü oluşturup, okulun etkili olmasını ve çevreye uyum sağlayarak, okul paydaşları arasında hoşgörü ve işbirliğine dayalı sağlıklı bir iletişimin kurulmasını sağlar. Okulun meydana getirdiği kültürün toplum tarafından tanınması, yönetici tarafından düzenlenen kültürel etkinlikler sayesinde, okul dışı bireyler ile okul arasındaki iletişimi artırır (Uysal, 2019).

1.1.1.3. Etik liderlik

Toplumsal değişim insanoğlu için her gün yeni gereksinimler ortaya çıkarırken, bu gereksinimleri karşılayacak tutum ve davranışların niteliğini belirtmektedir (Uğurlu,

2015, 43-73). Toplumda sosyal bir birey olarak insan, sosyal düzenin bir parçası olmalıdır. İnsanların mevcut yapı içinde hayatta kalabilmeleri için toplum tarafından kabul edilen bazı yazılı ve sözlü kurallara uyulması gerekmektedir. İnsan yaşamına ait bu düzenlemeler, insanlar için iyinin ne olduğu ve ne olmadığını belirler (Uğurlu, 2015, 43-73). Bu da etik kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bu kavram temelinde, etik ve etik liderlik konularını ele alacağız.

Etik sözcüğü, Yunanca “Karakter “anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir (Gürbüz ve Yılmaz, 2016). Etik sözcüğü gelenek, görenek ve alışkanlık anlamlarında kullanılan bir kavramdır. Etik toplumsal yaşamın bütün alanlarında kullanılmaya başlayan bir kavramdır. Etik kavramı için değişik tanımlamalar yapılmıştır. Varinli (2004) etiği, bireylerin davranışlarına rehberlik eden ahlaki kurallar ve standartlar sistemi olarak da tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise etik, insanların oluşturduğu kişisel ve sosyal ilişkilerin temelini oluşturan değerler, normlar, kurallar, doğru ve yanlış, iyi ve kötü gibi ahlaki terimleri tanımlayan felsefi bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Yılmaz, 2016).

Hızla gelişen ve değişen dünyada, örgütsel ortamlar birçok farklı girdiyle karşı karşıya kalmakta, dolayısıyla çalışanların ihtiyaç ve beklentileri ile yöneticilerin rolleri ve sorumlulukları da değişmektedir (Uysal, 2019). Çağımızın insanlarını etkilemek için bürokrasi ve yasal otorite yerine değerlere, inançlara, duygulara ve güvene dayalı yeni bir liderlik tarzına ihtiyacımız var (Akdoğan ve Demirtaş, 2014). Hukuki yasaların sağladığı güç insanları etkilemek için yeterli bir olgu olmaktan çıkmıştır. Örgütsel yapılarda doğruluk, dürüstlük, inanç ve güven temeli üzerine kurulan ilişkilerle sağlanan bir liderlik tarzına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu sağlayacak liderlik biçimi etik liderliktir. Bir örgütte etik liderliğin sağlanabilmesi için yapılacak öncelikli çalışma, örgütün yöneticileri tarafından işleyişi sağlayacak etik ilkelerin belirlenmesidir. Daha sonra bu ilkelerin örgüt içi ve örgüt dışı, uygulanabilir ve sürdürülebilirliğini sağlayacak bir iletişimin kurulması gerekir. Bir örgütte bireysel faaliyetleri etkileyen en temel faktör liderin davranışlarıdır. Lider, eylemleriyle örgütün çalışanlarını etkiler, bu durumun doğal bir sonucu olarak da çalışanların örgütün amaçlarına ulaşmak için harekete geçmesini sağlar (Uysal, 2019).

Etik liderliğin eğitim örgütlerinde ki yansımaları ise, amacı “iyi insan” yetiştirmek olan eğitim ve “iyi/ kötü” kavramlarına yoğunlaşan etik olgularının yollarının

kesişmemesi kaçınılmazdır (Uğurlu, 2015:43-73). Erdoğan (2002) göre, bir eğitim kurumu olarak okul, belirli hedeflere ulaşmak için çaba sarf eder ve gelişimini bu hedeflere göre yönlendirir. Eğitim örgütleri süreçlere yön verirken, etik ilkelerden faydalanmaması kaçınılmazdır. Uğurlu'ya göre (2015) milli eğitim teşkilatı, ülkemizde en fazla çalışana sahip bir teşkilat olduğunu, hizmet verdiği kitle ise ülkedeki nüfusun neredeyse tamamına hitap etmesi, bu teşkilatın çalışanların etik ilkelere uyma ve bu ilkeleri uygulama sorumluluğunu daha fazla artırdığını ifade etmektedir. Son yıllarda ülkemizde eğitim yönetiminde, etik ile ilgili araştırmaların sayısında artış gözlenmiştir. Bir eğitim kurumun lideri olan okul yöneticiler, eğitim örgütlerinde adaleti sağlayan, okul paydaşlarına karşı duyarlı, insanlarla ilişkilerinde olumlu davranan, karar almada demokratik davranan ve çevrenin gereksinimi ve beklentilerini önemseyen etik bir anlayışa sahip olmaları güvenli ve huzurlu bir okul ikliminin en önemli koşuludur.

1.1.1.4. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, 1970'li yılların sonlarına doğru Batılı ülkelerde başarılı okullar üzerine yapılan çalışmalarla gündeme gelen bir konudur. ABD'de ise 1970'li yılların başından itibaren eğitim içi ve dışı paydaşlarından birçok insan eğitim kurumlarının kendilerini yenilemesine ilişkin beklentiler içerisinde olmaları, eğitim-öğretimde liderliğin önemini artıran unsurlardır. Bu beklentiler neticesinde yapılan çalışmalarda başarılı okul oluşturabilecek okul yöneticilerin rolleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda okul müdürlerinin davranışlarına ilişkin öğretim liderliği kavramı üzerinde durulmuştur (Ergen, 2009). Öğretim liderliği ile ilgili değişik tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların bir kısmı şu şekildedir (Akt. Şişman, 2018:50);

Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984; Akt. Şişman, 2018, 50). Başka bir tanımda öğretim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan veya dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranıştır (Daresh ve Ching-Jen, 1985; Akt. Şişman, 2018, 50) şeklinde ifade etmiştir. Krug'a (1992) göre ise öğretim liderliği, bilginin problem çözmeye uygulanması ve başkaları aracılığıyla okul hedeflerine ulaşılmasıdır (Akt. Şişman, 2018, 50. Şişman'a (2018) göre öğretimsel liderlik, okul yönetimi açısından, müdürün okulda beklenen sonuçları elde etmesi için yapması gereken

davranışların yanı sıra kendisinden başka insanları da etkileyerek gerçekleştirmesi gereken davranışları içerir.

Eğitilmiş insanlar toplumun varlığının devamında önemli bir faktördür, liderlik, insan kaynağı yetiştiren eğitim kurumlarında önemli bir kavram olarak görülmektedir (Sucu, 2016). Bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da okul yöneticisinin belirlenen amaçlara ulaşabilmek için en büyük role sahip olan kişidir. Birçok çalışmada okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışı farklı davranışsal boyutlar ortaya koymaktadır. Şişman (2018) öğretimsel liderlik davranışlar boyutlarını altı farklı alanda açıklamıştır:

- Okul Vizyon ve Misyonunun Yönetimi
- Okul Programının ve Öğrenmenin Yönetimi
- Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesi
- Okul Kadrosunun Geliştirilmesi
- Okul İklim ve Kültürünün Yönetilmesi
- Okul Çevresinin Yönetimi

Fakat okul yöneticilerinden beklenen öğretim liderliği davranışı çevreye, sosyal yapıya ve her okulun öğrenci ve öğretmenlerinin özelliklerine göre değişebilmektedir. Fakat bir okulda değişmeyen bir durum varsa, o da başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan okul yöneticilerinin temel görev ve sorumluluğudur (Sayın, 2010).

1.1.1.5. Teknolojik Liderlik

Bu bölümde teknolojinin tanımı yapılarak, geçmişten günümüze yapılan teknolojik liderlik modellerine değinilecektir. Teknoloji, ürünlerin tasarımı, üretimi ve kullanımında bilgi, kaynak malzemeleri, araçlar ve becerilerin uygulanmasını içerir (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Fooi, 2008). Başka bir tanımda ise teknoloji; üretimi artırmak, kaliteyi geliştirmek, biçim ve niteliği değiştirmek, yani insan ihtiyaçlarının en iyi şekilde gerçekleşmesine yardım eden bilgi topluluğudur (Arun, Türkay, Fen, Babacan ve Ateş, 2014)

Yaşadığımız çağın bilgi toplumunda teknoloji insan hayatının bütün yaşam alanını kuşatarak, önemli bir parçası olmuştur. İnsanoğlu bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlar öyle bir rol almış ki insanlara,

istediği bilgiye ulaşabilmek için sınırsız bir dünya sunmuş. Bu sınırsız dünyada istediğimiz bilgiye anında ulaşabiliriz. Bilgiye bu kadar kolay ulaşabilmenin sonucunda insana birtakım sorumluluklar yüklenmiş. Bu sorumluluklardan biri bilgileri yönetme sorunu, teknolojik gelişmelerin sonucunda bilgiyi yönetme önemli bir hal almış. Bu durum beraberinde teknolojik liderlik konusunu gündeme getirmektedir (Görgülü ve Küçükali, 2018). Bu şekilde lidere farklı bir sorumluk yükleyerek teknolojik liderlik rolünü ön plana çıkarmış. Bilgi toplumundaki liderler için teknolojik liderlik zorunlu bir hal almış. Teknoloji liderini anlayabilmek için bu liderliğin nasıl tanımlandığını bilmek gerek. Alan yazında teknolojik liderlikle ilgili değişik tanımlar yapılmış. Yapılan tanımların bazıları şu şekildedir:

Teknolojik lider çalışanların gücünü harekete geçirirken teknolojiyi kullanan ve onlara teknolojiyi kullandıran kişidir (Can, 2003). Başka bir tanımda Tanzer (2004) teknoloji liderini örgüt içinde teknolojinin etkin kullanımında örgütü koordine eden, etkileyen, yönlendiren kişi olarak tanımlamaktadır. Anderson ve Dexter'de (2005) teknoloji liderini, bir okul ortamında bilgi teknolojisini etkin bir şekilde kullanabilen örgütsel kararlar alan, politikalar oluşturan ve faaliyetleri yönlendiren kişi olarak tanımlar. Genel olarak teknoloji liderliği, teknolojinin örgütte etkili ve verimli kullanılmasında gerekli eş güdümlene yapmak, örgütü bu konuda etkilemek, yönlendirmek ve yönetmek (Akbaba-Altun, 2008) olarak tanımlanmaktadır.

Teknolojideki hızlı değişim ve dönüşümler başta eğitim kurumları olmak üzere, bütün örgütlerin yapısında radikal değişikliklere yol açmış, liderliğe farklı bir bakış kazandırmıştır. Toplumlar teknolojinin bir sonucu olarak değişmekte ve gün geçtikçe teknolojiye daha bağımlı hale gelmektedirler (Taşdemir, 2018). İnsan hayatında, yaşanan bu değişimden eğitim örgütleri de üzerine düşen payı almıştır. Böylece eğitim kurumlarını oluşturan bileşenlerinde rolleri değişmiştir. Eğitim örgütlerinin bileşenleri örgütün işleyişinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma zorunluluğu oluşmuştur. Yaşadığımız çağda teknolojiye bu kadar önemli bir misyon yüklenmesi, araştırmacıları son dönemde bu alana yönelik çalışma yapmaya yönlendirmiştir.

Yapılan çalışmaların sonucunda değişik teknolojik liderlik modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerin ilki Yee (2000) tarafından ABD, Kanada ve Yeni Zelanda yapılan çalışmaların sonucunda geliştirilmiştir. Yee teknoloji liderliği yerine bilgi

teknoloji liderliği (ICT Leadrship) kavramını kullanmış (Sincar, 2015:21-41). Yee (2000) göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliğini sergileyebilmeleri için onlara bu ortamı sağlayacak kurumlarda görev yapmaları gerekir. Geliştirilen bilgi teknoloji liderliği modelini sekiz boyutta ele almıştır (Yee, 2000). Bu boyutlar şunlardır:

1-Eşitlik Sağlama: Okul yöneticisinin okulda yer alan paydaşlarının hepsinin teknolojik kaynaklara eşit bir şekilde erişimini sağlamak ve onların bu eşitlikte faydalanmaları için yönlendirmekten sorumludur.

2- Öğrenme Odaklı Vizyon Oluşturma: Okul yöneticileri, çalıştığı kurumu teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarını oluşturacak vizyonu oluşturup, bu vizyonu hayata geçirecek girişimlerde bulunması gerekir.

3-Maceracı Öğrenme: Okul yöneticileri güncel teknolojileri dayalı yeni deneyimler sergileme konusunda okul paydaşlarına örnek olacak davranışlar sergilemelidir.

4-Sabırla Öğretme: Bu özelliğe sahip okul yöneticileri, okulun tüm paydaşlarına teknoloji ile ilgili temel becerileri kazandıracak Öğretim etkinliklerini düzenlerler.

5- Koruyucu Olma: Okul yöneticileri okul paydaşlarının teknoloji kullanımına ilişkin karşılaşılabilecekleri engelleri ortadan kaldıracak yetkilerinin kullanırlar.

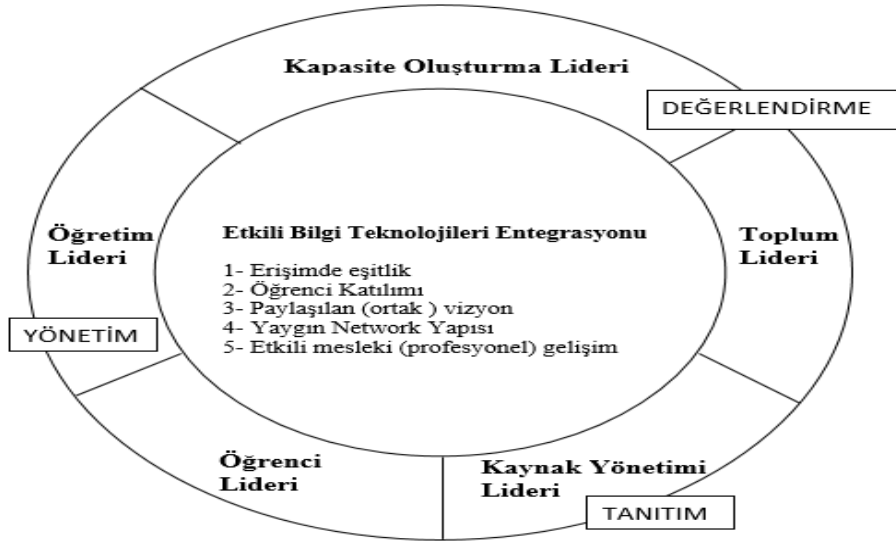
6- Düzenli İzleme: Okul yöneticisi okul paydaşlarının teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme çevresini oluşturmalı ve okul paydaşlarının bu teknolojiyi, kullanıp kullanmadıklarını takip etmeli ve gerektiğinde onların teknoloji kullanmaları için motive etmelidir.

7- Girişimci Ortaklıklar Kurma: Okul yöneticileri okulun ihtiyacı olan teknolojik gereksinimlerini sağlamak için okul içi ve okul dışı paydaşlarla güven ilişkiler kurar.

8- Zorlukları Dikkatle Aşma: Okul yöneticileri okulun ihtiyacı olan teknolojik gereksinimleri sağlarken yenilikçi olmalı bunu yaparken kariyerini tehlikeye atacak adımlardan kaçmalıdır. Şeklinde ele almıştır.

Eğitimde teknoloji liderliği için geliştirilen ikinci model Flanagan ve Jacobsen (2003) tarafından oluşturulmuştur. Bu modelde okul yöneticilerin kurumlarına

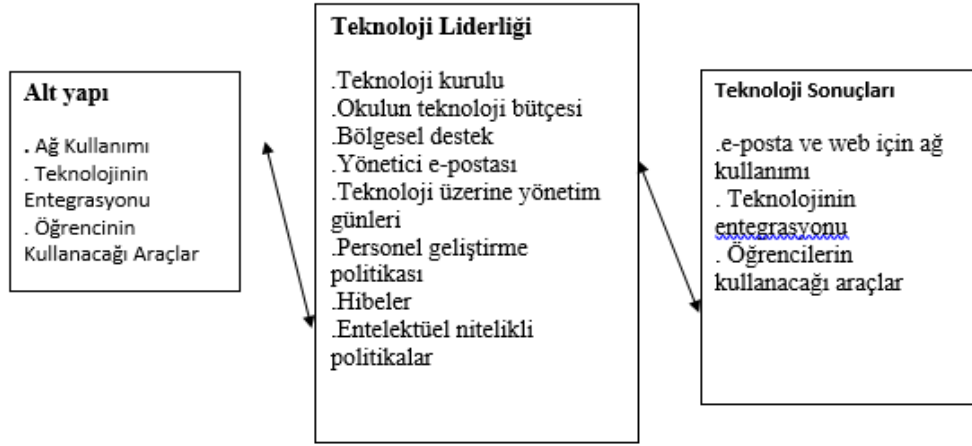
teknolojiyi Etkili bir şekilde entegre etmeleri gerektiği ve okul yöneticilerinin bunu yaparken sergilenmesi gereken roller ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.



Şekil 1.1. Teknoloji liderliği Modeli (Flanagan ve Jacobsen, 2003)

Bu modelde bilgi teknolojisi eğitime entegre edilmekte, fırsat eşitliği, öğrenci katılımı, paylaşılan vizyon, yaygın ağ yapısı ve etkin mesleki gelişim uygulamaları kilit unsurlar olarak görülmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin sahip olması gereken roller şunlardır: öğretim liderliği, öğrenci liderliği, kapasite oluşturma liderliği, toplum liderliği ve kaynak yönetimi liderliği şeklinde tanımlanmaktadır (Flanagan ve Jacobsen, 2003).

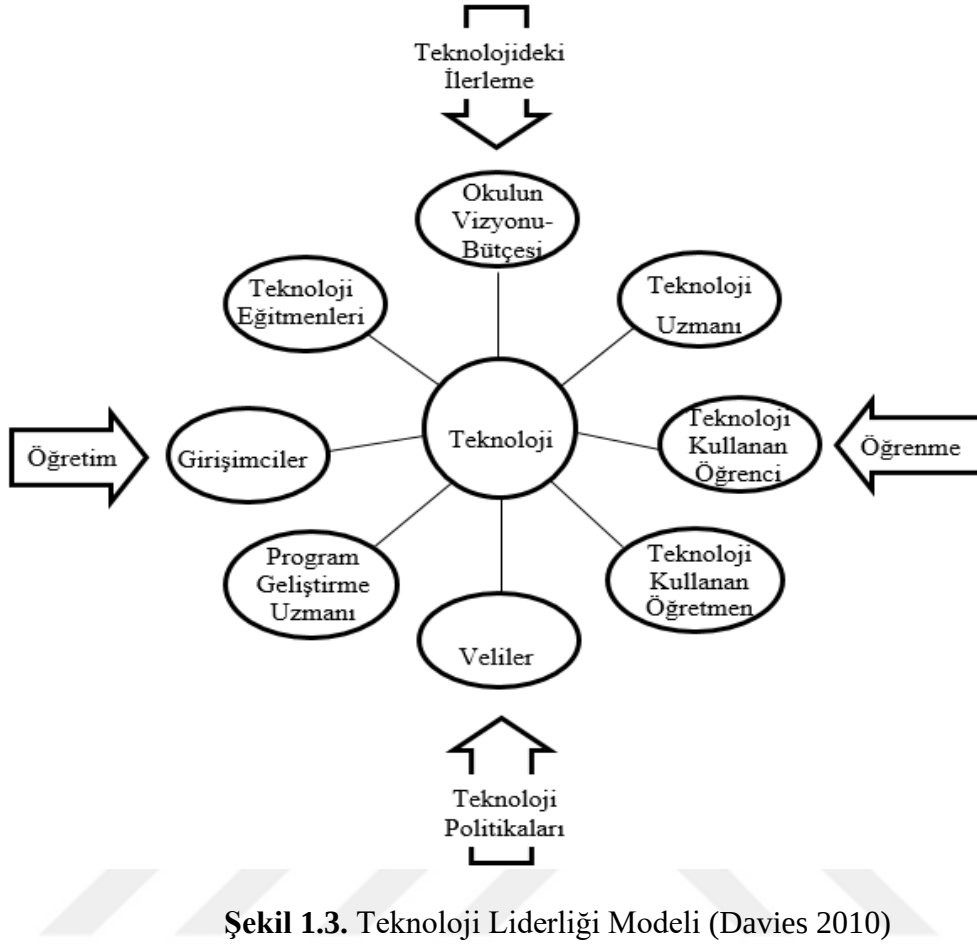
Teknoloji liderliği modeli olarak tasarlanan bir diğer model Anderson ve Dexter'in (2005) “Okul Teknoloji Liderliği: Yaygınlık ve Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmasında geliştirilen modeldir. Aşağıdaki Şekil 1.2’de Anderson ve Dexter’e (2005) ait Teknoloji Liderliği Modeli gösterilmektedir.



Şekil 1.2. Teknoloji Liderliği Modeli (Anderson ve Dexter, 2005)

Anderson ve Dexter (2005) teknoloji planlamasını, teknolojinin örgüte entegrasyonu, teknoloji kullanımı için gerekli altyapının sağlanması, kurumsal paydaşların mesleki gelişimi ve gerekli destek hizmetlerinin sağlanması gibi konuları kapsayan genel bir süreç olarak değerlendirmiştir. Yee (2000), Flanagan ve Jacobsen (2003) ve Anderson ve Dexter (2005), okullarda yaptıkları araştırmalar sonucunda teknoloji liderliği ile ilgili modeller ortaya koymuşlardır.

Davies (2010) ise teknolojik liderlik üzerine yapılan araştırmaları incelemiş; araştırmacıların teknolojik liderlik tanımı konusunda ortak bir payda buluşmadıklarını tespit edip, kendi yaptığı çalışma ile bu eksikleri kapatmak için yeni bir model geliştirmiştir. Bu modelde, uzun vadeli ve sürdürülebilir etkileri olan faktörler okulun teknoloji liderliğinin merkezinde yer alırken, öğretim, öğrenme, teknolojik ilerleme ve teknolojik politikalar dış faktörler olarak tanımlanmaktadır (Davies, 2010). Davis'in (2010) oluşturduğu model aşağıdaki Şekil 1. 3'de gösterilmektedir.



Sonuç olarak teknoloji lideri, teknolojiyi eğitim sürecinde etkin bir şekilde kullanmak için gerekli tüm idari faaliyetleri gerçekleştiren kişidir. Bu kişi bir okul yöneticisi veya öğretmen olabilir (Görgülü ve Küçükali, 2018).

1.1.2. Okul Yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri

Sürekli yenilenen ve ilerleyen bilgi teknolojisi sayesinde, okulların iklimini ve kültürünü nasıl etkilediği, okulların bugünün çok ötesinde farklı bir atmosfere sahip olmaları gerektiği açıktır (Sincar, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelere paralel, teknolojinin eğitim ve okul yönetimi üzerindeki etkisi her geçen gün biraz daha çoğalmaktadır. Var olan teknolojinin eğitim kurumlarına uyarlanması, eğitim kurumlarının ihtiyacı olan bilgiyi elde etmesi, bilgiyi doğru zamanda ve istenilen şekilde kullanılması değer kazanmıştır. Okula entegre edilen teknolojinin aktif bir şekilde kullanılmasını sağlayacak paydaşların yetiştirilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu ihtiyacı sağlayacak kişi okulun doğal lideri olan okul yöneticisidir. Çeşitli araştırmalar, teknolojinin eğitime entegrasyonunda okul müdürlerinin teknolojik liderliğinin önemini

vurgulamıştır (MacNeil ve Delafield, 1998; Leigh, 2000; Turan, 2002; Akbaba-Altun, 2006).

Bir eğitim kurumunun teknoloji lideri; okulun bütün paydaşlarını teknolojiyi kullanmaları doğrultusunda yönlendiren, okulun sahip olduğu teknolojik araçları kullanabilen sadece kendisi kullanmakla kalmayarak bütün çalışanların kullanmalarını sağlayan kişidir. Okul yöneticisine bu açıdan yaklaşıldığında, yaşadığımız çağın koşulları göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticisinin teknolojiye ulaşıp elde edebilmesi, eğitim- öğretim faaliyetlerinde dijital araçların kullanılmasını sağlama ve kullanılması konusunda liderlik etmesi gereklidir. Bundan dolayı Okul yöneticilerinin teknolojiyi bilmesi, anlaması ve benimsemesi gerekir (Helvacı, 2008).

Okullarda eğitim faaliyetlerinin uygulanabilirliğini istenilen şekilde artırmak ve daha aktif hale getirmek, okul yöneticisi ile birlikte okulun diğer çalışanların üzerinde kafa yormaları gereken bir konudur. Eğitim- öğretim sürecini istenilen bir etkinlikte sağlamanın yolu öğrencilere sunulan imkânların geliştirilmesi, toplumun beklentilerini karşılayabilecek şekilde yürütmektir. Bunları yaparken teknolojiyi sürece dâhil edip, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik ile ilgili rollerini etkin bir şekilde yerine getirmesi ile sağlanır. Günümüz bilgi çağında, küreselleşmenin bir sonucu olarak, dünyadaki tüm okul sistemleri ve eğitim kurumları, öğretme, öğrenme ve yönetimde teknolojiyi kullanma konusunda büyük baskı altındadır (Efeoğlu, 2019). Helvacı'ya (2008) göre, çevresel baskılar okul yöneticilerine birtakım sorumluluklar yüklediğini ifade etmektedir. Bu sorumlulukların okula teknolojinin alımı, bilişim teknolojileri laboratuvarlarının oluşturulması, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaları için gerekli eğitimlerin almalarını sağlaması ve bilişim teknolojilerini kullanım yeterliliğine sahip öğretmenlerin sisteme kazandırılması şeklinde sıralamış.

Bilgi toplumunda teknoloji kullanımının kapsamı ve miktarı her geçen gün artmaktadır. Teknolojideki bu gelişme, yaşam alanlarımızın ve eğitim kurumlarımızın da kendisini yenilemesini gerektirmektedir. Eğitim ve öğretim sürecindeki değişikliklerle birlikte okul yöneticilerinin mevcut rolüne teknoloji lideri rolü de dahil edilmiştir (Anderson ve Dexter, 2005). Eğitim kurumlarını teknolojinin imkanları ile donatmak, eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun teknolojileri kurumlara entegre etmek, okul

paydaşlarının teknolojik yeterliliğini sağlayıp, teknolojiyi kullanmaları için onlara gerekli desteği sağlayacak kişi okul yöneticileridir.

Teknolojinin okula entegrasyonunda okul yöneticilerinin yerine getirmesi gereken bazı rolleri vardır. Bu roller aşağıda sırasıyla ifade edilmiştir (Flanagan ve Jacobsen, 2003; Sincar, 2015, 21-41):

- Öğretim lideri
- Öğrenci lideri
- Kapasite oluşturma lideri
- Toplum lideri
- Kaynak yönetimi lideri

Yöneticilerinin bu hedefleri gerçekleştirirken birtakım rollerinin olduğu, bu rolleri yerine getirmesi sonucunda teknolojinin okul içinde ve dışında kullanılması ve yaygınlaştırılmasının beklendiğini ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı teşvik etmek onların bilgi ve becerilerini geliştirmeleri konusunda rehber olma, Okul paydaşlarının birbiriyle aralarındaki iletişimde elektronik ağları kullanmalarını sağlamalıdır.

Sincar'a (2015) göre okul yöneticileri, öğrenciye yönelik görevi bütün öğrencilerin okuldaki teknolojiye eşit bir şekilde erişimini sağlamalıdır. Bunu sağlarken öğrencilerin teknoloji kullanımını etkileyebilecek cinsiyet, sosyal ve kişisel farklılıklardan kaynaklanan engellerin önüne geçilmelidir. Okul yöneticilerinin bilgi teknolojilerinde kapasite oluşturma rolü, okullarda teknoloji kullanımını nitelik ve nicelik açısından geliştirmek için ileri görüşlü olmalı ve görüş bildirmelidir (Sincar, 2015, 21-41). Yönetici okulda teknoloji lideri olabilecek kapasiteye sahip okul paydaşlarına rehberlik etmeli, sürece öğrenci ve velileri dâhil ederek okul için teknolojik bir kapasite oluşturmalıdır.

Sincar (2009) okul yöneticilerinin toplum lideri olmalarına yönelik üç hedef olduğunu ifade etmiştir. Bu hedefler (a) teknoloji ile ilgili hedeflerin gerçekleşmesi/başarılması için velileri ve iş dünyasından kişileri de kapsayan geniş bir kitleyi sürece dâhil etmek, (b) okulda kazanılan başarıları ve karşılaşılan zorlukları okul çevresiyle

paylaşmak ve (c) öğrencilerin öğrenme etkinliklerini okul duvarlarının ötesine taşımak olarak tanımlanabilir.

Okul yöneticileri kaynak yönetme liderliği, bir okulda gerekli olan teknolojinin eğitim öğretime dâhil edilmesi, teknoloji için belirlenen hedeflere ulaşması için gerekli olan harcamalar yapar. Bilişim laboratuvarlarının oluşturulması, sınıflara internet ağı çekme, ihtiyaç duyulan yazılım ve donanımı satın alma okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Eğitim kurumları bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanıp, kurumun performansını artırmak için gayret sarf etmelidirler. Bu da okul yöneticilerinin sergileyeceği liderlik rolleri ile mümkün olur. Örgüt yöneticileri, okul içinden ve dışından elde edilen her çeşit bilgi ile bilgi ve iletişim teknolojilerini en üst seviyede kullanıp, daha kaliteli eğitim-öğretim faaliyeti sunabilmek için çaba göstermelidir.

Sonuç olarak, okul yöneticileri iyi bir değişim lideri, iyi bir eğitim- öğretim lideri olmanın yanı sıra hızlı teknolojik değişime paralel olarak iyi teknolojik liderlik yeterliliğine de sahip olmalıdır (Helvacı, 2008). Sonuç olarak okul yöneticilerinin yaşanılan çağda iyi bir teknoloji lideri olması, sahip olduğu teknolojik yeterliliğe ve teknolojiyi iyi kullanmasına ve kurumuna entegre etmesine bağlıdır.

1.1.3. Bilgi Yönetimi

Bilgi kavramı, insan yaşamının başlamasından bu yana hayatının en önemli değeri olmuş. Bilgi kavramını günlük yaşamda sık sık kullanmamıza rağmen bilgiyi tanımlayıp bir kalıba sokmak oldukça güçtür. Malhotra (1997) göre bilgi tartışması, MÖ 5. yüzyılda filozof Sokrates tarafından ortaya atılan bilginin sınırı sorusuyla başladı. Bilgi kavramı Latince “informato” kökünden gelmekte, “biçim verme”, “biçimlendirme” ve “haber verme” anlamlarında kullanılmaktadır. “Bilgi genel anlamda düşünme, yargılama, akıl yürütme, okuma, gözlem ve deney yoluyla elde edilen “düşünsel ürün” ya da “öğrenilen şey” olarak tanımlanmaktadır (Balay, 2005). Türk Dil Kurumu sözlüğünde bilgi ‘İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin tamamı, malumat’ olarak tanımlanmıştır.

Yaşadığımız çağda örgütlerin bilgiyi rekabet aracı olarak kullanması, ekonomilerin küreselleşmesi ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler birçok araştırmacıyı örgütlerin bilgiyi etkin şekilde nasıl kullanacaklarına yönelik araştırma yapmaya yöneltmiştir. Özdemirci ve Aydın (2007) göre bilgi yönetimi kavramı, birçok farklı

disiplinden uzmanın ilgisini çekmiş ve son yıllarda yönetim alanında en çok merak edilen ve tartışılan konulardan biri haline gelmiştir.

21. yüzyılın, ön plana çıkan en değerli kavramlar bilgi ve bilginin ayrılmaz bir parçası olan teknolojidir. Bilgi günümüzde, bir işletmenin kuruluşu için ihtiyaç duyulan üretim faktörleri (sermaye, hammadde, emek vb.) kadar önemli, teknoloji ise bilginin tamamlayıcı parçasıdır. Dolayısıyla içinde yaşadığımız çağ bilgi çağı, içinde yaşadığımız toplum bilgi toplumudur ve toplumu oluşturan kişilere bilgi çalışanları diye ifade edebiliriz. Bilgi toplumlarında örgütler, bilgi yönetimini kurumsal bir çerçevede ele alıp, örgütün ihtiyacı olan bilişsel sermayeyi kontrol ederek, örgütün başarılı olması için atılan önemli bir adımdır. Bilgi yönetimi, ihtiyaç duyulan bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması ve yayımlanması, ihtiyaç duyduğunda tekrar kullanılması için depolanması, örgütlerin etkili olması ve verimliliğini artıran önemli etkenlerdendir. 21. yüzyılın başlarında iş yaşamında popüler olmaya başlayan bilgi yönetimi, her geçen gün etkinliğini artırarak iş dünyası, üniversiteler ve devletin diğer kurumlarında uygulanan bir disiplin olmaya başlamıştır. Bilgi toplumlarındaki hızlı değişim ve gelişmeler bilginin elde edilmesi ve kullanımını önemli derecede artırmıştır. Bu önem işletmelerde olduğu gibi eğitim kurumlarında kritik bir öneme sahip olmuş, eğitim kurumlarında da bilginin etkinliği artmış, eğitim örgütlerinde bilgi süreçlerinin yönetilmesi ihtiyacı doğmuştur. Eğitim örgütlerinde bilgi yönetim süreçlerinin en etkin uygulayıcısı okul yöneticileridir. Okul yöneticileri eğitim kurumunun ihtiyacı olan bilginin elde edilmesini sağlayan, bilgiyi yayımlayan, gerektiğinde tekrar kullanmak için depolamak, kurum paydaşlarının sürece dâhil edilmesini sağlayan kişidir.

1.1.4. Dijital Çağ

Dijitalleşme 21. yüzyılın göze çarpan en belirgin olgularından biridir. İletişim teknolojilerinin hızla ilerlemesinin bir sonucu olan dijitalleşme, insan yaşamını bu denli kuşatması göz ardı edilemez. Günümüzde iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişimle birlikte toplumsal yaşam da dijital dönüşüme uğramaktadır. “Bu hızlı değişim ve dönüşüm hayatımıza yeni kavram ve değerlerin girmesine neden” olmuştur (Levent ve Alp, 2020). Bu kavramlardan biride teknolojinin çok yoğun kullanıldığı 21. Yüz yılı "Dijital Çağ" olarak ifade edebiliriz.

Geçmiş dönemlerden günümüze, bütün toplumlar devamlı bir dönüşüm ve ilerleme halindedir. Yaşadığımız çağın bilgi toplumunda, bilgi en önemli öge konumuna gelmiştir. Küreselleşen dünyada, bilgi toplumuna geçişimiz ile birlikte, iletişim teknolojileri, hayatımızı dizayn eden bir yapıya bürünmüştür. Günümüzde insanlar zamanlarının büyük bir bölümünü bilgi ve iletişim teknolojileri (akıllı telefon, tablet, bilgisayar, sanal oyunlar, sosyal medya, vb.) ile geçirmektedir. Dijital çağın teknolojileri kişiyi çevrim içi aracılığı ile işlerini yürüten, sanal ortamlarda iletişim kuran ve sanal ortamda dolaşan bireyler haline getirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin beynini internet oluşturur. Yaşadığımız çağda internetle çalışan teknolojik araçların insan yaşamının büyük bir kısmında (eğitim, alışveriş, eğlence, iş dünyası, iletişim vb.) yer alması, yaşam tarzımızın dijital çağa uygun bir şekilde tasarlama zorunluluğunu doğurmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bu denli sık kullanılması beraberinde bir takım sıkıntılarda doğurmaktadır. Bu sıkıntılar internetle çalışan teknolojik ürünlerin kullanıldığı, dijital çağda doğan ve büyüyen çocuklarda ciddi bir sorun olarak öne çıkar. İnternete ve teknolojik cihazlara kolayca erişebilen çocukların internet kullanım sürelerinin ve sıklığının artması bireyler üzerinde bazı olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Seferoğlu ve Yıldız, 2013). İnternetli bilişim araçlarını bilinçsiz ve kontrolsüz kullanmaları, internet bağımlılığına kadar ulaşır ve ebeveynlerin sıkça şikâyet ettikleri bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların önüne geçebilmenin yolu ancak eğitimle sağlanabilir. Eğitim, bir toplumun yapısının değişim ve dönüşümünü sağlar, bunu sağlarken bulunduğu dönemin dinamiklerinden de etkilenir. İnsan hayatının her alanında etkisini gösteren dijital ilerlemeler, eğitim kurumlarının da bu çağın dinamiklerine göre bir pozisyon alma gereğini ortaya çıkarmıştır.

1.1.4.1. Dijital çağda okulların farklılaşması

Bilgiye ulaşma çabası yüzyıllar boyunca insanların yaptığı en büyük faaliyetlerden biridir. Ülkeler bilgiye ulaşmak için büyük yatırımlarda bulunmuş ve bulunmaya da devam etmekte. Dijitalleşmenin insan hayatında en çok yaşandığı alanlardan biri de dijital eğitimidir. Gelecekteki toplumları meydana getirecek bireylerin, sahip olması gereken karakteristik özellikleri olan eğitim, kültür, alışkanlıklar tutum ve davranışı üzerinde doğrudan etkisi olacak olan dijital eğitim, gelişmiş toplumların dikkatlerini fazlasıyla çekmiştir.

Dijitalleşen eğitimde, kamunun bir politikası olan eğitim politikası, gelişmiş ülkelerin üzerinde önemle durdukları bir konudur. Dijital çağda bütün öğretmenlerin ve eğitimcilerin sahip olması gereken dijital çağ beceri ve yeteneklerini gözden geçirmek, teknolojinin müfredata nasıl entegre edileceğini planlamalarıdır (Parlak, 2017). Eğitim örgütlerini bilginin üretilmesinin merkezine yerleştirecek kişi eğitim yöneticisidir. Eğitim yöneticileri, dijital çağda tüm öğrenciler için dinamik bir öğrenme kültürü oluşturmalarını destekleyip, bu kültürü sürdürmelerini sağlamalıdır. Eğitim ortamlarında kullanılan dijital araçları üç şekilde sınıflandırabiliriz: Bunların bazılarını "donanım", bazılarını "yazılım" ve bazılarını da "ortam" olarak sınıflandırabiliriz. Eğitimde kullanılan en yaygın donanım araçlarına “video projektörleri” örnek verilebilir. Son yıllarda eğitim faaliyetlerinde kullanılan dijital araçları Günümüzde sınıflarda en etkin kullanılan teknolojik araç etkileşimli tahtalardır. Son 3-4 yılda, akıllı telefonların ve tabletlerin kişisel ve eğitim amaçlı kullanımda büyük etkiler yarattığı görülüyor (Seferoğlu, 2014). Dijitalleşen eğitim de bütün bu kurguyu oluşturacak olan kişi, okul yöneticisidir.

1.1.5. Türkiye’de eğitim teknolojisi tarihi

Ülkemizde eğitim teknolojileri dönemin şartlarına uygun, cumhuriyetin kuruluşundan bu yana kullanılmaya başlanmıştır. 1930'larda okullara, haritalar, projeksiyon cihazları, fizik ve kimya dersleri için deneysel araç ve gereçler satın alındı (Karataş, 2014). Tüm dünya gibi ülkemiz de teknolojiye meydana gelen gelişmeler takip edilip, eğitim sistemiyle etkin bir şekilde bütünleştirmeye çalışmaktadır. Teknolojinin sürekli değişmesi ve yenilmesine paralel, bizim ülkemizde de teknoloji ile ilgili stratejik planlamalar, teknolojinin uygulanması noktasında yeni değişiklikler yapılmaktadır. Ülkemizde teknolojinin eğitimde etkin kullanımı 1970’li yıllarda kullanmaya başlamıştır. 1970’li yıllarda Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde kitle iletişim araçları (radyo, televizyon) yaygın eğitimi destekleme kapsamında faaliyet göstermeye başlamıştır. 4. Beş Yıllık Kalkınma Planında açık yüksek öğretime ve yaygın eğitime destek sağlamak için ikinci kanal televizyon tesisleri kurulması planlanmıştır (Aksoy, 2003). Ülkemizde bilişim teknolojilerinin kullanımı ise yaklaşık olarak 30 seneye yakındır kullanılmaktadır. MEB bilgisayar kullanımına 1984 yılında ilköğretim ikinci kademedede başlamıştır. 1991 yılında bilgisayar destekli eğitim ulusal politikalara dâhil edilmeye başlandı (Akbaba-Altun, 2006). Eğitim kalitesinin artırılması amacıyla, 1989 yılında oluşturulan “Altıncı Beş Yıllık” kalkınma planı ve 1996 yılında oluşturulan

“Yedinci Beş Yıllık” kalkınma planı kapsamında; müfredat bilim ve teknolojinin gelişimine göre güncellenmelidir (Sezer, 2011). Ülkemizde eğitim teknolojileri ile ilgili çalışma yapan ve teknolojiyi eğitime entegre eden birim MEB bünyesinde yer alan EĞİTEK’tir. Bu birimin amacı, ülkemizin eğitim sistemine günün teknolojik gereçleri ile bütünleştirmek ve teknolojiyi ülkemizin her yerine ve her okul kademesinde halkın hizmetine sunmaktır. EĞİTEK 2011 yılında “Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü” adını almıştır.

Günümüz eğitim kurumlarında öğrencilere etkin ve çağdaş eğitim verebilmenin şartlarından biri eğitimde, güncel teknolojilerinin verimli ve aktif bir şekilde yararlandırmaktır. Günlük yaşamın her bölümünde teknolojik araçları kullanan ve çevresi teknolojik ürünlerle sarılı olan öğrencilere eğitim- öğretim faaliyetlerini veren eğitimcilere, bu ortamı sağlayacak eğitim kurumlarının, teknoloji ile bütünleşmesi gereklidir. DPT (2006)’nın yayınladığı rapora göre, 2000’li yılların başından itibaren dünyada bilgi toplumuna dönüşme girişimlerinin arttığı görülmektedir. DPT’nin 2006-2010 yılları arasındaki bilgi toplumu stratejisi raporuna göre; Avrupa Birliği, 2010 yılında dünyanın en rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonomisi olmayı hedefleyen Lizbon Stratejisi’ni oluşturmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda Türkiye de 2000’li yılların başında bilgi toplumuna geçiş için çalışmalara başlamıştır. Bu doğrultuda; akıllı okul projesi, e_ okul projesi, fatih projesi vb. birçok proje YEGİTEK tarafından yürütülmüş ve yürütülmekte olan çalışmalardır. Bu projelerin, en önemlisi ve en kapsamlısı Fatih (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi’dir. Fatih projesinin amacı, derslerde fırsat eşitliğini sağlayarak, okullarda ihtiyaç duyulan eksik teknolojiyi iyileştirerek bilişim teknolojilerinin derste etkin kullanımını ve daha fazla duyuya hitap etmesini sağlamaktır. Bu projenin kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir; sınıflar için ekipman sağlanmasını, tüm sınıflara geniş bant internet sağlanmasını, dersler için elektronik içerik sağlanmasını, öğretmenlerin ve BT teknolojisinin entegrasyonunu ve proje uygulama desteği de dahil olmak üzere içerik geliştirme için bir ağ platformunun kurulmasını finanse edecektir (YEGİTEK, 2021).



Şekil 1.4. Fatih Proje Kapsamı (2021)

Bu proje ile bütün eğitim kademelerindeki okullarımızın tamamına etkileşimli tahta ve internet ağ alt yapısı kurmak, bunun yanında bütün öğretmen ve öğrencilere tablet dağıtarak, sınıflara kurulan bilişim teknolojisi donanımını eğitim faaliyetlerinde etkin kullanımını sağlamaktır. Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek, bu teknolojik gereçleri daha aktif ve verimli kullanmalarını sağlamaktır. MEB, FATİH Projesi kapsamında ilk etapta 84.921 adet akıllı tahtayı ortaöğretim kurumlarındaki dersliklere takmış. İkinci etapta, 347.367 adet akıllı tahtayı, lise ve ortaokullara takmıştır. Üçüncü etapta ise ilköğretim, diğer okullar, yapılacak yeni derslik ve kurumlara takılmak üzere 150.000 tahta için ihale aşamasına gelmiştir. FATİH Projesi ülkemizin tamamında uygulanan oldukça büyük bütçeli bir çalışmadır (MEB, 2018). FATİH projesi henüz tamamlanmadığı ve ihalenin bir kısmı devam ettiği için bugün itibarıyla projenin odak noktası akıllı tahtalardır (Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede, 2014).

1.1.6. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Standartları ve NETS-A

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişimi ve eğitim kurumlarında etkili bir konuma gelmesi, özellikle son yıllarda, alan yazında teknoloji liderliği kavramı sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim kurumları yöneticilerinin, kurumlarında teknolojik liderlik ile ilgili açık bir görev tanımlarının olmaması, teknolojik lider olarak okul yöneticilerinin birtakım sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Bu sorumluluklar okul yöneticilerinin, okullara teknolojiyi sağlama ve teknolojiyi okullara uygulamasında sorumlu tutulmaları, okul yöneticilerinin teknoloji lideri görev tanımının belirlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda, merkezi Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan ISTE (International Society

for Technology in Education - Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu), NETS-A'yı (National Educational Technology Standards for Administrators) Yöneticilere Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları olarak kabul etmiştir (Eren ve Kurt, 2011). ISTE Teknolojik liderlik ile ilgili bütün dünyada kabul gören bazı standartların oluşturulmuştur. ISTE tarafından geliştirilen bu standartlar okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar devam etmektedir. Teknoloji kullanımında etkili liderler olabilmek için tüm müdürlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ifade eder. ISTE (2002)'de yapılan ilk çalışmada teknolojik liderlik standartları 6 boyutta ele alınmıştır. Bunlar şöyledir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010):

1. Liderlik ve Vizyon: Eğitim liderleri, çevrelerinde teknolojinin benimsenmesi için ortak bir vizyon başlatır ve bu vizyonu teşvik eder

2. Öğrenme ve Öğretme: Eğitim liderleri, öğrenme ve öğretme ortamını en üst düzeye çıkarmak için uygun teknolojiyi müfredat tasarımına, öğretmeye ve öğrenme ortamına entegre eder.

3. Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama: Eğitim liderleri, çalışmalarında iş kollarına yönelik uygulamaları geliştirmek, üretkenliklerini ve başkalarının verimliliklerinin artırmak için teknolojiyi kullanırlar.

4. Destek, Yönetim ve Operasyonlar: Okulun kullandığı tüm altyapı sistemlerinin teknoloji kullanılarak yürütülmesini sağlamayı içerir.

5. Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme sürecinde eğitim liderleri uygun teknolojiyi kullanır.

6. Sosyal, Hukuki ve Etik Konular: Eğitim lideri, teknolojiyi kullanırken karşılaşılabilecekleri sosyal, yasal ve etik sorunların farkında ve bu sorunlar karşısında alınması gereken kararlara hazırlıklıdır.

2009 yılında ISTE, NETS-A'yı güncellemiş, 2009 yılında, Okul müdürleri için güncellenen ulusal eğitim teknoloji standartları ve performans göstergeleri (NETS-A) beş başlık altında ele alınmıştır (Cantürk ve Aksu, 2013). Bu başlıklar şu şekilde ifade edilmiştir:

I. Vizyoner liderlik: Eğitim yöneticileri, kurumsal dönüşüm ve mükemmelliğe ulaşmak ve teknolojiyi eğitim organizasyonlarına geniş çapta entegre etmek için ortak bir vizyonun oluşturulmasına ve uygulanmasına öncülük eder.

II. Dijital çağ öğrenme kültürü: Eğitim yöneticileri, bütün öğrencilerin ihtiyacı olan ilginç, dinamik ve dijital çağ öğrenme kültürü edinmeleri için gerekli ortamı yaratır, geliştirir ve sürdürür.

III. Mesleki uygulamada mükemmellik: Eğitim yöneticileri, yenilikçi ve profesyonel bir öğrenme ortamı yaratarak eğitimcileri güçlendirir, çağdaş teknoloji ve dijital kaynaklar aracılığıyla öğrencilerin öğrenimini destekler.

IV. Sistemli iyileştirme: Dijital çağda eğitim liderleri, etkili bilgi ve teknoloji kaynaklarını kullanarak kurumlarını geliştirmeye devam ediyor.

V. Dijital vatandaşlık: Eğitim yöneticileri, örgütlerde değişen dijital kültürle ilgili sorumluluğu gelişmesine, sosyal, etik ve yasal konuların anlaşılmasına yardımcı olur.

2009 yılında güncellenen eğitim teknolojisi ve performans göstergesi standartlarının NETS-A'nın kategorileri incelendiğinde, liderlik ve vizyon kategorisinin yerini vizyoner liderlik, öğretme ve öğretme kategorisinin yerini, dijital çağ öğrenme kültürü, üretkenlik ve mesleki gelişim kategorisinin yerini, profesyonel uygulamada mükemmellik, destek, yönetim ve işlemler kategorisinin yerini sistematik gelişim, sosyal, yasal ve etik konular kategorisinin yerini dijital vatandaşlık kategorilerinin aldığı görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu standartlar, diğer ülkelere kendi standartlarını geliştirmeleri konusunda rehberlik etmektedir. Ülkemizde de benzer çalışmalar yapılmıştır. Literatüre bakıldığında ülkemizde de okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin belirlenmesinde NETS-A standartlarının temel alındığı çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Akbaba-Altun, 2008; Banoğlu, 2011; Hacıfazlıoğlu vd., 2010, 2011).

1.2.Performans

Kökeni Fransızca olan performans kavramının bu dilde karşılığı “performace” dir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde “ başarıım” olarak ifade edilen performans sözcüğünün

birçok tanımı yapılmıştır. Performans; çalışanların ya da kurumun belirlenen hedeflere ne derecede ulaşıldığının nicel ve nitel olarak ortaya konması şeklinde ifade edilmiştir (Özkanlı, 1995). Bir başka tanımda ise Performans, insanların yaşamlarında olsun, çalışma hayatında olsun gösterdiği çaba ve her insanın sorumluluklarını, hedeflerini, amaçlarını ve vizyonlarını geliştiren bir faaliyetler bütünüdür (Uyargil, 1994,19).

Tanımlara bakılarak performans kavramını açıklayabilmemiz için hedeflerin olması gerekir. Eğer hedefin amacı başarılı olmak ise; performans başarı ile doğru orantılıdır. Performans kavramı kurumdan kuruma farklılık gösterebilir. Kar amacı güden organizasyonlarda performansın ölçüsü yüksek gelirdir. Amacı maddi getiri olmayan bir kuruluşun (eğitim kurumu) performans kriteri başarıdır. Biz performansı, eğitim kurumlarının yapı taşlarından olan öğretmenler açısından ele alacağız.

1.2.1. Performans Yönetiminin Amaçları

Performans yönetimi; personelin örgütteki görevini, örgütün amaçları doğrultusunda ortaya koyması gereken katkının artırılması için yöneltilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi, ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Denisi ve Pritchard, 2006). Performans yönetimi, iş yerinde çalışanların verimliliğini artırmak için kullanılan bir yöntemdir (Ilgaz, 2011).

Performans yönetimi eski dönemlerden itibaren, eğitim kurumları dışındaki sektörlerde yaygın kullanılan bir uygulamadır. Performans yönetiminin eğitimde kapsamlı uygulaması ve öğretmen performans değerlendirmesi 1990'larda başlamış ve uygulamalı araştırma ve keşifler halen devam etmektedir (Özer, 2010).

Salatan (2017) performans yönetimini eğitim kurumları paydaşlarının kendi performanslarını farkında olmasını sağlayarak, örgüt içi paydaşlardan daha fazla başarı sağlamak için hedef belirlemeleri, ulaşılan hedeflerinin sonuçların değerlendirebilmelerini, başarı sonucunda ödüllendirme kriterlerinden oluşan sistematik bir yönetim amacıdır. Performans yönetiminin bireyler ve kuruluşlar için birçok faydası vardır (Anık, 2016). Özellikle Bu yönetim süreci sayesinde örgütün hedefleri ile paydaşların hedeflerinin bütünleşmesi, örgüt çalışanlarının eğitim kurumuna sağladıkları başarının belirlenmesi için önemli fayda sağlamaktadır.

Performans yönetimi aracılığıyla, çalışanların iş davranışlarının ayarlanması, örgütün hedeflerinin belirlenmesi, performans değerlendirme ve ödül sistemi gerçekleştirilir (Anık, 2016).

Performans yönetimi, çalışanların yönetilmesine ilişkin bütün etkinlikleri içeren bir süreçtir. Bu yönetimin başarıya ulaşmasını sağlamanın yolu, çalışanlarla sağlıklı bir işbirliği gereklidir.

1.2.2. Performans Değerlendirmenin Amacı

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün eğitimde bir takım değişimler ve dönüşümler yaşanmaktadır. Buyruk'a (2014) göre, 1980'li yıllardan itibaren birçok ülke öğretmenlik mesleğinde ve öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara vurgu yapmaktadır. Bu nedenle bu sorunların aşılabilmesi için mesleğin nitelikli olması ve bazı düzenlemelere giderilmesi gerekmektedir (Buyruk, 2014). Bu düzenlemelerden biri de performans değerlendirmedir.

Performans değerlendirmenin amacı, çalışanları bir bütün olarak ele almak, başarılarını her yönden ödüllendirmek ve eksiklerin giderilmesini sağlamaktır (Anık, 2016). Bir başka ifade ile performans değerlendirme, örgütsel amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını ve başarılı olduğunu belirleme süreci olarak ifade edilmektedir (Sayın, 2017). Banner ve Cooke (1984) ise performans değerlendirmeyi, performans yönetiminin en önemli boyutu ve bir kuruluşun, çalışanlarının davranışlarını ve/veya başarılarını sınırlı bir süre içinde ölçtüğü ve değerlendirdiği süreçtir ifade etmektedir.

Performans değerlendirme çalışanların, nasıl çalışmaları gerektiği, sergileyeceği davranış, takındıkları tutum, bilgi seviyelerindeki değişiklik ve gelişimleri konusunda onları haberdar etmektir. Alınan geri dönüşler sayesinde, yapılacak performans değerlendirmeler çalışanlara verilecek eğitimler ve çalışanları destekleyecek etkinlikler, çalışanların yaptıkları işe odaklanmaları ve örgüte bağlılıklar olumlu yönde etki etmektedir. Bir başka amacı ise örgüt çalışanları ile örgüt yöneticilerin birbirini tanıyıp sağlıklı bir iletişim kurmalarını da sağlamaktadır.

Okullarda performans değerlendirmenin amacı; Performans değerlendirme sistemi, kişisel ve kurumsal hedeflere dayalı olarak öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki rolünü objektif olarak değerlendirmek için kullanılmaktadır (Sayın, 2017).

Okul yönetimi, devletin belirlediği eğitim politikaları ve bu politikalar doğrultusunda belirlenen özel ve genel hedefleri gerçekleştirmekten sorumludur (Kaya, 1991). Öğretmenlerin okuldaki performansları çeşitli değişkenlerden dolayı etkilenebilir. Bu değişkenler çalıştıkları okulların türü, okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar, öğrenci ve velilerin beklentileri şeklinde ifade edilebilir. Performans değerlendirme sayesinde öğretmenler eksik oldukları noktaları tespit etmeleri, çalışmalarını bu doğrultuda yapmalarını sağlamaktadır.

Etkili bir değerlendirme sistemi, öğretmenlerin potansiyel güçlü yönlerini ve örgütün belirlenmiş hedeflerine ulaşmasına sağlayan önemli bir yönetim aracıdır (Arslan, 2019).

1.2.2.1. Performans değerlendirmenin yararları ve sorunlar

Performans değerlendirme çalışanların zayıf yönlerinin tespit edilmesi, örgüt çalışanlarının birbiri ile iletişimde yaşanan tikanıkların giderilmesi, var olan ve oluşabilecek sorunların açığa çıkılması, çalışanların gelişimi için gerekli olan eğitim ihtiyacının sağlanması performans değerlendirme sayesinde belirlenir. Performans değerlendirmesinin potansiyel faydaları ve potansiyel sakıncaları vardır. Potansiyel faydaları arasında çalışanların güdülenmesini sağlamak, ücretlerinde artış olmasını, kariyer planlamasını yapmalarını sağlarken. Sakıncaları arasında ise Değerlendirmeyi yapan yöneticilerin değerlendirme için ihtiyaç olan birikime sahip olmamaları, değerlendirmede hedeflenen amaca ulaşılmayabilir. Başka bir sorun değerlendirme esnasında değerlendirilen kişilerin kişisel sorunları, performans sorunu ile karşılaştırılmamalıdır. Çalışanların bir örgütte yaptıkları iş tek olabilir fakat görevleri birden fazla olabilir. Değerlendirme yapılırken yaptığı tek iş ile değil yaptıkları görevler göz önünde bulundurularak değerlendirmenin yapılması gereklidir.

Sonuç olarak değerlendirme çalışanların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, örgüt içi sağlıklı iletişim sağlanması ve çalışanların gelişim için faydalı bir süreçtir. Fakat değerlendirme profesyonel kişilerle yapılmadığında ve kriterleri uygun bir değerlendirme yapılmadığında da birtakım sorunlarla karşılaşılabilir.

1.3. Öğretmen Performansı

Eğitim sisteminin, sağlıklı toplumlar ve gelişmiş ülkeler üzerindeki etkisinin fark edilmesinde en önemli unsur öğretmenlerdir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği temel kanununda öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (METK, 1973). Öğretmen, en temel anlamıyla, eğitim ve öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayan, uygulamayı yürüten ve öğrencileri değerlendiren kişidir (Ergun, 1999, 61).

Öğretmenler bir okulun sınıf içi faaliyetlerinin yürütücü konumundaki kişilerdir. Eğitim ve öğretimin amacını belirleyerek, dersin planlamalarını yapan, sınıf içi güvenlik önlemleri alarak, her türlü imkânı öğrencilerin hizmetine sunan bireylerdir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenler yetiştirilirken, öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır (METK, 1973). Eğitim sistemlerinin paydaşları öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliden oluşmaktadır. Eğitimin kalitesini yükseltmek için bu bileşenlerin birbiriyle uyumlu bir çabanın içerisinde olmaları gereklidir. Eğitim sisteminin meydana getiren bileşenlerin en önemli aktörü kuşkusuz öğretmenlerdir. Okulun belirlediği hedeflere ulaşmak, öğrencinin başarısını artırmak için “öğretmenin ruh hali, bilgisi ve becerisi, güdülenme seviyesi, mesleğe adanmışlığı eğitim ve öğretimi doğrudan ve dolaylı bir şekilde etki eder” (Seyidoğlu, 2020).

Yaşadığımız çağda başta ülkemiz olmak üzere, dünyanın birçok ülkesinde eğitim konusunda bir takım değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. “Eğitime yüklenen anlamla birlikte eğitim süreci ve işleyişi değişirken, eğitim alanının en önemli aktörleri olan öğretmenlerden bu değişim sürecine ayak uydurmaları beklenmektedir” (Buyruk, 2014, 28). Toplumlara meydana getiren bireylerin yaşamında oluşan değişikliklere, öğretmenlerin kendilerinden bekledikleri yeterliliğe sahip olmalarını anlamak için kendilerinden beklenen performansın gösterilmesi ile tespit edilebilir. Çünkü öğretmenliğin toplum nezdinde önemli bir statüsü var, öğretmenlik doğrudan insanla ilgili bir meslek olması açısından, geçmişten günümüze yalnızca kazanç kapısı değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak kabul edilmiştir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Ülkemizin eğitim tarihine bakıldığında görüşlerine başvuru, öğretmen denince itibar edilen ve hayatı örnek alınan kişiler örnek gösterilir.

Bir eğitim örgütünün verimliliği ve etkililiği, okul paydaşlarının göstereceği performansa bağlıdır. Okulun belirlenen hedeflere ulaşabilmesi öğretmenin performans düzeyine bağlıdır ve öğretmen sistemin en önemli parçasıdır (Arslan, 2019). Bir okulda öğretmenin performansını doğrudan etkileyip, yönlendirecek etmenler vardır. Öğretmen performansını etkileyen etmenleri, kişisel, örgütsel ve çevresel etmenler olarak ayırabiliriz. Arslan (2019) göre öğretmen performansını etkileyen kişisel etmenler olarak; öğretmenin sahip olduğu mesleki bilgisi, güdülenmesi ve kişisel özellikleridir. Örgütsel etmenleri ise; okulun olumlu bir iklime sahip olması, eğitim örgütlerinde kararların alınış şekli, okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik özellikleri, “öğretmenin performansını etkileyen çevresel faktörler, öğrenci velileri, okulun fiziksel olanakları vb. olarak belirtilebilir” (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Okul, ulusal hedeflere uygun olarak öğrencilere gerekli becerilerin kazandırılmasında stratejik öneme sahiptir (Kılıç, 2019). Zamanlarının, büyük bir kısmını okullarda geçiren öğretmen ve yöneticiler için performans önemli bir olgudur. Okul yöneticilerinin sergileyeceği liderlik davranışları, öğretmenlerin göstereceği performansı önemli derece de etkiler. Yöneticinin görevi, öğretmenin performans düzeyinden sorumlu olmakla birlikte, insan kaynaklarını okulun hedefleri doğrultusunda etkin bir şekilde kullanmaktır (Bilgin-Yurdaöz, 2018). Çünkü öğretmenin kendisinden bekleneni iyi en iyi şekilde yapması, performansının yüksek olması sayesinde olur. Performansı yüksek olan öğretmenin hem çalıştığı diğer meslektaşlarını, hem de öğrencilerini anlamaya çalışır ve onlara karşı duyarlı olur. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler (Öksüz, 2008). Yaşadığımız dijital çağı göz önünde bulundurursak, öğrencilerin büyüme şartlarını ele aldığımızda teknoloji ile doğup büyüyen bir nesle dokuna bilmenin en etkili yolu, öğretmenlerin derslerde mümkün olduğunca teknolojiden yararlanmasını sağlamaktır.

1.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okullar, eğitim sistemindeki en önemli kurumlardır ve bir ülkenin kalkınması ve ilerlemesi için büyük önem taşımaktadır. Bir eğitim örgütünün kademesi ve türü ne olursa olsun, o eğitim örgütünün başarısında en büyük pay yöneticilere aittir (Austin ve Holowenzak, 1985; Arnn ve Mangieri, 1988; Buluç, 2009). Eğitim politikalarındaki

değişikliklerle birlikte eğitim kurumlarına yönelik beklentiler artmış, okullar arasındaki kıyasıya rekabet okul yöneticilerinin rolünü çeşitlendirmiş ve karmaşık hale getirmiştir. Bu rollerden biride teknolojik liderlik rolüdür.

Pek çok teknolojik ürün günlük hayatımızın vazgeçilmezi haline gelmiş, okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu ürünler eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Ertuğrul, 2014). Bundan dolayı okul yöneticileri, geleneksel yönetim anlayışından sıyrılarak, teknolojinin eğitimde uygulanmasını destekleyen, geliştiren ve zenginleştiren, hatta teknolojiyi günlük hayatta vazgeçilmez kılan yönetim yöntemlerini benimsemelidir (Sincar ve Aslan, 2011; Can, 2003). Bu da, okul yöneticilerinin sahip olması gereken birçok liderlik rolünün yanı sıra teknolojik liderlik rolüne de bürünüp, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere rehberlik etmeli, onları teşvik etmeli, deneyimlerini paylaşmalı, okullarda, teknolojinin etkin kullanımını sağlamalıdır (Akbaba ve Altun, 2002; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Turan, 2002,). Okul yöneticilerinin bu görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin ve diğer personelin rollerini ve beklentilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (English ve Hill, 1990).

Eğitim sisteminin en önemli parçası öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ruh sağlığı, mesleki özveri, bilgi ve becerileri ile coşkusu eğitim faaliyetlerini dolaylı veya doğrudan etkiler (Cemaloğlu, 2002). Okul yöneticilerinin performans yönetimindeki yeterlikleri, öğretmenlerin performanslarını artırmada oldukça önemlidir. Öğretmenlerin performansını artıran birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biride görev yaptığı kurumda teknolojiye ulaşabilmesi ve teknolojinin kullanabilmesidir. Bir teknoloji lideri olarak okul yöneticilerinin üstleneceği en önemli sorumluluklardan biri okulun teknoloji entegrasyonunu sağlamaktır (Raffo ve Gunter, 2008). Eğitim kurumuna teknolojiyi entegre eden okul yöneticisi, Kearsley ve Lynch'ye (1994) göre, eğitim liderinin okulda teknolojiyi kullanmaya istekli ve teknolojik yeterliliğe sahip olması, okulun verimliliğini artıran bir durum olmasıdır. Ayrıca öğretmenlere ve öğrencilere teknolojiye erişim imkânı sağlama (Altun, 2006) ve okul yöneticisi okul çalışanı ile öğrencilere internet erişimi sağlanmalıdır (Ghavifekr, Afshari, Siraj ve Seger, 2013, 1348) şeklinde teknolojik rolleri belirlenmiştir.

Yaşadığımız çağda okul yöneticileri, eğitim-öğretim niteliklerine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, kendini sürekli güncelleyen, teknolojiyi takip eden, okulun her yönüyle gelişmesi için çok çalışan, okul paydaşları iyi ilişkiler kuran liderler olmalıdır. Yurtiçinde yapılan literatür taraması sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmen performansı arasında doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu (Akçekoce ve Bilgin, 2016; Aksoy, 2019; Bilgin-Yurdaöz, 2018; Çıpa, 2014; Kılıç, 2019; Korkmaz, 2005; Özgenel ve Aktaş, 2020; Seyidoğlu, 2020; Sözcün, 2021) araştırmalar tespit edilmiştir. Literatürde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolü ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmaması, bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağını göstermektedir.

1.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve öğretmen performansı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Teknolojik liderlik rolleri ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Koç (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini tespit etmektir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında yüksek olduğunu göstermektedir.

Öztaban (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan teknoloji liderliği rollerindeki düzeylerini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderliğine ilişkin algıları tüm boyutlarda ve genel olarak yüksektir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderliğine ilişkin, öğretmenlerin cinsiyetine göre algılarının benzer olduğu, fakat eğitim durumu, kıdem ve okul türüne göre algılarında farklılaşma meydana gelmektedir.

Tezel (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okullarda sergilenen teknoloji liderliği biçiminin, okul başarısı ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma sonucunda; lise yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif, lise yöneticilerinin teknoloji liderlik düzeyleri ile okul başarıları arasında düşük

düzeyde negatif; Akademik iyimserlik ile okul başarısı arasında düşük ve anlamlı bir pozitif ilişki vardır şeklinde tespit edilmiştir.

Yumlu (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisini bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, deneyim yılı ve mevcut okuldaki toplam çalışma sürelerine göre teknolojik liderlik ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin medeni durumuna göre sadece teknolojik liderlik rollerinin insan merkezlilik alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Deniz ve Teke (2020) yaptığı çalışmanın amacı, devlete bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini “orta” düzeyde sergilediklerini ifade etmişler. Öğretmenler, yöneticilerin teknolojik liderliğin rolüne ilişkin görüşleri cinsiyete, hizmet süresine, teknoloji ile ilgili eğitime, lisansüstü eğitime ve branşa göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinin teknolojik liderlik rolüne ilişkin görüşleri okul türüne ve okulun teknolojik olanaklarını yeterli bulma düzeyleri göre farklılık görünmektedir.

Efeoğlu (2019) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerin ile öğretmenlerin eğitim teknolojisine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, pozitif yönlü ve düşük seviyede bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kurt (2019) tarafından yapılan çalışmasının amacı liselerde çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin algılarının bazı değişkenlerine göre hangi düzeyde olduklarını tespit etmektir. Araştırmanın sonucuna ilişkin bulgular; öğretmenlerin, ortaöğretim müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine yönelik algıları üst seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gencay (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak eğitim yöneticilerinin teknolojik liderlik rolü hangi ölçüde gerçekleştirdiklerini tespit etmektir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, yöneticilerin

teknolojik liderlik becerilerinin “kısmen” yeterli olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Köse ve Arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderliği ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderlikleri ile sosyal medyada geleneksel öğretmen rolleri boyutunun olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Aşçı (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı; özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşüne göre; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerinin ve sergiledikleri teknoloji liderliği davranışlarının, öğretmen performansına ilişkin algılarını tespit etmektir. Çalışmada, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algısına göre yüksek düzeyde sergiledikleri, öğretmenlerin demografik değişkenlere göre yöneticilerin teknoloji liderliği davranışına ilişkin görüşlerinde farklılığın olmadığı, bu davranışların öğretmen performansına etkisine yönelik bakışları yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Irmak (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu teknolojik liderlik rollerinin öğretmenlerin, eğitim faaliyetlerindeki performanslarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin “orta düzeyde” teknolojik liderlik davranışı sergilediklerine düşünmektedirler. Ayrıca Okul yöneticilerinin sergileyeceği üst düzey teknolojik liderlik davranışlarının, öğrenme ortamının verimliliği ve öğretmenlerin performansı üzerinde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir.

Beyaz (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Teknik ve Endüstri Meslek lisesi yöneticilerinin (müdürler, müdür yardımcıları) teknik ve endüstri meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bazı demografik (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem, kültür ve meslek öğretmeni) değişkenlere göre teknolojik liderlik davranışlarını belirlemektir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin “kısmen katılıyorum” bulgusuna ulaşılmış, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, kültür ve meslek

öğretmenliği değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görünmemektedir. Ancak kıdem değişkeninde öğretmen görüşüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ölçek (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Uşak ilinde bulunan İlköğretim Okulu'nda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ilköğretim müdürlerinin teknolojik liderlik düzeylerini tespit etmektir. Araştırmada ilköğretim okulu müdürleri kendilerinin teknoloji liderliği düzeylerinin öğretmen görüşlerine nazaran daha yüksek olduğunu inandıklarını beyan etmektedirler. Araştırma sonucuna göre; çalışmada belirtilen demografik özelliklere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algılarında anlamlı bir farklılık görünmemektedir.

Öztaş (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı lise yöneticilerinin bilişim teknolojilerini eğitim öğretim faaliyetlerine etkili bir şekilde entegre edilmesini ve öğretmenlerin, çalışmalarında kullanılmasını sağlamak için gerekli teknolojik liderlik rollerini yerine getirip getirmediikleri, öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre; lise yöneticilerinin sergilediği teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları, lise yöneticilerinin teknolojik rollerine "kısmen" sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sezer ve Deryakulu (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterliklerini tespit etmektir. Bu araştırma, ilköğretim okulu müdürlerinin teknolojik liderlik rollerini kendilerinin ve görev yaptıkları okul öğretmenlerinin görüşlerine göre hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada okul yöneticileri, teknolojinin eğitim uygulamalarına entegrasyonunun sağlanmasında ve bu teknolojilerin etkin kullanımında teknolojik liderlik rolüne ilişkin görevleri yüksek düzeyde yerine getirdikleri belirtmişlerdir.

Baş (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi, öğretmen görüşlerine doğrultusunda tespit etmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticileri teknolojik liderlik rollerini büyük ölçüde yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

Sincar ve Aslan (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimde çalışan branş ve sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliğini ilişkin algıların farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri boyutlarının, destek rolünü yeterince sergiledikleri diğer boyutları ise kısmen sergiledikleri görülmüştür. Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen bulguların, nicel araştırma teknikleri ile elde edilen bulguları desteklediği tespit edilmiştir.

1.5.2. Teknolojik liderlik ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gulpan ve Baja (2020) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının, vizyoner liderlik; dijital çağ öğrenme kültürü; profesyonel uygulamada mükemmellik; sistematik iyileştirme; ve dijital vatandaşlık yapılarına göre orta düzeyde sergiledikleri, ayrıca karar verme, politika oluşturma ve eylemleri başlatma süreçlerinde bilgi teknolojisini orta derecede kullandıkları tespit edilmiştir.

Alkrdem (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, birçok ülkede müdürler için oluşturulmuş ve onaylanmış eğitim teknolojisi standartlarına dayalı, eğitim teknolojisinin sağlanması ve kullanımında Suudi Arabistan'daki lise müdürlerinin teknolojik liderliğini cinsiyet, çalışma alanı, eğitim düzeyi ve liderlik deneyimine değişkenine göre incelemektir. Sonuç olarak; okul müdürlerinin genel olarak eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılmasında yüksek düzeyde teknolojik liderlik davranışı sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları cinsiyet, çalışma alanı, eğitim düzeyi ve liderlik deneyimi değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

Chang (2012) yaptığı çalışmanın amacı; müdürlerin teknolojik liderliği, öğretmenlerin teknolojik okuryazarlığı ve öğretim etkililiği arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma bulgularına göre; teknolojik bir lider olarak müdürün okulu için bir vizyon ve teknolojik plan geliştirmesi ve uygulaması gerektiği tespit edilmiştir.

Jackson (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı; müdürün teknolojik liderliğinin okuluna, teknolojinin entegrasyonunu etkileyip etkilemediğini araştırmaktır. Araştırma sonucuna göre; okul müdürlerinin liderlik tarzlarının, okulda öğretim amaçlı teknoloji kullanımını geliştirdiğine dair kanıtlar elde edilmiştir.

MacNeil ve Delafield (1998) yaptıkları çalışmanın amacı, Teknolojik liderlik özelliklerini ve bunların teknoloji çıktılarının göstergeleri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırma bulguları, Güneydoğu Teksas Okul Bölgesi müdürü ve müdür yardımcısı, okullarında teknolojinin çok önemli olduğunu ve öğretmen öğrenme teknolojisinin bir müfredat aracı olarak gerekli olduğunu yanıtladı. Çalışma ayrıca sınıfta teknolojinin uygulanmasının önündeki başlıca engellerin: 1) donanım, yazılım ve altyapı için mali kaynak eksikliği ve 2) mesleki gelişim ve planlama için zaman eksikliği olduğunu göstermiştir.

1.5.3. Öğretmen Performansı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı; okul müdürlerinin otoriter, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik tarzının öğretmen performansı üzerinde bir etkisi olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma neticesinde; Öğretmenlerin görüşlerine göre müdürün otoriter liderlik stili ile öğretmen performansı arasında düşük düzeyde negatif, demokratik ve işbirlikçi liderlik stili ile öğretmen performansı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca serbest bırakıcı liderlik tarzı ile öğretmen performansı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Seyidoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı; okul müdürlerinin Vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi, öğretmen algılarına göre tespit etmektir. Araştırmanın sonucuna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin performansları ve genel olarak okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile ilgili algılarının “yüksek düzeyde” olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda; okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri öğretmen performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Sayın (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenci görüşüne göre, öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlerin tespit edilmesi ve öğretmen performansı üzerinde okul ikliminin etkisinin incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Salatan (2017) tarafından yapılan çalışmada amaç; örgütsel iklim ve performans arasındaki ilişkiye ilişkin ortaokul öğretmen görüşüne göre tespit etmektir. Araştırma,

olumlu bir örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmen performansı da artacaktır. Olumlu örgüt iklimi algısının öğretmen performansı üzerinde pozitif bir etkisi vardır denilebilir şeklinde sonuçlanmıştır.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından yapılan çalışma veli yaklaşımının ilkökul öğretmenlerinin performansına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre; velilerin olumlu ve bilgilendirme yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında istatistiksel olarak olumlu bir ilişki varken, olumsuz ve eleştirel veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları öğretmenler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve öğretmenlerin performansını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Yirmibeş (2016) Bu araştırma, iş doyumunun liderlik ekibi uyumu ve okul öğretmeni performansı arasındaki aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Sonuç, liderlik ekibinin uyumunun öğretmen performansı üzerindeki etkisinin iş tatmini yoluyla gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Çıpa (2014) tarafından yapılan araştırma, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurarak örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü, öğretmen performansı üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Cerit (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı; lider-üye etkileşimi ile sınıf öğretmeni performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma neticesinde şu bulgular elde edilmiştir; Korelasyon analizi sonuçları, lider-üye etkileşimi ile sınıf öğretmenlerinin performansı arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Regresyon analizi sonuçları, lider-üye etkileşiminin sınıf öğretmeni performansının önemli bir açıklayıcısı olduğunu göstermektedir.

Ilgaz (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı; kamu ve özel okullarda yöneticilerin denetim ve liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisini belirlemek ve öğretmen performansını geliştirmek için öğretmenlere önerilen değerlendirme uygulamalarını belirlemektir. Elde edilen bulgular neticesinde, denetim uygulamalarının tutarlı olmadığını göstermektedir. Birçok öğretmen, denetim

yöntemlerinin haksız olduğunu ve değerlendirme ölçütlerinin açık ve pratik olmadığını düşündüklerini ifade etmektedir.

Genç (2011) tarafından yapılan bu çalışma ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rollerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; Okul yöneticileri tarafından kullanılan üçüncü taraf rolleri, okul yöneticilerinin kıdem, yönetici kıdemi, cinsiyet ve eğitim durumlarında anlamlı farklılık görünmemektedir. Okul yöneticilerinin çatışma çözümünde arabulucu ve kolaylaştırıcı rolü ile okulun ortalama düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada amaç, örgütler için son derece önemli bir yönetim durumu olan iş tatmini veya memnuniyetsizliğinin çalışan performansı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin iş doyumu ve memnuniyetsizliği ile performansları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Akyol (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı; eğitim örgütlerinin insan kaynakları uygulamaları ve bu uygulamaların öğretmen performansına etkisini tespit etmektir. Araştırma bulgularına göre; özel okullardaki insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Demir (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı; liselerdeki örgüt iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin öğrenci görüşüne göre tespit edilmesidir. Araştırma, lise öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda, okul atmosferinin öğretmenlerin performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ergin (2008) tarafından yapılan çalışmada hangi yönetim tarzının hangi sonuçlara yol açacağı belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre otoriter yönetim biçimleri öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklı sonuçlara yol açmaktadır.

Öksüz (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı; Bu çalışmada endüstri meslek ve teknik liselerinde görev yapan yöneticilerin, davranışının öğretmen performansı üzerindeki etki düzeyini incelemek ve öğretmen performansını etkileyen yönetsel davranışı ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre; endüstri meslek ve

teknik liselerinde görev yapan yöneticilerin davranışlarının öğretmen performansı üzerinde yüksek düzeyde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Korkmaz (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı; Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde dönüşümcü liderlik stili ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye engelleme ve iyimserliğin aracılık edip etmediğini belirlemektir. Yapılan çalışmanın neticesinde elde edilen bulgular, Dönüşümcü liderliğin engelleme ve iyimserlik üzerinde önemli bir etkisi vardır. Ayrıca başka bir bulgu, hayal engelleme ve iyimserliğin dönüşümcü liderlik ve performans arasındaki ilişkiye tamamen aracılık ettiğini göstermektedir.

1.5.4. Öğretmen Performansı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wahyudi'nin (2018) yaptığı çalışmanın amacı, duygusal zeka, yetkinlik ve çalışma ortamının öğretmen performansı üzerindeki kısmi veya eşzamanlı etkisini tespit etmektir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekâ, yetkinlik ve çalışma ortamının öğretmen performans üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, yapılan regresyon analizine göre de duygusal zeka, yetkinlik ve çalışma ortamı, öğretmen performansının % 44,2' sine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Fitria, Muhtar ve Akbar (2017) tarafından yapılan çalışmada, Palembang kentindeki özel ortaokulda örgütsel yapının ve liderliğin öğretmen performansı üzerindeki etkisini analiz etmektir. Elde edilen bulgular neticesinde, örgütsel yapının ve liderliğin öğretmen performansı üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Otaala ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Kyambogo Üniversitesi öğretmen eğitimi müfredatının Uganda'daki ortaokul öğretmen performansı üzerindeki etkililiğini incelemektir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin üniversite tarafından akademik olarak iyi hazırlandıklarını, Kyambogo Üniversitesi'nde ve okullarda çok fazla teorik öğretimin verildiği, Kyambogo Üniversitesi'nin ortaokul normal eğitim dersleri içerik olarak yeterli, metodoloji olarak yetersiz olduğu, kalabalık sınıf mevcudiyeti ve yetersiz öğretim materyalleri, öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin öğretim yöntemlerini olumsuz yönde etkilediği, ulusal sınavların baskısından dolayı öğretmenler, öğrenci performansını iyileştirmek için mümkün

olduğunca fazla içeriği kapsayacak şekilde öğretmen merkezli bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir.

Selamat, ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları araştırmanın amacı, örgütsel iklimin öğretmenlerin iş performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma sonucuna göre, Ortaokul öğretmenlerinin görevlerini yerine getiremediklerini ve örgüt ikliminin sağlıklı olduğu, ayrıca örgütsel iklimin öğretmenlerin performansını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Raza (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, örgütsel iklimin üniversite öğretmenlerinin performansı üzerindeki etkisini belirlemektir. Yapılan analizler sonucunda, devlet üniversitesi müdürlerinin çoğunluğunun açık iklimin öğretmen performansı ile çok yüksek düzeyde ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğu, kapalı iklimlerin öğretmen performansı ile olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu görüşünde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlere akademik sorunlarını grup, seminer ve konferanslarda tartışmalarına fırsat verilmesi, Müdürlerin yönetim tarzları hizmet içi eğitimler, seminerler, çalıştaylar, bölüm toplantıları ve süper vizyonlar ile geliştirilebilir, Açık iklimler teşvik edilerek ve kapalı iklimden kaçınılarak öğretmenlerin performansı artırılabilir tavsiyesinde bulunulmuştur.

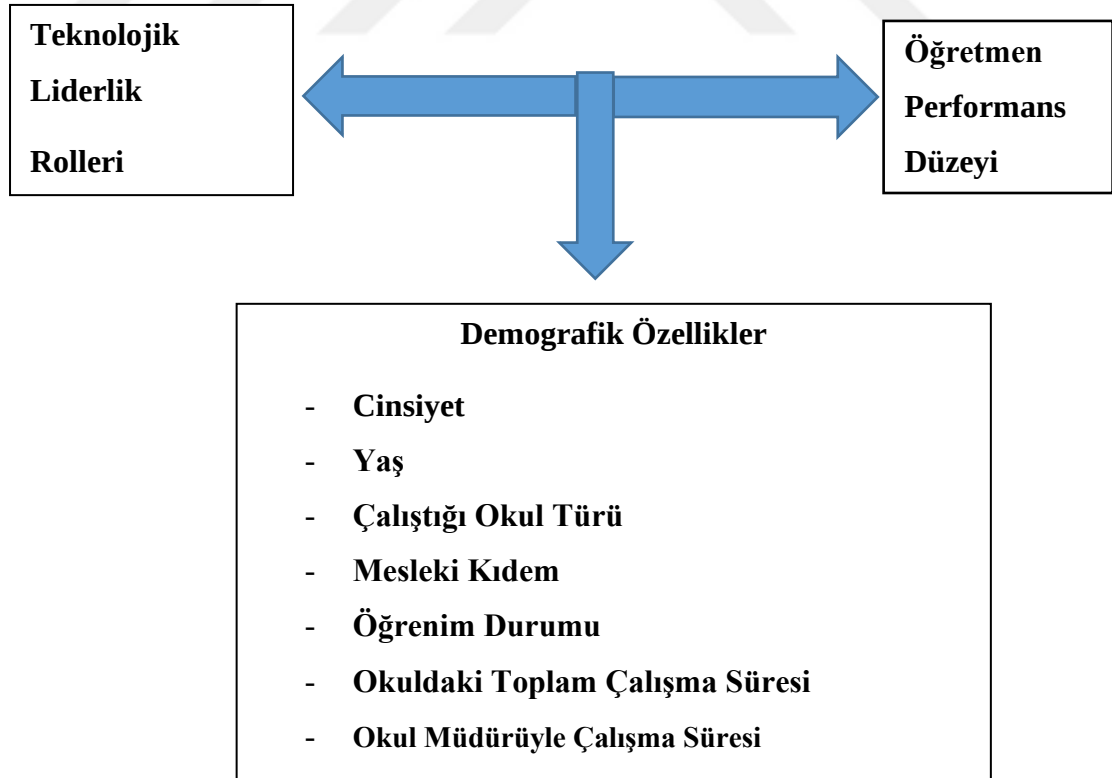
İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların uygulanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergilediği teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan bu çalışmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018: 114). Araştırma modelinde bir bağımsız, birde bağımlı olmak üzere iki değişken yer almaktadır. Okul yöneticisinin teknolojik liderlik rolleri bağımsız değişkeni oluştururken, öğretmen performans düzeyi ise bağımlı değişkeni oluşturmaktadır. Aşağıda araştırma modelinin şekli verilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırma modeli

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Siirt il merkezinde yer alan, (35) ortaokul ve (26) lisede görev yapan 1986 öğretmenden meydana gelmektedir. Çalışma kapsamında, Siirt il merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlere ilişkin istatistiksel veriler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları

Okul türü	Sayı	%	Öğretmen				Toplam	%
			Erkek	%	Kadın	%		
Ortaokul	35	57.3	611	48.6	408	55.9	1019	51.3
Lise	26	42.7	646	51.4	321	44.1	967	48.7
Toplam	61	100	1257	100	729	100	1986	100

Kaynak: Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2021)

Yukarıda görüldüğü gibi araştırmanın evreni, Siirt il merkezinde yer alan 35 ortaokul, 26 lisede görev yapan 729'u kadın, 1257'si erkek öğretmen olmak üzere 1986 öğretmenden meydana gelmektedir. Kadınların 408'i ortaokulda, 321'i liselerde görev yapmaktadır. Erkeklerin 611'i ortaokulda, 646'sı liselerde görev yapmaktadırlar.

Araştırmada, evrenin tamamına COVID-19 pandemi süreci, zaman ve maliyet gibi nedenlerden dolayı ulaşmak zor olduğundan, araştırma evreninden seçilen örneklem üzerinden veri sağlanmıştır. Araştırmada, basit seçkisiz random örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2018:151). Araştırma örneklemine ait istatistiksel veriler tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Okul Türü	Öğretmen			
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
Ortaokul	35	8	1019	198
Lise	26	10	967	220
Toplam	61	18	1986	418

Araştırmanın örneklemini ise 8 ortaokul (198 branş öğretmeni) ve 10 lisede (220 branş öğretmeni) görev yapan toplam 418 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

2.2.1. Araştırma Örneklemine Dâhil Olan öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştığı okul türü, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, okuldaki çalışma süresi ve çalıştığı okuldaki okul müdürü ile çalışma süresine ilişkin kişisel bilgiler tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Demografik Özellikler	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	151	36.1
Erkek	267	63.9
<i>Yaş</i>		
20-30	145	34.7
31-40	180	43.1
41 yıl ve üzeri	93	22.2
<i>Çalıştığınız Okul Türü</i>		
Ortaokul	198	47.4
Lise	220	52.6
<i>Mesleki Kıdeminiz</i>		
1-5 yıl	173	41.4
6-10 yıl	94	22.5
11-15 yıl	69	16.5
16 yıl ve üzeri	82	19.6
<i>Öğrenim Durumunuz</i>		
Lisans	360	86.1
Lisans Üstü	58	13.9
<i>Bu Okuldaki Çalışma Süreniz</i>		
1-3 yıl	210	50.2
4-6 yıl	127	30.4
7 yıl ve üzeri	81	19.4
<i>Bu Okuldaki Müdür ile Çalışma Süreniz</i>		
1-2 yıl	247	59.1
3-4 yıl	99	23.7
5 yıl ve üzeri	72	17.2
Toplam	418	100

Tablo 2.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 151'i (%36,1) kadın, 267'si (%63,9) erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında 145'i (%34,7) 20-30 yaş arası, 180'i (%43,1) 31-40 yaş arası, 93'ü (%22,2) ise 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden meydana gelmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne bakıldığında ise 198'i (%47,4) ortaokulda, 220'si (%52,6) lisede çalışan öğretmenlerden

oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemine bakıldığında 173'ü (%41,4) 1-5 yıl arası, 94'ü (%22,5) 6-10 yıl arası, 69'u (%16,5) 11-15 yıl arası, 82'si (% 19,6) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise 360'ı (%86,1) lisans, 58'i (%13,9) lisansüstü öğretmenlerden meydana gelmektedir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri ise 210'u (%50,2) 1-3 yıl arası, 127'si (%30,4) 4-6 yıl arası, 81'i (%19,4) 7 yıl ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul müdürü ile çalışma süresine bakıldığında ise 247'si (%59,1) 1-2 yıl, 99'u (%23,7) 3-4 yıl, 72'si (%17,2) 5 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu lisans mezunu, orta yaş kategorisinde, mesleki kıdemi fazla olmayan, çalıştığı okul türü olarak lisenin ağırlıkta olduğu, okuldaki çalışma süresi ve çalıştığı okuldaki okul müdürü ile çalışma süresinin az olduğu, erkek katılımcıların daha fazla olduğu öğretmenlerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılardan yasal izin alındıktan sonra (bkz. Ek. 6 ve Ek. 7) ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Öncelikle katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “ Kişisel Bilgi Formu” (bkz. Ek. 3), okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini öğretmen algılarına göre tespit etmek için Sincar (2009) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticisinin “Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği” (bkz. Ek. 4) ve öğretmenlerin performans düzeylerini tespit etmek için Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından hazırlanan ve Özgenel (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği" (bkz. Ek.5) kullanılmıştır.

2.3.1. Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği (TLRÖ)

Ortaokul ve liselerde görev yapan, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini öğretmen algılarına göre tespit etmek için Sincar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı; “Hiç katılmıyorum”(1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum”(4) ve “Tamamen Katılıyorum”(5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Tablo 2.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinin Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Sınır	Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 1.79	Çok Düşük düzey
Katılmıyorum	2	1.80 2.59	Düşük Düzey
Kısmen Katılıyorum	3	2.60 3.39	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.40 4.19	Yüksek Düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4.20 5.00	Çok Yüksek Düzey

Ölçekte ters kodlanan madde olmadığı için, ölçekten alınan yüksek puanın okul yöneticisinin teknolojik liderlik rollerini yeterli düzeyde sergilediği anlamına gelmektedir. Ölçeğe ait alt boyut ve madde sayıları ise, insan merkezlilik 11 madde (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11), vizyon 7 madde (12,13,14,15,16,17,18), iletişim ve işbirliği 6 madde (19,20,21,22,23,24) ve destek 5 madde (25,26,27,28,29) şeklinde oluşmuştur. Ölçeğin, geçerlilik-güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha (α) genel güvenirlilik katsayısı değeri .97 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. 5. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine Ait Cronbachalfa Güvenirlilik Katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Mevcut araştırmanın Cronbach Alpha Katsayısı
İnsan Merkezlilik	11	.95
Vizyon	7	.92
İletişim ve İşbirliği	6	.92
Destek	5	.90
Toplam	29	.97

Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlere uygulanan “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği” Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı insan merkezlilik alt boyutunda .95, vizyon alt boyutunda .92, iletişim ve işbirliği alt boyutunda .92 ve destek alt boyutunda ise .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı ile alt boyutlarına yönelik hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının .90 ile .97 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin alt boyutları itibarıyla en yüksek güvenirlilik düzeyine insan merkezlilik .95 iken, en düşük güvenirlilik düzeyine destek alt boyutu .90 olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği (ÖPDÖ)

Özgenel (2019) tarafından geliştirilen, öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin amacı, öğretmen performansının güncel, faydalı, etkili ve güvenilir ölçütlerle değerlendirilmesidir. Ölçek, 5’li likert tipinde ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı “çok az (1), az (2), orta (3), iyi (4) ve çok iyi (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Aşağıdaki Tablo 2.6.’da Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Puan aralığı gösterilmektedir.

Tablo 2.6. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Puan aralığı

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Sınırı	Değerlendirme
Çok Az	1	1.00- 1.80	Çok Düşük Düzey
Az	2	1.81- 2.60	Düşük Düzey
Orta	3	2.61- 3.40	Orta Düzey
İyi	4	3.41- 4.20	Yüksek Düzey
Çok İyi	5	4.21- 5.00	Çok Yüksek Düzey

Ölçekte ters kodlanan madde olmadığı için, ölçekten alınan yüksek puanın öğretmen performans düzeyinin yeterli düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğe ait alt boyut ve madde sayıları ise, alan bilgisi 4 madde (1,2,3,4.), öğrenme-öğretme sürecini hazırlama 6 madde (5,6,7,8,9 ve 10), iletişim 5 madde (11,12,13,14 ve 15.), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim 9 madde (16,17,18,19,20,21,22,23 ve 24.) ile mesleki tutum ve değerler 10 madde (25,26,27,28,29,30,31,32,33 ve 34.) oluşmaktadır. Ölçeğin, geçerlilik-güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha (α) genel güvenirlilik katsayısı değeri .96 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.7. öğretmen performans değerlendirme ölçeğine ait Cronbachalfa güvenirlilik katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Mevcut Araştırmanın Cronbach Alpha Katsayısı
Alan Bilgisi	4	.81
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	6	.88
İletişim	5	.88
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	9	.92
Mesleki Tutum ve Değerler	10	.93
Öğretmen Performans Değerlendirme (Toplam)	34	.96

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlere uygulanan “ Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizlerde, alan bilgisi alt boyutunda .81, öğrenme-öğretmen sürecine hazırlama alt boyutunda .88, iletişim .87, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunda ise .91 ve mesleki tutum ve değerler alt boyutunda .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında bulunan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 ile .96 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek genel olarak değerlendirildiğinde ise, hem ölçeğin bütünü hem de alt boyutlarında iç tutarlık katsayılarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında kullanılacak ölçeklerin, uygulanabilmesi için Siirt Üniversitesi Etik Kurulu (bkz. 1) onayı ile Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (bkz. 2) gerekli izinler alınmıştır. Onay ve izin işlemleri alındıktan sonra ölçekler, başta ülkemiz ve bütün dünyada etkisini gösteren COVID-19 pandemisinin, ülkemizde yayılmasının önlenmesi için 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde yüz yüze eğitimin düzenli devam etmemesinden dolayı Google Form üzerinden oluşturulan <https://docs.google.com/forms/d/1cu88zXMtfxTePCtyY9Pl6ISA8ZX9A8VcJA386tc-JTg/edit> ilgili link üzerinden yüklenmesi yapılan ölçekler, Siirt il merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden elektronik ortamlarda doldurmaları sağlanmıştır. Ölçeğe katılım gösteren öğretmenlere, çalışmanın amacı ve kişisel bilgilerin saklı kalacağına ilişkin ifadeler yer almıştır. Ölçme araçlarının uygulanması 21.02.2021 ile 28.06.2021 tarihleri arasında gerçekleşmiş olup değerlendirmeye tabi tutulan 418 adet veri toplanıp analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, çalıştığı okul türü, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, okuldaki çalışma süresi ve çalıştığı okuldaki okul müdürü ile çalışma süresine) ilişkin verilerin Frekans (f) ve Yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Ölçeklerde her bir maddenin ve boyutlarının aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplanıp, ölçeklerin ilgili maddelerine ve boyutlarına ilişkin betimsel analiz yapılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği” ve “ Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin” alt boyutlarında ve ölçeklerden alınan toplam puanlarının grup ortalamalarına göre cinsiyet, çalıştığı okul türü, öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutlarında ve ölçeklerden alınan toplam puanlarının grup ortalamalarına göre yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve okul müdürü ile çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Varyans analizinde gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla, Person momentler korelasyonu (r) analiz tekniği kullanılmıştır. Korelasyon (ilgileşim), iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlemidir ve bu işlemin sonunda, korelasyon kat sayısı olarak adlandırılan ve -1 ile +1 arasında değer alan sonuç elde edilir (Can, 2019: 369). Araştırmada yer alan ölçekler ve alt boyutların birbiri arasındaki korelasyon puanları 0.29’un altında olması düşük, 0.30-0.69 arasında olması orta ve 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki göstermektedir (Büyüköztürk, 2020:113).

Okul yöneticisinin sergileyeceği teknolojik liderlik davranışlarının öğretmen performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesi için çoklu regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analizde önce veri setinde çoklu bağlantının olup olmadığını analiz etmek için Durbin-Watson katsayısı ve VIF değerlerine bakılmıştır. Son aşamada hipotezler $p < .01$ ve $p < .05$ anlamlılık düzeyi test edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizine geçmeden önce grupların normal dağılıp dağılmadığını görmek için çarpıklık (Skewness)- basıklık (Kurtosis) analizi ile normallik değerine bakılmıştır.

Tablo 2.8. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Ölçeklerinin Çarpıklık-Basıklık Analizine Ait Bulgular

Alt Boyutlar	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
İnsan Merkezilik	418	-.733	.226
Vizyon	418	.206	-1.021
İletişim ve İşbirliği	418	-.655	-.091
Destek	418	.208	-.987
Teknolojik Liderlik Rollerini (Toplam)	418	-.283	-.455
Alan Bilgisi	418	-.544	.416
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	418	-.466	-.070
İletişim	418	-.858	1.539
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	418	-.365	.236
Mesleki Tutum ve Değerler	418	-2.056	2.183
Öğretmen Performans Değerlendirme (Toplam)	418	-.596	.812

Okul Yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin toplam ve alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin toplam ve alt boyutlarından elde edilen verilerin normallik dağılımı çarpıklık-basıklık istatistiği ile incelenmiştir. Yapılan analiz neticesinde “okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri” ölçeğinin toplam ve alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin toplam ve alt boyutlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık istatistiği, normallik varsayımları incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içerisinde olması, dağılımın normal olduğu varsayımı ile parametrik testler yapılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013), Sonuç olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin toplam ve alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin toplam ve alt boyutlarından elde edilen verilerin normallik dağılımı çarpıklık-basıklık istatistiği değerleri 2’ den küçük olduğu için normal dağılım gösterdiğini ve parametrik testler uygulanabileceğini göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmamızın bu bölümünde araştırmanın temel amacına ve alt amacına göre sırasıyla araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler analiz edilerek elde edilen sonuçlar belirtilmiştir.

3.1. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki Tablo 3.1.'de okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin ilişkin öğretmenlerin algılarına ait betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Roller ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	X	Ss	Algı Düzeyi
İnsan Merkezlilik	418	3.71	.91	Katılıyorum
Vizyon	418	4.00	.61	Katılıyorum
İletişim ve İşbirliği	418	3.65	.98	Katılıyorum
Destek	418	4.02	.62	Katılıyorum
Teknolojik Liderlik Roller (Toplam)	418	3.82	.74	Katılıyorum

Genel olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının ($x = 3.82$, $Ss = .74$) “katılıyorum/yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile ilgili alt boyutlar incelendiğinde ise; insan merkezlilik ($x = 3.71$, $Ss = .901$), vizyon ($x = 4.00$, $Ss = .61$), iletişim ve işbirliği ($x = 3.65$, $Ss = .98$), destek ($x = 4.02$, $Ss = .62$) alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları “katılıyorum” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri alt boyutları bağlamında, teknolojik liderlik rollerine ilişkin algılama düzeyleri en yüksek ortalamadan, en düşük ortalamaya doğru sıralanışı ise, "destek", "vizyon", "insan merkezlilik" ve "iletişim ve işbirliği" şeklinde sıralanmaktadır.

3.1.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler

3.1.1.1. Cinsiyet

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticisinin sergilediği teknolojik liderlik rollerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3.2.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.2. Araştırmada Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	F	t	Sd	p
İnsan Merkezlilik	Kadın	151	3.75	.918	.041	.662	2	.508
	Erkek	267	3.69	.899		.658	416	
Vizyon	Kadın	151	4.04	.619	.331	1.107	2	.269
	Erkek	267	3.97	.598		1.097	416	
İletişim ve İşbirliği	Kadın	151	3.70	.975	.447	.767	2	.444
	Erkek	267	3.62	.979		.768	416	
Destek	Kadın	151	4.05	.641	.928	.739	2	.460
	Erkek	267	4.00	.606		.727	416	
Teknolojik Liderlik Roller (Toplam)	Kadın	151	3.86	.745	.056	.848	2	.397
	Erkek	267	3.79	.729		.843	416	

$p < .05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre; öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p > .05$) olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak cinsiyet değişkeninin, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algıları hem ölçeğinin toplamında hem de insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, ile destek alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

3.1.1.2. Çalıştığı Okul Türü

Araştırmada çalıştığı okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticisinin sergilediği teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarına ait bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmada Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	N	X	Ss	F	t	Sd	p
İnsan Merkezlilik	Ortaokul	198	3.68	.939	1.245	-.528	2	.598
	Lise	220	3.73	.875		-.526	416	
Vizyon	Ortaokul	198	3.98	.623	.996	-.418	2	.676
	Lise	220	4.00	.592		-.417	416	
İletişim ve İşbirliği	Ortaokul	198	3.58	1.042	5.704	-1.309	2	.194
	Lise	220	3.71	.914		-1.300	416	
Destek	Ortaokul	198	4.00	.620	.064	-.518	2	.605
	Lise	220	4.03	.618		-.518	416	
Teknolojik Liderlik Rollerine (Toplam)	Ortaokul	198	3.79	.763	1.993	-.765	2	.445
	Lise	220	3.84	.710		-.762	416	

$p < .05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre; öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p > .05$) olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak okul türü değişkeninin, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algıları hem ölçeğin toplamında hem de insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ile destek alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

3.1.1.3. Öğrenim Durumun

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticisinin sergilediği teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarına ait bulgular aşağıdaki Tablo 3.4.'te görülmektedir.

Tablo 3.4. Araştırmada Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	X	Ss	F	t	Sd	p
İnsan Merkezlilik	Lisans	360	3.70	.897	.385	-.229	2	.819
	Lisans Üstü	58	3.73	.962		-.218	416	
Vizyon	Lisans	360	3.99	.603	.235	.072	2	.943
	Lisans Üstü	58	3.99	.631		.070	416	
İletişim ve İşbirliği	Lisans	360	3.64	.972	.398	-.369	2	.713
	Lisans Üstü	58	3.69	1.019		-.356	416	
Destek	Lisans	360	4.01	.609	2.370	-.550	2	.583
	Lisans Üstü	58	4.06	.676		-.510	416	
Teknolojik Liderlik Roller (Toplam)	Lisans	360	3.81	.728	.442	-.274	2	.784
	Lisans Üstü	58	3.84	.783		-.260	416	

$p < .05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre; öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p > .05$) olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak cinsiyet değişkeninin, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algıları hem ölçeğinin toplamında hem de insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, ile destek alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

3.1.1.4. Yaş Durumu

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.5. Yaş Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İnsan Merkezlilik	A.20-30 yıl	145	3.73	.919	Gruplar Arası	.709	2	.354	.431	.650
	B.31-40 yıl	180	3.66	.920	Grup İçi	341.370	415	.823		
	C. 41 yıl ve üzeri	93	3.76	.859	Toplam	342.079	417			
Vizyon	A.20-30 yıl	145	4.00	.637	Gruplar Arası	.025	2	.013	.034	.966
	B.31-40 yıl	180	3.99	.586	Grup İçi	153.442	415	.370		
	C. 41 yıl ve üzeri	93	3.98	.601	Toplam	153.468	417			
İletişim ve İşbirliği	A.20-30 yıl	145	3.61	1.037	Gruplar Arası	1.779	2	.890	.930	.395
	B.31-40 yıl	180	3.62	.982	Grup İçi	396.907	415	.956		
	C. 41 yıl ve üzeri	93	3.77	.866	Toplam	398.686	417			
Destek	A.20-30 yıl	145	4.03	.633	Gruplar Arası	.063	2	.032	.082	.921
	B.31-40 yıl	180	4.00	.603	Grup İçi	159.720	415	.385		
	C. 41 yıl ve üzeri	93	4.02	.632	Toplam	159.783	417			
Teknolojik Liderlik Rollerine (Toplam)	A.20-30 yıl	145	3.82	.766	Gruplar Arası	.295	2	.148	.272	.762
	B.31-40 yıl	180	3.79	.734	Grup İçi	225.117	415	.542		
	C. 41 yıl ve üzeri	93	3.86	.692	Toplam	225.412	417			

p<.05

Yukarıdaki tablo da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile ilgili öğretmen algılarının geneli ile insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile ilgili hem genel olarak hem de insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları benzer olduğu söylenebilir.

3.1.1.5. Mesleki Kıdem

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Mesleki Kıdem Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	X	Ss	Karelerin Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	p	Tukey Testi
İnsan Merkezlilik	A.1-5 yıl	173	3.78	.895	Gruplar Arası	5.31	3.00	1.771	2.178	.090	
	B.6-10 yıl	94	3.50	.891	Grup İçi	336.77	414.00	.813			
	C.11-15 yıl	69	3.79	.922	Toplam	342.08	417.00				
	D. 16 yıl ve üzeri	82	3.72	.911			3.00				
Vizyon	A.1-5 yıl	173	4.05	.628	Gruplar Arası	4.598	414.00	1.533	4.262	.006	A>B
	B.6-10 yıl	94	3.81	.525	Grup İçi	148.870	417.00	.360			C>B
	C.11-15 yıl	69	4.11	.591	Toplam	153.468	3.00				
	D. 16 yıl ve üzeri	82	3.97	.623			414.00				
İletişim ve İşbirliği	A.1-5 yıl	173	3.68	.996	Gruplar Arası	4.833	417.00	1.611	1.693	.168	
	B.6-10 yıl	94	3.46	.983	Grup İçi	393.854	3.00	.951			
	C.11-15 yıl	69	3.79	.949	Toplam	398.686	414.00				
	D. 16 yıl ve üzeri	82	3.67	.941			417.00				
Destek	A.1-5 yıl	173	4.06	.636	Gruplar Arası	3.560	3.00	1.187	3.145	.025	C>B
	B.6-10 yıl	94	3.88	.544	Grup İçi	156.223	414.00	.377			
	C.11-15 yıl	69	4.15	.603	Toplam	159.783	417.00				
	D. 16 yıl ve üzeri	82	3.97	.651							
Teknolojik Liderlik Roller (Toplam)	A.1-5 yıl	173	3.87	.747	Gruplar Arası	4.57	3.00	1.523	2.856	.037	A>B
	B.6-10 yıl	94	3.63	.692	Grup İçi	220.84	414.00	.533			C>B
	C.11-15 yıl	69	3.93	.729	Toplam	225.41	417.00				
	D. 16 yıl ve üzeri	82	3.81	.736							

p<.05

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile ilgili öğretmen algılarının genel toplamı ile ölçeğin insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ile destek alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri geneli ($p=.037$) ile vizyon ($p=.006$) ve destek ($p=.025$) alt boyutlarındaki değerler incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinde, teknolojik liderlik rolleri toplam değeri ile vizyon alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu ve bu farkın mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı, hem de mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu ve bu farkın mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı belirlenmiştir. Ayrıca destek alt boyutunda mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu ve bu farkın mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı belirlenmiştir. İnsan merkezlilik ($p=.090$) ile iletişim ve işbirliği ($p=.168$) alt boyutunda ise mesleki kıdeme göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

3.1.1.6. Okuldaki Çalışma Süresi

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki Çalışma süresi	N	X	Ss	Karelerin Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	p	Tukey Testi
İnsan Merkezlilik	A.1-3 yıl	210	3.79	.901	Gruplar Arası	3.465	2	1.732	2.123	.121	
	B.4-6 yıl	127	3.67	.925	Grup İçi	338.615	415	.816			
	C.7 yıl ve üzeri	81	3.56	.871	Toplam	342.079	417				
Vizyon	A.1-3 yıl	210	4.07	.609	Gruplar Arası	3.747	2	1.873	5.193	.006	A>C
	B.4-6 yıl	127	3.97	.605	Grup İçi	149.721	415	.361			
	C.7 yıl ve üzeri	81	3.82	.569	Toplam	153.468	417				
İletişim ve İşbirliği	A.1-3 yıl	210	3.73	.974	Gruplar Arası	2.781	2	1.391	1.458	.234	
	B.4-6 yıl	127	3.59	1.011	Grup İçi	395.905	415	.954			
	C.7 yıl ve üzeri	81	3.54	.925	Toplam	398.686	417				
Destek	A.1-3 yıl	210	4.07	.634	Gruplar Arası	1.059	2	.529	1.384	.252	
	B.4-6 yıl	127	3.96	.602	Grup İçi	158.725	415	.382			
	C.7 yıl ve üzeri	81	3.97	.600	Toplam	159.783	417				
Teknolojik Liderlik Roller (Toplam)	A.1-3 yıl	210	3.89	.746	Gruplar Arası	2.765	2	1.382	2.577	.077	
	B.4-6 yıl	127	3.77	.746	Grup İçi	222.647	415	.536			
	C.7 yıl ve üzeri	81	3.69	.671	Toplam	225.412	417				

p<.05

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile ilgili öğretmen algılarının geneli ile insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile ilgili toplam değerler ve insan merkezlilik, iletişim ve işbirliği ile destek alt boyutlarındaki değerler incelendiğinde ise okuldaki çalışma süresine göre öğretmen grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ancak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri vizyon ($p=.006$) alt boyutundaki değerler incelendiğinde, okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinde, 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri çalışma süresi arasında olan öğretmenlerin arasında meydana gelmektedir. Bu fark okulda çalışma süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı belirlenmiştir.

1.1.1.7. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Yapılan ANOVA Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul müdürü ile Çalışma süresi	N	X	Ss	Karelerin Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	p
İnsan Merkezlilik	A.1-2 yıl	247	3.73	.875	Gruplar Arası	1.530	2	.765	.932	.395
	B.3-4 yıl	99	3.60	.999	Grup İçi	340.549	415	.821		
	C.5 yıl ve üzeri	72	3.77	.873	Toplam	342.079	417			
Vizyon	A.1-2 yıl	247	4.00	.616	Gruplar Arası	.277	2	.138	.375	.688
	B.3-4 yıl	99	3.95	.592	Grup İçi	153.191	415	.369		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.02	.595	Toplam	153.468	417			
İletişim ve İşbirliği	A.1-2 yıl	247	3.64	.969	Gruplar Arası	1.081	2	.541	.564	.569
	B.3-4 yıl	99	3.60	1.017	Grup İçi	397.605	415	.958		
	C.5 yıl ve üzeri	72	3.75	.955	Toplam	398.686	417			
Destek	A.1-2 yıl	247	4.00	.629	Gruplar Arası	.726	2	.363	.948	.389
	B.3-4 yıl	99	3.99	.604	Grup İçi	159.057	415	.383		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.11	.601	Toplam	159.783	417			
Teknolojik Liderlik Roller (Toplam)	A.1-2 yıl	247	3.82	.725	Gruplar Arası	.779	2	.389	.719	.488
	B.3-4 yıl	99	3.75	.779	Grup İçi	224.633	415	.541		
	C.5 yıl ve üzeri	72	3.8903	.707	Toplam	225.412	417			

p<.05

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile ilgili öğretmen algılarının geneli ile insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarında öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile ilgili hem genel olarak hem de insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarında öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları benzer olduğu söylenebilir.

3.2. Öğretmen Performans Değerlendirme İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğretmen performans değerlendirme ve alt boyutlara ilişkin öğretmenlerin algılarına göre betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmen Performans Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	X	Ss	Düzye
Alan Bilgisi	418	4.12	.596	İyi
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	418	4.22	.573	Çok İyi
İletişim	418	4.38	.562	Çok İyi
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	418	4.19	.563	İyi
Mesleki Tutum ve Değerler	418	4.63	.457	Çok İyi
Öğretmen Performansı (Toplam)	418	4.34	.448	Çok İyi

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin genel olarak performanslarına ilişkin algılarının ($x = 4.34$; $Ss = .448$) “Çok iyi düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin ölçeğin alt boyutlar incelendiğinde ise; alan bilgisi ($x = 4.12$, $Ss = .596$), “iyi düzeyde”, öğrenme öğretme sürecine hazırlama ($x = 4.22$, $Ss = .573$), “çok iyi düzeyde”, iletişim ($x = 4.38$, $Ss = .562$) “çok iyi düzeyde”, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ($x = 4.19$, $Ss = .563$) “iyi düzeyde”, mesleki tutum ve değerler ($x = 4.63$, $Ss = .457$) ise “çok iyi düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin ölçeğin alt boyutları bağlamında en düşük ortalamadan en

yüksek ortalamaya doğru sıralanışı ise, "alan bilgisi", "öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim", "öğrenme öğretme sürecine hazırlama", "iletişim", "mesleki tutum ve değerler" şeklinde sıralanmaktadır.

3.2.1. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Düzeyine İlişkin Algılarının Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler

3.2.1.1. Cinsiyet

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3.10'da gösterilmektedir.

Tablo 3.10. Araştırmada Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performans Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyetiniz	N	X	Ss	F	t	Sd	p
Alan Bilgisi	Kadın	151	4.17	.580	.046	1.396	2	.163
	Erkek	267	4.09	.603		1.411	416	
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	Kadın	151	4.29	.581	.217	2.167	2	.031*
	Erkek	267	4.17	.564		2.149	416	
İletişim	Kadın	151	4.51	.479	5.581	3.825	2	.001*
	Erkek	267	4.29	.591		4.051	416	
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	Kadın	151	4.25	.539	.321	1.824	2	.069
	Erkek	267	4.15	.574		1.857	416	
Mesleki Tutum ve Değerler	Kadın	151	4.72	.438	6.610	3.013	2	.002*
	Erkek	267	4.58	.460		3.055	416	
Öğretmen Performansı (Toplam)	Kadın	151	4.42	.416	.843	2.928	2	.004*
	Erkek	267	4.29	.458		3.007	416	

$p < .05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, hem genel olarak öğretmenlerin performans değerlendirme ($p = .004$; $p < .05$), hem de "öğrenme öğretme sürecini hazırlama" ($p = .031$; $p < .05$), "iletişim" ($p = .001$; $p < .01$), "mesleki tutum ve değerler" ($p = .002$; $p < .05$) alt boyutlarında öğretmen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık, hem öğretmenlerin performans düzeylerinin genelinde hem de öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, mesleki tutum ve değerler alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Ancak alan bilgisi ($p = .163$; $p < .05$), öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim

($p=.069$; $p<.05$) alt boyutlarında öğretmen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

3.2.1.2. Çalıştığı Okul Türü

Araştırmada çalıştığı okul türü değişkenine göre öğretmen performans değerlendirme ilişkin öğretmen algılarına ait bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.11. Araştırmada Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	N	X	Ss	F	t	Sd	p
Alan Bilgisi	Ortaokul	198	4.12	.562	1.348	.199	2	.843
	Lise	220	4.11	.626		.200	416	
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	Ortaokul	198	4.25	.549	.293	1.220	2	.223
	Lise	220	4.18	.593		1.225	416	
İletişim	Ortaokul	198	4.40	.568	.677	.880	2	.380
	Lise	220	4.35	.557		.879	416	
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	Ortaokul	198	4.22	.575	.000	1.138	2	.256
	Lise	220	4.16	.552		1.135	416	
Mesleki Tutum ve Değerler	Ortaokul	198	4.62	.497	.523	-.552	2	.581
	Lise	220	4.64	.418		-.547	416	
Öğretmen Performansı (Toplam)	Ortaokul	198	4.36	.456	.303	.681	2	.496
	Lise	220	4.33	.441		.680	416	

$p<.05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre; öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak okul türü değişkeninin, öğretmen performans değerlendirme ölçeğine ilişkin, öğretmenlerin algıları hem ölçeğinin toplamında hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

3.2.1.3. Öğrenim Durumu

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticisinin sergilediği teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarına ait bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.12. Araştırmada Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	X	Ss	F	t	Sd	p
Alan Bilgisi	Lisans	360	4.12	.578	.625	.306	2	.760
	Lisans Üstü	58	4.09	.703		.266	416	
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	Lisans	360	4.23	.562	1.314	1.747	2	.081
	Lisans Üstü	58	4.09	.626		1.617	416	
İletişim	Lisans	360	4.37	.569	.095	-.328	2	.743
	Lisans Üstü	58	4.40	.524		-.348	416	
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme Mesleki Gelişim	Lisans	360	4.19	.566	.096	-.010	2	.992
	Lisans Üstü	58	4.19	.550		-.011	416	
Mesleki Tutum ve Değerler	Lisans	360	4.64	.437	3.095	1.473	2	.141
	Lisans Üstü	58	4.55	.564		1.227	416	
Öğretmen Performansı (Toplam)	Lisans	360	4.35	.444	.037	.819	2	.413
	Lisans Üstü	58	4.30	.474		.781	416	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre; öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>.05$) olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak okul türü değişkeninin, öğretmen performans değerlendirme ölçeğine ilişkin, öğretmenlerin algıları hem ölçeğinin toplamında hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

3.2.1.4. Yaş Durumu

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlerin performans değerlendirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.13'de sunulmuştur.

Tablo 3.13. Araştırmada Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p	Tukey Testi
Alan Bilgisi	A.20-30 yıl	145	4.09	.603	Gruplar Arası	1.681	2	.841	2.380	.094	
	B.31-40 yıl	180	4.08	.594	Grup İçi	146.594	415	.353			
	C.41 yıl ve üzeri	93	4.23	.579	Toplam	148.276	417				
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	A.20-30 yıl	145	4.32	.547	Gruplar Arası	2.999	2	1.500	4.647	.010	A>B
	B.31-40 yıl	180	4.12	.581	Grup İçi	133.934	415	.323			
	C.41 yıl ve üzeri	93	4.22	.573	Toplam	136.934	417				
İletişim Ortalama	A.20-30 yıl	145	4.43	.570	Gruplar Arası	.720	2	.360	1.138	.322	
	B.31-40 yıl	180	4.34	.547	Grup İçi	131.269	415	.316			
	C.41 yıl ve üzeri	93	4.36	.578	Toplam	131.989	417				
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	A.20-30 yıl	145	4.22	.598	Gruplar Arası	.481	2	.240	.755	.470	
	B.31-40 yıl	180	4.15	.527	Grup İçi	131.997	415	.318			
	C.41 yıl ve üzeri	93	4.20	.576	Toplam	132.478	417				
Mesleki Tutum ve Değerler	A.20-30 yıl	145	4.66	.520	Gruplar Arası	.201	2	.100	.478	.620	
	B.31-40 yıl	180	4.61	.425	Grup İçi	87.054	415	.210			
	C.41 yıl ve üzeri	93	4.62	.412	Toplam	87.254	417				
Öğretmen Performansı (Toplam)	A.20-30 yıl	145	4.38	.470	Gruplar Arası	.587	2	.293	1.465	.232	
	B.31-40 yıl	180	4.30	.424	Grup İçi	83.134	415	.200			
	C.41 yıl ve üzeri	93	4.35	.454	Toplam	83.721	417				

p<.05

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, öğretmen performans değerlendirme düzeyi ile ilgili öğretmen algılarının geneli ile alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler öğretmenlerin yaş değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmen performans düzeyi geneli, alan bilgisi, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutlarındaki değerler incelendiğinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak öğrenme öğretme sürecine hazırlama ($p=.010$; $p<.05$) alt boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda, öğretmen performans değerlendirme düzeyi öğrenme öğretme sürecine hazırlama alt boyutunda 20-30 yaşında olanların, 31-40 yaşında olanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu, bu farkın yaş değişkeni 20-30 yaşında olanların lehine sonuçlandığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle yapılan analizler neticesinde öğretmen performans değerlendirme düzeyi algıları 20-30 yaşında olan öğretmenler, 31-40 yaşında olanlara göre daha yüksektir.

3.2.1.5. Mesleki Kıdem

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen performans değerlendirme düzeyi ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.14. Araştırmada Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p	Tukey Testi
Alan Bilgisi	A.1-5 yıl	173	4.12	.587	Gruplar Arası	3.427	3	1.142	3.265	.021	D>B
	B.6-10 yıl	94	4.02	.585	Grup İçi	144.849	414	.350			
	C.11-15 yıl	69	4.05	.617	Toplam	148.276	417				
	D.16 yıl ve üzeri	82	4.28	.582							
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	A.1-5 yıl	173	4.30	.559	Gruplar Arası	4.587	3	1.529	4.783	.003	A>B
	B.6-10 yıl	94	4.03	.581	Grup İçi	132.347	414	.320			
	C.11-15 yıl	69	4.23	.546	Toplam	136.934	417				
	D.16 yıl ve üzeri	82	4.22	.574							
İletişim	A.1-5 yıl	173	4.45	.482	Gruplar Arası	3.448	3	1.149	3.702	.012	A>B
	B.6-10 yıl	94	4.22	.651	Grup İçi	128.540	414	.310			
	C.11-15 yıl	69	4.35	.598	Toplam	131.989	417				
	D.16 yıl ve üzeri	82	4.40	.553							
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	A.1-5 yıl	173	4.25	.531	Gruplar Arası	2.339	3	.780	2.480	.061	
	B.6-10 yıl	94	4.06	.563	Grup İçi	130.139	414	.314			
	C.11-15 yıl	69	4.15	.612	Toplam	132.478	417				
	D.16 yıl ve üzeri	82	4.22	.572							
Mesleki Tutum ve Değerler	A.1-5 yıl	173	4.71	.453	Gruplar Arası	2.305	3	.768	3.744	.011	A>B
	B.6-10 yıl	94	4.52	.506	Grup İçi	84.950	414	.205			
	C.11-15 yıl	69	4.60	.421	Toplam	87.254	417				
	D.16 yıl ve üzeri	82	4.62	.410							
Öğretmen Performansı (Toplam)	A.1-5 yıl	173	4.41	.417	Gruplar Arası	2.564	3	.855	4.359	.005	A>B
	B.6-10 yıl	94	4.21	.457	Grup İçi	81.157	414	.196			
	C.11-15 yıl	69	4.31	.473	Toplam	83.721	417				
	D.16 yıl ve üzeri	82	4.37	.450							

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, öğretmen performans değerlendirme düzeyi ile ilgili öğretmen algılarının geneli ile alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmen performans düzeyi geneli ($p=.005$; $p<.05$) ile alan bilgisi ($p=.021$; $p<.05$), öğrenme öğretme sürecine hazırlama ($p=.003$; $p<.05$) iletişim ($p=.012$; $p<.05$), mesleki tutum ve değer ($p=.011$; $p<.05$) alt boyutlarındaki değerler incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda, öğretmen performans değerlendirme düzeyi geneli öğrenme, öğrenme öğretme sürecine hazırlama, iletişim, mesleki tutum ve değerler alt boyutlarında 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiş, farklılık 1-5 yıl mesleği kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olmuş, ayrıca alan bilgisi alt boyutunda da 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ($p=.061$) alt boyutunda ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

3.1.1.6. Okuldaki Çalışma Süresi

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresi değişkenine öğretmen performans değerlendirme ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.15. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Alan Bilgisi	A.1-3 yıl	210	4.09	.624	Gruplar Arası	.609	2	.305	.856	.426
	B.4-6 yıl	127	4.17	.549	Grup İçi	147.667	415	.356		
	C.7 yıl ve üzeri	81	4.09	.592	Toplam	148.276	417			
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	A.1-3 yıl	210	4.21	.581	Gruplar Arası	.439	2	.219	.667	.514
	B.4-6 yıl	127	4.25	.557	Grup İçi	136.495	415	.329		
	C.7 yıl ve üzeri	81	4.16	.576	Toplam	136.934	417			
İletişim	A.1-3 yıl	210	4.36	.592	Gruplar Arası	.136	2	.068	.215	.807
	B.4-6 yıl	127	4.39	.536	Grup İçi	131.852	415	.318		
	C.7 yıl ve üzeri	81	4.40	.527	Toplam	131.989	417			
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	A.1-3 yıl	210	4.16	.599	Gruplar Arası	.205	2	.102	.321	.725
	B.4-6 yıl	127	4.20	.524	Grup İçi	132.273	415	.319		
	C.7 yıl ve üzeri	81	4.22	.528	Toplam	132.478	417			
Mesleki Tutum ve Değerler	A.1-3 yıl	210	4.61	.513	Gruplar Arası	.106	2	.053	.253	.777
	B.4-6 yıl	127	4.65	.400	Grup İçi	87.148	415	.210		
	C.7 yıl ve üzeri	81	4.64	.384	Toplam	87.254	417			
Öğretmen Performansı (Toplam)	A.1-3 yıl	210	4.32	.481	Gruplar Arası	.137	2	.069	.341	.711
	B.4-6 yıl	127	4.37	.409	Grup İçi	83.583	415	.201		
	C.7 yıl ve üzeri	81	4.34	.418	Toplam	83.721	417			

p<.05

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, öğretmen performans değerlendirme düzeyi ile ilgili öğretmen algılarının geneli ile alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre; aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda performans değerlendirme düzeyi ile ilgili hem genel olarak hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre performans değerlendirme düzeyi ilişkin öğretmen algıları benzer olduğu söylenebilir.

1.1.1.7. Okul Müdürü ile Çalışma Süresi

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmen performans değerlendirme ilişkin öğretmen algılarına ait yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.16. Okul müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Performans Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Alan Bilgisi	A.1-2 yıl	247	4.12	.596	Gruplar Arası	.127	2	.063	.177	.838
	B.3-4 yıl	99	4.09	.601	Grup İçi	148.149	415	.357		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.13	.596	Toplam	148.276	417			
Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	A.1-2 yıl	247	4.24	.579	Gruplar Arası	.447	2	.224	.680	.507
	B.3-4 yıl	99	4.20	.553	Grup İçi	136.486	415	.329		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.15	.579	Toplam	136.934	417			
İletişim	A.1-2 yıl	247	4.39	.577	Gruplar Arası	.223	2	.111	.351	.704
	B.3-4 yıl	99	4.33	.525	Grup İçi	131.766	415	.318		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.37	.566	Toplam	131.989	417			
Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	A.1-2 yıl	247	4.21	.571	Gruplar Arası	1.243	2	.622	1.966	.141
	B.3-4 yıl	99	4.09	.544	Grup İçi	131.234	415	.316		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.22	.553	Toplam	132.478	417			
Mesleki Tutum ve Değerler	A.1-2 yıl	247	4.63	.495	Gruplar Arası	.123	2	.062	.293	.746
	B.3-4 yıl	99	4.60	.412	Grup İçi	87.131	415	.210		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.65	.375	Toplam	87.254	417			
Öğretmen Performansı (Toplam)	A.1-2 yıl	247	4.36	.462	Gruplar Arası	.275	2	.138	.684	.505
	B.3-4 yıl	99	4.29	.421	Grup İçi	83.445	415	.201		
	C.5 yıl ve üzeri	72	4.35	.432	Toplam	83.721	417			

p<0.5

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, öğretmen performans değerlendirme düzeyi ile ilgili öğretmen algılarının geneli ile alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda performans değerlendirme düzeyi ile ilgili hem genel olarak hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim, mesleki tutum ve değerler okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre performans değerlendirme düzeyi ilişkin öğretmen algıları benzer olduğu söylenebilir.

3.3. Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Teknolojik Liderlik Rollerini İle Öğretmen Performans Düzeyi Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkilere ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.17. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-İnsan Merkezilik	1										
2-Vizyon	.768**	1									
3-İletişim ve İşbirliği	.853**	.732**	1								
4-Destek	.725**	.836**	.702**	1							
5-Teknolojik Liderlik Rollerini (Toplam)	.960**	.881**	.921**	.844**	1						
6-Alan Bilgisi	.247**	.309**	.256**	.265**	.286**	1					
7-Öğrenme Öğretme Sürecini Hazırlama	.342**	.419**	.326**	.398**	.391**	.623**	1				
8-İletişim	.210**	.296**	.214**	.270**	.255**	.543**	.618**	1			
9-Öğrenme Öğretme Sürecini Yürütme ve Mesleki Gelişim	.376**	.412**	.353**	.399**	.413**	.629**	.750**	.718**	1		
10-Mesleki Tutum ve Değerler	.161**	.215**	.153**	.238**	.195**	.464**	.507**	.613**	.578**	1	
11- Öğretmen Performansı (Toplam)	.328**	.399**	.317**	.386**	.376**	.746**	.839**	.832**	.907**	.793**	1

****p<.01**

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, genel olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans değerlendirme düzeyleri [$r=.376$; $p<.01$] arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi iletişim [$r=.255$; $p<.01$], mesleki tutum ve değerler [$r=.195$; $p<.01$] alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, alan bilgisi [$r=.286$; $p<.01$], öğrenme öğretme sürecine hazırlanma [$r=.391$; $p<.01$], öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim [$r=.413$; $p<.01$] pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri alt boyutları ile öğretmen performans değerlendirme düzeyi geneli ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi incelendiğinde ise; teknolojik liderliğin insan merkezlilik alt boyutu ile öğretmen performans düzeyinin geneli [$r=.328$; $p<.01$] arasında öğrenme öğretme sürecine hazırlanma [$r=.342$; $p<.01$] ve öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim [$r=.376$; $p<.01$] pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, alan bilgisi [$r=.247$; $p<.01$], iletişim [$r=.210$; $p<.01$] ve mesleki tutum ve değerler [$r=.161$; $p<.01$] alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Teknolojik liderliğin vizyon alt boyutu ile öğretmen performans düzeyinin geneli [$r=.399$; $p<.01$], alan bilgisi [$r=.309$; $p<.01$], öğrenme öğretme sürecine hazırlanma [$r=.419$; $p<.01$], öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim [$r=.412$; $p<.01$] ve iletişim [$r=.296$; $p<.01$] arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki tutum ve değerler [$r=.215$; $p<.01$] alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Teknolojik liderliğin "iletişim ve iş birliği" alt boyutu ile öğretmenlerin performans düzeylerinin geneli [$r=.317$; $p<.01$], öğrenme öğretme sürecine hazırlanma [$r=.326$; $p<.01$] ve öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim [$r=.353$; $p<.01$] pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu olduğu, alan bilgisi [$r=.256$; $p<.01$], iletişim [$r=.214$; $p<.01$] ve mesleki tutum ve değerler [$r=.153$; $p<.01$] alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Teknolojik liderliğin "destek" alt boyutu ile öğretmen performans düzeyi geneli [$r=.386$; $p<.01$] arasında, öğrenme öğretme sürecine hazırlanma [$r=.398$; $p<.01$] ve öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim [$r=.399$; $p<.01$] pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, alan bilgisi

[$r=.265$; $p<.01$], iletişim[$r=.270$; $p<.01$] ve mesleki tutum ve değerler [$r=.238$; $p<.01$] alt boyutları arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

3.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin Öğretmen Performans Düzeyine Etkisinin Regresyon Analizi İle İncelenmesi

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans değerlendirme düzeylerini yordamaya ilişkin yapılan regresyon analizine ait bulgular aşağıda Tablo 3.18’de gösterilmektedir.

Tablo 3.18. Teknolojik Liderlik Rollerinin Öğretmen Performans Düzeyine Etkisinin Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişken (Teknolojik Liderlik Roller)	Standart				p	VIF
	B	Hata	β	t		
Sabit	3.104	.146		21.276	.000	
Yordanan Değişken (Öğretmen Performansı)						
İnsan Merkezlilik	.005	.047	.009	.100	.921	4.430
Vizyon	.180	.067	.243	2.671	.008	4.125
İletişim ve İşbirliği	.007	.041	.015	.166	.868	3.928
Destek	.119	.061	.165	1.945	.052	3.573
R= .411, R ² = .161, Durbin Watson= 2.036, F (4-417)= 20.941, p=.000						

Yukarıdaki tablo görüldüğü gibi, yapılan regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi geneli arasında anlamlı bir ilişki ($R=.411$, $R^2=.161$, $F(4-417)= 20,941$ $p=0,000$ $p\leq 0.01$) olduğu belirlenirken, çoklu bağıntı probleminin tespiti için VIF değerlerinin 10’nun altında olması gerekliliği (Cohen vd., 2003), oto korelasyon durumunun olmaması için Durbin-Watson değerinin alan yazında 1 ile 3 arasında olması gerektiği önerildiğinden (Field, 2009), Durbin Watson değerinin 2.036 olması şartlarını sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri alt boyutlarından, insan merkezlilik, İletişim ve işbirliği ile destek alt boyutları değişkenlerinin ($p<0.05$) öğretmen performans düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olmadığı, vizyon ($\beta=.243$ $t=2.671$ $p=0,008$ $p<0,01$) değişkeninin ise öğretmen performans düzeyi üzerinde anlamlı bir şekilde yordayıcı etkiye sahip olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri vizyon alt boyutunun öğretmenlerin performans değerlendirme düzeyleri üzerinde ($p<0.01$) anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri artıkça öğretmenlerin performans

düzeylerinde artabileceği söylenebilir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri insan merkezilik, vizyon, iletişim ve destek alt boyutlarının öğretmen performans düzeyinin %16'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifade ile araştırmada öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki toplam varyansın %16'sı okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile açıklanabileceği, öğretmenlerin performans düzeyleri üzerindeki puanın %84'lük kısmı ise modele dâhil edilmeyen başka değişkenler tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.Sonuç Tartışma Ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan analiz sonuçları, tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Roller ve Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının, "katılıyorum" başka bir ifade ile "yüksek düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini yerine getirirken, okulun teknoloji ile ilgili süreçlerinde, okul paydaşlarının ihtiyacını dikkate alan, alınacak ve uygulanacak kararlarda insanı merkeze alan, eğitim ve yönetim konularında teknolojinin etkin kullanımına yönelik bir vizyon oluşturan, teknolojinin eğitime entegrasyonunda okulun tüm paydaşları ile iyi bir iletişim stratejisi belirleyen ve okul içindeki iletişimin daha etkili olması için okulun tüm üyelerinin birlikte çalışmasını sağlayan ve okulda yer alan bireylere teknolojinin etkin kullanılmasına ilişkin rol model olan, öğrenmeyi en üst düzeye ulaştırmak için öğretim stratejileri ve öğrenme çevreleriyle uyumlu teknolojileri sağlayan uygun bir yönetim tarzını ortaya koyduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde çağı yakalamanın gerekliliği göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolünün önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Baş, 2012). Anderson ve Dexter (2005) yaptığı araştırmada okul yöneticisinin teknolojik liderliği, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının etkililiği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Ford (2000) Okul yöneticileri, akademik başarıyı artırmak için öğretmenlerin sınıflarda teknolojiyi kullanmasını teşvik etmelidir. Şeklinde mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Literatürde birçok çalışma sonucunda, eğitim kurumlarının farklı öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin algılarının, Anderson ve Dexter (2005), Baş (2012), Efeoğlu (2019), Koç (2021), Köse ve ark. (2017), Kurt (2019), Ölçek (2014), Öztaban (2020), Tezel (2020), Thannimalai ve Raman, (2018) ve Yumlu (2020) "yüksek" düzeyde olduğu ve mevcut çalışmanın sonucunu desteklemektedirler. Beyaz, (2014), Deniz ve Tekke, (2020), Gencay (2018), Irmak (2015), Öztaş (2013), Sincar

(2009), Sincar ve Aslan (2011), Yu ve Durrington (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Aşçı (2017) ve Ölçek'in (2014) yaptıkları araştırmada ise okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin “çok yüksek düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, bu bulgular yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Teknolojik liderlik rollerinin “insan merkezilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ile destek” alt boyutlarında da “katılıyorum” başka bir ifade ile “yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmen algılarına göre teknolojik liderlik rollerine ilişkin en yüksek ortalama puanı “destek” ve “vizyon”, en düşük ortalama puanına ise “iletişim ve işbirliği” ile “insan merkezilik” alt boyutunda aldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular ölçeğin bütünü ve alt boyutları değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin teknolojik liderlik rollerine ilişkin algılarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaya benzer olarak; Alkrdem (2014), Anderson ve Dexter (2000), Aşçı (2017), Balaban (2012), Baş (2012), Beyaz (2014), Dawson ve Rakes, (2003), Deniz ve Tekke (2020), Engür (2014), Gencay (2018), Hayytov (2013), Irmak (2015), Köse ve ark. (2017), Kurt (2019), Liu, Ritzhaupt, Dawson ve Barron (2017), Ölçek (2014), Öztaban (2020), Öztaş (2013), Yumlu (2020) öğretmenlerin yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin algılarının öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Sincar (2009), Sincar ve Aslan (2011) yaptıkları çalışmalarda “vizyon” alt boyutunda, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın bulunduğu, oluşan bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre teknolojik ürünleri, eğitimde kullanımına ilişkin öngörülerini farklılaşabilmektedir şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni açısından, teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark görünmemektedir. Koç (2021), Aşçı (2017) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öztaban (2020) ve Yumlu (2020)

yaptıkları çalışmalarda okul türü değişkenine göre; mevcut araştırmadan farklı olarak, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık ortaokul öğretmenlerinin lehine sonuçlanmıştır. Öğretmenler, ortaokullarda yöneticilik yapanların daha fazla teknolojik liderlik davranışı sergilediklerine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından, teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark görünmemektedir. Tezel (2020), Kurt (2019), Beyaz (2017) ve Ölçek (2014) yaptıkları araştırmalarda, öğrenim durumu teknolojik liderlik algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Yapılan çalışmayı desteklemektedirler. Baş (2012) ve Gencay (2018) yaptıkları çalışmada teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında, eğitim durumu değişkenine açısından öğretmen algılarında anlamlı fark yaratan bir etken olduğu tespit edilmiştir. Bu fark yüksek lisans mezunlarının lehine sonuçlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça okul yöneticilerinin teknoloji lideri olarak algılama düzeyleri artmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Öztaban (2020) tarafından yapılan çalışmada, “insan merkezlilik” alt boyutu hariç, ölçeğin geneli, “vizyon ve destek” alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin lehine, “iletişim ve işbirliği” alt boyutunda ise yüksek lisans mezunları lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Koç (2021) tarafından yapılan çalışmada “destek” alt boyutunda, öğrenim durumu değişkenine açısından öğretmen algılarında anlamlı fark yaratan bir etken olduğu bu farkın aritmetik ortalamalarının büyüklüğüne bakıldığında, ön lisans, lisans ve yüksek lisans şeklinde sıralanmıştır. Bu da öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe teknoloji liderliği algılarının azaldığını gösteriyor.

Yapılan bu araştırmada, yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Diğer ifade ile yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin teknolojik liderlik rolleri geneli ile de insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ile destek Alt boyutların algılarının benzer olduğu ve öğretmenlerin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Köse ve ark. (2017) ve Tezel (2020) tarafından yapılan araştırmada da yaş değişkenine göre, mevcut çalışma ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öztaş (2013) tarafından yapılan çalışmada ise orta yaş grubundaki

öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin daha yüksek sergiledikleri düşünülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından, okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri, insan merkezlilik ile iletişim ve işbirliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, ilgili ölçeğin geneli ile vizyon alt boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip, öğretmenlerin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu ve bu farkın 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine sonuçlandığı görülmektedir, hem de 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip, öğretmenlerin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu ve bu farkın 11-16 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine sonuçlandığı görülmektedir. Destek alt boyutunda ise; 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında farklılığın olduğu, oluşan farklılığın, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça, bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması öğrenci başarılarının artacağına olan inançları olabilir. Beyaz (2014) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Farklı araştırmalarda Sincar (2009) ve Baş (2012) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Koç (2021) tarafından yapılan çalışmada insan merkezlilik alt boyutu hariç, geri kalan alt boyutlarda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öztaban (2020) tarafından yapılan çalışmada ise; vizyon ile iletişim ve işbirliği alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Efeoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada ise; insan merkezlilik ve vizyon alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Öztaş (2013) tarafından yapılan çalışmada ise; iletişim ve işbirliği alt boyutu hariç, insan merkezlilik, vizyon ve destek alt boyutlarında anlamlı mesleki kıdeme farklılık görülmektedir. Farklı olarak Aşçı (2017), Deniz ve Tekke (2020), Gencay (2018), Kurt (2019), Ölçek (2014) ve Tezel (2020) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin geneli ve tüm alt boyutlarında öğretmen algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından, okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile ilgili hem genel olarak hem de insan merkezlilik, iletişim ve

işbirliği, destek alt boyutlarında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak vizyon alt boyutunda ise öğretmenlerin Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre; anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık, 1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri okulda çalışma süresi arasında olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık aynı okulda 1-3 yıl arasında çalışan öğretmenlerin lehine olmuştur. Bu durumun nedeni atandığı okula yeni başlayan öğretmenlerin, gelecekte okuldaki öğrenci başarısını artırmaya yönelik olan inançları olabilir. Yumlu (2020) tarafından yapılan araştırmada okulda çalışma süresi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni açısından, okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile ilgili hem genel olarak hem de insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarında öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları etken bir durum değildir.

4.2. Öğretmenlerin Performans Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma neticesinde, öğretmenlerin genel olarak performans düzeylerine ilişkin algılarının "çok iyi düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak performans düzeylerinin çok iyi düzeyde olması olumlu bir gelişme olarak nitelendirilmekte, nitelikli bir eğitim ve dolayısıyla da öğrenci başarısı açısından dikkate değer bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise "alan bilgisi" ve "öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim" alt boyutlarında "iyi/yüksek düzeyde" iken, "öğrenme öğretme sürecine hazırlama", "iletişim" ile "mesleki tutum ve değerler" boyutlarında ise "çok iyi/çok yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde Özgenel ve Aktaş (2020) ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının, "çok iyi/çok yüksek düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla da yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Hatipoğlu ve Kavas (2016) ve Sözcün (2021) tarafından yapılan

araştırmada öğretmenlerin performans düzeylerinin "yüksek düzeyde", Ordu (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin performans düzeylerinin ise "orta düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular, yapılan bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından performans düzeylerine ilişkin algıları alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görünmemektedir. Alan bilgisi ve öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim cinsiyet değişkeni öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin algıları farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmenlerin performans düzeylerinin hem ölçeğin genelinde hem "öğrenme öğretme sürecini hazırlama", "iletişim", "mesleki tutum ve değerler" alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Belirtilen bu boyutlardaki anlamlı farklılıkların kadın öğretmenlerin lehine sonuçlandığı söylenebilir. Eğitim sistemindeki en önemli performans göstergelerinden birisi de öğrenci başarısıdır. Öğrencinin sınıf içi performansı ve sınav başarısı öğretmenin performansına bağlıdır. Elde edilen verilere göre, kadın öğretmenlerin performans düzeyleri, erkek öğretmenlerin performans düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama değerlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen performansı ile Polat (2019), Sayın (2017) ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyete değişkenine göre öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algılarının kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Deniz (2021) tarafından yapılan çalışmada mevcut araştırmaya benzer, öğrenme ve öğretme sürecine hazırlanma ile mesleki tutum ve değerler alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ancak Arslan (2019), Özdemir ve Gören (2017), Özgenel ve Aktaş (2020) ve Sözcün (2021) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin performans düzeyleri cinsiyete değişkenine göre öğretmen grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle de, yapılan araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmen performansıyla ilgili ölçeğin hem geneli hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini

hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul kademesi değişkeni, öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları farklılaştırmamaktadır. Ancak; öğretmen performansı ile ilgili Özgenel ve Aktaş (2020), Sayın (2017), Tosuntaş (2017) ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda okul türü değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık Özgenel ve Aktaş (2020), Tosuntaş (2017) ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ortaokul öğretmen grubu lehine, Sayın (2017), tarafından yapılan çalışma da ise lise öğretmen grubu lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin algıları, hem ölçeğin geneli hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir. Öğrenim durumu değişkeni, öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algılarını farklılaştırmamaktadır. Öğretmen performansı ile ilgili yapılan literatür çalışmasında, Deniz (2021), Sayın (2017), Tosuntaş (2017) ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen performanslarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermedikleri tespit edilmiş ve mevcut çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni açısından öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları, ölçeğin geneli ve alan bilgisi, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yaş değişkeni, öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Öğretmen performansı ile ilgili Yurdaöz (2018) ile Ordu (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen performansının geneli, Arslan (2019) ise öğretmen performansı hem geneli hem de tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak öğrenme öğretme sürecini hazırlama alt boyutunda yaş değişkeni açısından öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, 20-30 yaş ile 31-40 yaş arasındaki öğretmenler arasında oluşmuştur. Oluşan farklılık 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Bunun nedeni genç öğretmenlerin teknolojiyi daha

yakından takip etmeleri ve eğitim-öğretim sürecine teknolojiyi daha fazla dâhil etmeleriyle açıklanabilir. Bu çalışmaya benzer, Yazıcı (2020) ve Deniz (2021) mesleki tutum ve değerler alt boyutu hariç, yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin performans düzeylerinin hem geneli hem de alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve mevcut çalışmanın tersine sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde, "öğrenme öğretme sürecini yönetme ve mesleki gelişim" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat ölçeğin hem geneli hem de "alan bilgisi", "öğrenme öğretme sürecini hazırlama", "iletişim", "mesleki tutum ve değerler" alt boyutlarında öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma "alan bilgisi" alt boyutunda, 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farklılık mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Bunun nedeni mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin performanslarının yüksek olması kariyerleri boyunca, farklı öğrenme seviyelerindeki öğrenciler, sürekli değişen ebeveyn ve okul ortamında çeşitli deneyimler kazanmış olmalarıyla açıklanabilir. Ancak ölçeğin hem genelinde hem de öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutlarındaki farklılaşma ise 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında meydana gelmiştir, oluşan bu farklılık 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir. Daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları daha yüksek düzeyde görülmektedir. Öğretmen performansı ile ilgili Deniz (2021), Yazıcı (2020), Polat (2019) ve Sözcü (2021) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmişlerdir ve mevcut araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermiştir. Fakat Arslan (2019), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Ordu (2016) ve Sayın (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla da yapılan bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin öğretmen algılarının hem ölçeğin geneli hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutları

arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okulda çalışma süresi değişkeni, öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir. Öğretmen performansına yönelik yapılan literatür çalışmalarında Arsalan (2019), Salatan (2017) ve Sözcün (2021) yaptıkları araştırmalarda öğretmen performans düzeylerinin okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiş ve mevcut çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine ilişkin algıları, ölçeğin hem geneli ve hem de alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni, öğretmenlerin performans düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak Sözcün (2021) tarafından yapılan çalışmada hem ölçeğin geneli hem de “öğrenme öğretme sürecine hazırlan” ile “mesleki tutum ve değerler” alt boyutlarında öğretmen algılarında farklılık tespit edilmiştir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu tespite ilaveten, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeylerinin, iletişim, mesleki tutum ve değerler alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecine hazırlanma, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutları arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri, insan merkezlilik, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutları ile öğretmenlerin performans düzeylerinin hem geneli hem de öğrenme öğretme sürecine hazırlanma ve öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri, insan merkezlilik, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutları ile öğretmenlerin performans düzeylerinin alan bilgisi, iletişim, mesleki tutum ve değerler alt boyutları arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik

liderlik rolleri vizyon alt boyutu ile öğretmenlerin performans düzeylerinin mesleki tutum ve değerler alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri vizyon alt boyutu ile öğretmenlerin performans düzeylerinin geneli ile alan bilgisi, öğrenme öğretme sürecini hazırlama, iletişim ve öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutlar arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Literatür taramasında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

4.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen performans değerlendirme düzeyi üzerinde etkisi varsayılan, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile insan merkezilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ile destek alt boyutlarında, öğretmen performans düzeyini nasıl ve hangi yönde yordadığını bulabilmek için yapılan çoklu regresyon analiz sonucunda, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri, öğretmen performans düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri alt boyutlarından vizyon dışındaki, insan merkezilik, iletişim ve işbirliği ile destek değişkenlerinin öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik, cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve okul müdürü ile çalışma süresi değişkenleri açısından sergileyecekleri teknolojik liderlik rolleri, öğretmenlerin performans düzeylerini yükseltebileceğini söyleyebiliriz. Buna ilaveten okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin insan merkezilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ile destek alt boyutlarının öğretmen performans düzeyinin %16'sını açıklamaktadır. Öğretmen performans düzeyinin %16'sı okul yöneticilerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rollerinden kaynaklandığı, geriye kalan oran ise başka değişkenlerle ifade edilebilir. Buna göre okul yöneticileri kendisinden beklenen teknolojik liderlik rollerini sergiledikçe, ortaokul ve lise öğretmenlerinin performans düzeyinin yükseltebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile okul yöneticileri, eğitim örgütlerinde teknolojik liderlik rollerini sergilerken, insanı merkeze alan, öğretmenlerin sahip olduğu vizyonu destekleyen, okul paydaşları ile sağlıklı bir iletişim ve işbirliği içerisinde olan, teknolojik gelişmeleri takip edip öğretmenlerin

çalışmalarında, teknolojiyi kullanmalarını desteklemesi, öğretmen performansını artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Öneriler

4.5.1. Uygulayıcı ve Politika Yapıcılara Öneriler

1. Araştırmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin öğretmenlerin performansları üzerinde olumlu bir etkisinin olması nedeniyle; Üniversite ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri işbirliği ile okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin geliştirilmesine yönelik daha kapsamlı ve güncel gelişmelere uygun biçimde eğitsel etkinlikler (seminer, panel, konferans vb.) düzenlenebilir.

2. Günümüzde eğitim-öğretim sürecinde teknoloji kullanımı ve entegrasyonunun öneminden dolayı, okul yöneticiliğine ilk defa atanmada teknoloji kullanımı ve liderliği ile ilgili bir atama kriterinin getirilmesi politika yapıcılara önerilebilir.

3. Eğitim-öğretim sürecinde teknoloji kullanımı ve entegrasyonu noktasında en büyük sorumluluğun okul yöneticisinde olması nedeniyle, okuldaki yöneticilerin teknolojik yeniliklere açık olmaları ve teknolojik liderlik rollerine uygun davranışlar sergilemesi öğretmenlerin performans düzeylerinin artırılmasında etkili olabilir.

4-MEB'in okul yöneticisini belirlemek için OSYM tarafından yapılan sınavlarda teknoloji kullanımı ve liderliği ile ilgili konuların, sınavların içeriğine eklenmesi önerilebilir.

4.5.2. Araştırmacılara Öneriler

1-Bu çalışma Siirt il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişkiye ilişkin başka illerde çalışan öğretmen grupları ile tekrarlanabilir.

2-Bu çalışma nicel yöntemlerden faydalanılarak yapılmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik nitel veya karma yöntemlerden faydalanılarak farklı çalışmalar yapılabilir.

3- Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişki bazı değişkenler bakımından istatistiksel olarak

incelenmiştir. Mevcut araştırmadaki değişkenlerden farklı değişkenlerle çalışma tekrar yapılabilir.

4- Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişki öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Benzer değişkenler eğitim paydaşları olarak veli, yönetici ve öğrencilerin görüşlerini içeren daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., and Fooi, F. S. (2008). School leadership and information communication technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 82-91.
- Akbaba-Altun, S. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları ve duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Düzce ili örneği. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-9 Mayıs 2008*, (ss.1302-1305).
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Journal of Educational Technology and Society*, 22(2), 14-25.
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14.
- Akçakoca, A. ve Bilgin, K.U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akdoğan, A. ve Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: Örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *AKÜ İİBF Dergisi*, 16(1), 107-123.
- Akıllı, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etkililiği ile teknoloji liderliği rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Aksoy, M. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları uygulama dereceleri ve öğretmenlerin performansına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, N. (2016). *Ortaöğretim kurumları okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktay, S. ve Çakır, R., 2018. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen*

- performansına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkrdem, M. (2014). Technological leadership behavior of high school headteachers in Asir region, Saudi Arabia. *Journal of International Education Research (JIER)*, 10(2), 95-100.
- Anastasiou, S., and Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.
- Anderson, R.E. and Dexter, S. L. (2000). School Technology Leadership: Incidence and Impact (Teaching, Learning, and Computing:1998 National Survey, Rep. NO.6). UC Irvine, Center for Research on information Technology and Organizations. Retrieved from ERIC database. (ED449786).
- Anderson, R. E., and Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Anık, A. (2016). *Öğretmen performansının değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri: Örnek bir uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arnn, J. W. Jr, and Mangieri, J. N. (1988). Effective leadership for effective schools: A survey of principal attitudes. *Nassp Bulletin*, 72(505), 1-7.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arun, K., Türkay, B., Fen, G., Babacan, G. ve Ateş, N. (2014). Yeni teknolojilerin yönetici rolleri üzerindeki etkisini saptama üzerine bir araştırma. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 113-129.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1327-1344.
- Austin, G. R. and Holowenzak, S. P. (1985). An examination of 10 years of research on exemplary schools. In (Edit: Gilbert R. Austin and Herbert Garber). *Research on*

- exemplary schools.* (pp. 65-82). Orlando: Academic Press.
- Aşçı, G. (2017). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranış düzeyleri ve öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen algısı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aten, B. M. (1996). *An analysis of the nature of educational technology leadership in California's SB 1274 restructuring schools.* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco, California.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Banner, D. K. and Cooke, R. A. (1984). Ethical dilemmas in performance appraisal. *Journal of Business Ethics*, 3, 327-330.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş. ve Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 39-58.
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baybara, M. (2018). *Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri (İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyaz, G. (2014). *Teknik ve endüstri meslek lisesi yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışları (Diyarbakır ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bilgin-Yurdaöz, A. (2018). *Meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü. Ankara.
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.
- Börü, N. (2018). The Factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Braynt, M. T. (1998). Cros-cultural undersdandings of leadrship. *Educational Management and Administration*, 26(1), 7-20.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitim de performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499.
- Büyükgöze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, T. (2003). Bolu ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.
- Cantürk, G., ve Aksu, T. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliliği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.

- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154.
- Cerit, Y. (2012). Lider-üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 15(28), 33-46.
- Çoğaltay, N. ve Karadağ, E. (2016). The effect of educational leadership on organizational variables: A meta-analysis study in the sample of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 603-646.
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in taiwanese elementary schools. *Educational Technology and Society*, 15(2), 328-340.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. and Aiken, L. S. (2003). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. *Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Cohen, A. and Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance and individual values, commitment, and organizational citizenship behavior among Israeli teachers Aaron. *International Journal of Psychology*, 46(4), 271-287.
- Çalık, T., Çoban, Ö. ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkrık, S. (2020). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin öğretmenler tarafından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çıpa, D. (2014). *Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dareh, J. C., and Ching-Jen, L., (1985). High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA*.
- Davies, P.M. (2010). On school educational technology leadership. *Management in*

Education, 24(2), 55-61.

- Davis J. W. (2011). Sacred leadership: Leading for the greatest good. Retrieved November 18, 2021. from http://www.davisgrouppltd.net/?page_id=10.
- Dawson, K. ve Rakes, G. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 35, 29-49.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir. A., (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, K. (2021). Eğitimde liderlik. (Edit. Kürşad Yılmaz ve Kamile Demir). *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama, İçinde*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirsoy, S. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Denisi, A. S. and Pritchard, R. D. (2006). Performance appraisal, performance management and improving individual performance: A motivational framework. *Management and Organization Review*, 2(2), 253-277.
- Deniz, L., ve Teke, S. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 351-373.
- Deniz, B. (2021). *Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim, Zonguldak.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). *Bilgi toplumu stratejisi 2006-2010*. Ankara: DPT.
- Dinç, H. (2019). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Dinçer, M. K. ve Bitirim, S. (2007). Kurum kültürü çalışmalarında hizmetkâr liderlik

- anlayışı ile değer yaratmak. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 61-72.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 400-430.
- Durnalı, M., ve Akbaşı, S. (2020) Okul müdürleri teknolojik liderlik davranışlarının okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 23-54.
- Eaton-Kawecki, K. A. (2003). *School technology use and achievement on statewide assessment: Is there a relationship?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Efeoğlu, C. (2019). *Okul yöneticilerinin sahip olduğu teknoloji liderliği rolleri ile öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- English, F. W., and Hill, J. C. (1990). Restructuring: The principal and curriculum change. *A Report of the NASSP Curriculum Council*.
- Erçetin, Ş., (2000), *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Eren, E., ve Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 219-238.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ergin, U. (2008). *Yetkeci yönetim tarzının öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergun M. ve diğerleri (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertuğrul, E. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yönetici etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Ertürk, A., ve Dönmez, E. (2017). Ruhsal liderlik ve eğitimdeki yansımaları. II. *Uluslararası Felsefe Eğitim Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, 11-19 Mayıs, 201, Muğla*.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics for SPSS*. Washington, DC: Sage.
- Flanagan, L. and Jacobsen, M. (2003). Technology leadership fort he twentyfirst century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Fitria, H., Mukhtar, M., and Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International Journal of Human Capital Management*, 1(2), 101-112.
- Ford, J. I. (2000). *Identifying technology leadership competencies for Nebraska's K-12 technology leaders*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska-Lincoln, Nebraska.
- Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Gebze İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gencay, A. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlikleri (Keçiören ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ghavifekr, S., Afshari, M., Siraj, S. and Seger, K. (2013). ICT application for administration and management: A conceptual review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1344-1351.
- Görgülü, D ve Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1- 12.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Gulpan, J. O., and Baja, R. M. (2020). Technological leadership of 21st century principals of private secondary schools. *International Journal of Advanced Research and Publications*, 4(4), 66-69.
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (2020) *Eğitim yönetiminde liderlik türleri: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, H. ve Aykanat, Z. (2012). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir

- araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 17-36.
- Gültekin, F. (2013). *Ortaöğretim yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, F., ve Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-48.
- Gürbüz, H. ve Yılmaz, V. (2016). Muhasebe meslek etiği ve Eskişehir il merkezinde bir uygulama, 7. *International Congress on Entrepreneurship (ICE 2016)*. Proceedings bildiriler kitabı içinde (ss. 417-438). Bishkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, A. (2015). *Liselerde görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Hallinger, R. and Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration. *Journal of Educational Administration*, 34(5), pp. 98-116.
- Harris, A. (2020). COVID-19 school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Helvacı, M. A. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115-133.

- Ilgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- D'Andrea Burns, J. (2009). Relationship between principals' technological leadership and their Schools' implementation of instructional technology. *Electronic Theses and Dissertations*. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/287>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar- ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin fatih projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sakarya.
- Karkın, N. (2004). Kamu ve özel sektör yöneticilerinin liderlik davranışları: Bir literatür analizi denemesi. *Türk İdare Dergisi*, 445, 43-83.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (4. Baskı). Ankara: Set ofset Yayıncılık.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kline, J. J. (1993). *A comparative analysis of selected educational technology competencies regarded as important for the integration of technology in the public schools of Pennsylvania* (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, Pennsylvania.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile

- performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Koç, K., (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri (İstanbul ili Pendik ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Mezuniyet Proje Ödevi). Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Konan, N. ve Çelik, O.T. (2015). Değer temelli liderlik. (Edit. Necdet Konan). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar, İçinde*. (1. Baskı) Ankara Pegem Akademi.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 401-422.
- Köse, E. K., Yurdakul, Ö. ve Onuk, H. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 329-344.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational administration quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin lise okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Leigh, G. (2000). Key markers in Victoria's information technology journey into the knowledge age. *Australian Educational Computing*, 15(1), 7-12.
- Levent, F., ve Alp, I. (2020). Dijital dönüşümün öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 15(3), 1611-1633.
- Liu, F., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K. and Barron, A. E. (2017). Explaining technology integration in K-12 classrooms: A multilevel path analysis model. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 795-813.
- MacNeil, A. & Delafield, D.P. (1998). Principal leadership for successful school technology implementations. (Eds: S.McNeil, S.D. Price, S. Boger-Mehall, B. Robin, J. Willis). *Technology and teacher education annual*, 1998 (pp. 296-300). Norfolk, VA: AACE.
- Malhotra, Y. (2000). Knowledge management and new organization forms: A framework for business model innovation. *Knowledge management and virtual organizations. USA: Idea Group Publishing*, 2-19.
- MEB. (2018). *Eğitimde Fatih Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete: 24/6/1973 Sayı :14574, Tertip : 5 Cilt : 12 Sayfa : 2342.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D. and Jacobs, T. O., and Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Normianti, H., Aslamiah, A. and Suhaimi, S. (2019). Relationship of transformational leaders of principal, teacher motivation, teacher organization commitments with performance of primary school teachers in Labuan Amas Selatan, Indonesia. *European Journal of Education Studies*,5(11),123-141.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.
- Otaala, J., Maani, J. S., and Bakaira, G. G. (2013). Effectiveness of university teacher education curriculum on the secondary school teacher performance in Uganda: The case of Kyambogo University. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(3), 95-112.
- Öksüz, S. (2008). *Endüstri meslek ve teknik liselerde çalışan yönetici davranışlarının öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ölçek, G. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan müdürlerin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özdemirci, F., ve Aydın, C. (2007). Kurumsal bilgi kaynakları ve bilgi yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 164-185.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Elementary education online*, 16(1), 342-353.
- Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.
- Özer, N. (2010). *Özel orta öğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi uygulamaları: Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özgenel, M., ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 3(2), 1-18.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme envanteri (ÖPDE): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırma Kongresi, 11-14 Temmuz 2019, Bandırma, ss.779-808, Balıkesir.*
- Özkanlı, Ö. (1995). *Personel politikalarının belirlenmesinde performans değerlemenin yeri ve ülkemiz büyük sanayi işletmelerindeki uygulama.* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özler, E. (2013). Liderlik. (Edit: Celil Koparal ve İnan Özalp). *Yönetim ve organizasyon.* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1-37.
- Öztaban, A. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztaş, A. (2013). *Resmi ortaöğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Öztürk, D. (2021). *Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1741-1759.
- Polat, Ş. (2019). Öğretim Doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 641-651.
- Raffo, C. and Gunter, H. (2008). Leading schools to promote social inclusion: developing a conceptual framework for analysing research, policy and practice. *Journal of Education Policy*, 23(4), 397-414.

- Raza, S. A. (2010). Impact of organizational climate on performance of college teaches in punjab. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(10), 47-51.
- Reed, D. S. (2003). Systemic technology infusion: Effects on teachers and students. (Doctoral dissertation, University of Virginia). *Dissertation Abstracts International*, 64(1), 119.
- Robinson, B. (1994). Technology leadership in the English educational system: From computer systems to systematic management of computers. In (Eds:Kearsley, G., Lynch, W.). *Educational technology:Leadership perspectives. Educational Technology. pp.137-152*. New Jersey: NJ (1994).
- Ross Jr, T. W. and Bailey, G. D. (1996). *Technology-based learning: A handbook for teachers and technology leaders*. IRI/Skylight Training and Publishing, Inc., 2626 S. Clearbrook Dr., Arlington Heights, IL 60005.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınevi.
- Sağbaş, H. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, E., (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sayın, S. S. D. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sayracı, N., ve Gündüz, H. B. (2018). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1), 27-61.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. (Third Edition). San Francisco: Jossey Bass.
- Seferoğlu, S. S. ve Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. *İletişim ve Diplomasi*, 2, 31-48.

- Seferoğlu, S. S. (2014). *Dijital araçlar ve eğitim*. Hürriyet, 10 Kasım. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/27537187>.
- Selamat, N., Samsu, N. Z., and Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research e Journal*, 2(1), 71-82.
- Seven, T. (2021). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Sezer, B. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, B. ve Deryakulu, D. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuran ve Uygulama*, 2(2), 74-92.
- Shatalebi, B., Yarmohammadian, M.H., (2011). Value based leadership paradigm, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3703–3707.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sincar, M., ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(1), 571–595.
- Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği. (Edit. Necdet Konan). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar, İçinde*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözcün, E. (2021). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Stogdill, R. M. and Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership*. USA:Free Press.
- Şahin, M. C., ve Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95–112.
- Şahin, H. (2015). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Şahin, F. (2020). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderliğinin, Okulun Etkililiğine Ve Akademik Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th edition). Boston:Pearson.
- Tahtabaş, M. (2009). *Toplam kalite yönetimi uygulamaları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taşdemir, S. (2018). FATİH projesi ile eğitimde teknoloji entegrasyonu sağlanan okullarda teknoloji liderinin belirlenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 01-14.
- TDK. (2005). *Türk dil kurumu okul sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tezel, B. (2020). *Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği biçimi ile okul başarısı ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Thannimalai, R. ve Raman, A. (2018). The influence of principals technology leadership and professional development on teachers' technology integration in secondary

- schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 203-228.
- Thao, L. T. T., and Hwang, C-S. J. (2015). Factors Affecting Employee Performance – Evidence from Petrovietnam Engineering Consultancy J.S.C. Retrieved from <http://ir.meiho.edu.tw/ir/handle/987654321/2774>
- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281.
- Uğurlu, C. T., (2015). Etik liderlik. (Edit. Necdet Konan). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar, İçinde*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde performans yönetim sistemi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No.262.
- Uysal, B. (2019). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Varinli, İ. (2004). Hizmet kalitesi, değer, hasta tatmini ve davranışsal niyetler arasındaki ilişki Kayseri'de poliklinik hastalarına yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17) , 33-52.
- Yardibi, N. (2018). Öğretmenlerin yöneticilerden memnuniyet düzeylerinin iş performanslarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 426-435.
- Yee, D. L. (2000). Images of school principals' information and communications technology leadership. *Journal of Information Technology for Teacher education*, 9(3), 287-302.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Yumlu, E. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wahyudi, W. (2018). The influence of emotional intelligence, competence and work environment on teacher performance of SMP Kemala Bhayangkari Jakarta. *Scientific Journal of Reflection: Economic, Accounting, Management and Business*, 1(2), 211- 220.

- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (YETGM). <http://yegitek.meb.gov.tr/> adresinden 24. 06. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Yu, C. ve Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: an analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to performance standards. *NASSP Bulletin*, 90, 301-317.



EKLER

Ek: 1- Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Bilim Etik Kurul Raporu



T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARLARI



Oturum Tarihi
17/07/2020

Oturum Saati
10:00

Oturum Sayısı
55

Üniversitemiz Etik Kurulu 17/07/2020 tarihinde saat 10:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

(Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

ETİK İNCELEME KONUSU

Yüksek Lisans Öğrencisi Çetin GÜLMEZ tarafından yürütülecek olan "**öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişki**" başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu

İNCELEME

Araştırma konusu, "öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişki" olarak ifade edilmiştir. Amacı ise, "öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performans düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek" olarak açıklanmıştır.

Planlanan çalışma insan katılımına dayalı bir araştırma olduğundan araştırma yönüyle etik kurulu ilgilendirmektedir. Araştırma etiği bakımından söz konusu araştırmanın, katılımcıların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit edici soruları içermediği, katılımcıların kişisel hakları ve özel bilgilerinin korunacağı ifade edilmiştir. Araştırma etiği bakımından dikkat edilmesi gereken birinci husus; yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımamasıdır. Araştırma etiği bakımından dikkat edilecek ikinci husus araştırmaya katılacak kişilerde rıza unsurunun gözetilmesidir.

SONUC

Sonuç olarak sosyal bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği bakımından, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle projenin uygulanmasında katılımcıların hiçbir şekilde zarara uğratılmamaları ve rızalarının olması esastır. Bu şartlar yerine getirildiğinde elde edilen verilerin raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

Kurul Başkanı

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Kurul Üyesi

Ek: 2- Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı ve Valilik Oluru

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/03/2020-1899



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399-355.01-E.5979138
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

30.03.2020

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi a) Siirt Üniversitesi Rekt.lüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müd.nün 25/03/2020 tarihli ve E.1490 sayılı yazıları.
b) Valilik Makamının 27/03/2020 tarihli ve E.5932153 sayılı oluru.

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek lisans öğrencisi Çetin GÜLMEZ' in yürütmekte olduğu "**Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine Öğretmenlerin performans Düzeyi Arasındaki İlişki**" adlı ölçek çalışmasını okulunuz öğretmenlerine uygulayabilmesi için okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması hususunu;

Bilgilerinize ve gereğini arz/rica ederim.

Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

Eki: yazılar ve Olur

Dağıtım:

Gereği:

-Merkez Resmi ve Özel Ortaokul ve Lise
Okul Müdürlüklerine

Bilgi için;

-Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

Adres: Yeni Mahalle Hz.Fakırrullah Cad. No:78/D Kat:3-4-5
Siirt/Merkez
Elektronik Ağ: siirtmem.gov.tr
e-posta: hizmetici56@meb.gov.tr

Tel: 0 (484) 223 10 28
Faks: 0 (484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d5e-489c-3be3-a0b8-4bfd kodu ile teyit edilebilir.

Ek:3- Kişisel Bilgi Formu

Okul Yöneticilerinin “Teknoloji Liderliği Roller” Ölçeği ile “Öğretmen Performans Değerlendirme” Ölçeği

Okul Yöneticilerinin “Teknolojik Liderlik Roller” ile “Öğretmen Performans Düzeyleri Arasındaki İlişki Bu ölçek, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Kişisel bilgilerden oluşmaktadır. İkinci Bölüm Okul Yöneticinizin sergilediği teknolojik liderlik rollerinin sıklığı, üçüncü bölüm öğretmenin performans değerlendirmesine ilişkindir. Bu kapsamda vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Ad ve soyadı bilginiz alınmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

Çetin GÜLMEZ Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız:

☐ 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41 yıl ve üzeri

3. Çalıştığınız Okul Türü:

☐ Ortaokul ☐ Lise

4. Öğretmenlikteki Toplam Çalışma Süreniz (Mesleki kıdeminiz):

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üzeri

5. Öğrenim Durumunuz:

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans

6. Bu Okuldaki Toplam Çalışma Süreniz:

☐ 1-3 yıl ☐ 4-6 yıl ☐ 7 yıl ve üzeri

7. Bu Okuldaki Okul Müdürüyle Çalışma Süreniz:

☐ 1-2 yıl ☐ 3-4 yıl ☐ 5 yıl ve üzeri

Ek: 4- Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği

OKUL YÖNETİCİSİNİN “TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ” ROLLERİ			Bu davranışları, yöneticileriniz ne sıklıkla göstermektedir?				
			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
			5	4	3	2	1
İNSAN MERKEZLİLİK	1.	Okulda teknolojinin kullanımına ilişkin etik durumları okulun tüm üyeleriyle birlikte belirler.	☐	☐	☐	☐	☐
	2.	Eğitim teknolojilerini okula kazandırırken, öğrencilerin ve öğretmenlerin gereksinimlerini belirler.	☐	☐	☐	☐	☐
	3.	Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili eğitim almalarını özendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
	4.	Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımını değerlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
	5.	Öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmaları için internet hizmetlerini kullanmalarını destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
	6.	Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internetten yararlanır.	☐	☐	☐	☐	☐
	7.	Eğitim teknolojilerinin, öğrencilerin okul başarılarına etkilerini değerlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
	8.	Okulun tüm üyelerinin, okuldaki eğitim teknolojilerinden eşit düzeyde yararlanmalarını sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
	9.	Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorunları, okuldaki tüm bireylerin katılımını sağlayarak çözer.	☐	☐	☐	☐	☐
	10.	Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğrencilerin görüşlerine başvurur.	☐	☐	☐	☐	☐
	11.	Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğretmenlerin görüşlerine başvurur.	☐	☐	☐	☐	☐
VİZYON (GELECEĞE İLİŞKİN ÖNGÖRÜ)	12.	Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin bir vizyona sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
	13.	Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin sahip oldukları vizyonu, öğretmenlerle paylaşır.	☐	☐	☐	☐	☐
	14.	Uzun dönemli teknolojik gelişim planlarına sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
	15.	Okulda, eğitim teknolojisi planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
	16.	Eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda gelişmeleri izleyip sürekli yenilenmeyi savunur.	☐	☐	☐	☐	☐
	17.	Okulun eğitim teknolojisi gereksinimlerine yönelik araştırmalar yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
	18.	Eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerini belirler.	☐	☐	☐	☐	☐

İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ	19.	Velilerle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden yararlanılır.	☐	☐	☐	☐	☐
	20.	Okulun sosyal çevresiyle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden yararlanılır.	☐	☐	☐	☐	☐
	21.	Teknolojiyi, okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanılır.	☐	☐	☐	☐	☐
	22.	Okulun tüm üyeleriyle, teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyarlanacağına ilişkin görüşler üretir.	☐	☐	☐	☐	☐
	23.	Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluşturur.	☐	☐	☐	☐	☐
	24.	Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili veri toplamak için eğitim teknolojilerinden yararlanılır.	☐	☐	☐	☐	☐
DESTEK	25.	Öğrenme-öğretme ortamlarının, eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere göre düzenlenmesini destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
	26.	Öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenler.	☐	☐	☐	☐	☐
	27.	Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim teknolojilerinin kullanımını destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
	28.	Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için, öğretmenlerin teknolojinin getirdiği olanaklardan yararlanmalarını sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
	29.	Eğitim teknolojilerinin kullanımında okuldaki eğitici ve yardımcı personele örnek olacak davranışlar sergiler.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek: 5- Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği			Çok az	Az	Orta	İyi	Çok iyi
			1	2	3	4	5
ALAN BİLGİSİ	1	Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.					
	2	Alanımın öğretim programını tüm öğeleri ile bilirim.					
	3	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine sahibim.					
	4	Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.					
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİ HAZIRLAMA	5	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.					
	6	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamı hazırlarım.					
	7	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım.					
	8	Öğrenme ortamlarını kazanımların özelliklerine göre düzenlerim.					
	9	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.					
	10	Öğrenme ortamlarını öğrenmeyi destekleyen uygun öğretim materyalleri ile desteklerim.					
İLETİŞİM	11	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır konuşurum.					
	12	Beden dilini ve ses tonunu doğru kullanırım.					
	13	Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.					
	14	Velilerle etkili iletişim kurarım.					
	15	Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİ YÜRÜTME VE MESLEKİ GELİŞİM	16	Eğitim öğretim sürecindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.					
	17	Eğitim öğretim sürecindeki ailelerle işbirliği yaparım.					
	18	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlarım.					
	19	Öğrencilerimi kazanımlardan haberdar ederim.					
	20	Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.					
	21	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.					
	22	Ölçme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.					
	23	Süreç adaklı, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım.					
	24	Ölçme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.					
MESLEKİ TUTUM VE DEĞERLER	25	Ders giriş-çıkış saatlerine uyarım.					
	26	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıyım.					
	27	Çocuk ve insan haklarına duyarlıyım.					
	28	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurum.					
	29	Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.					
	30	Tutum ve davranışlarımla öğrencilere rol model olurum.					
	31	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.					
	32	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
	33	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.					
	34	Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.					

Ek: 6- Teknoloji Liderliği Rollerı Ölçeği İzni

(konu yok)



Gelen Kutusu x



[Redacted]
[Redacted]@gmail.com>
Alıcı: [Redacted]

Değerli Hocam İyi akşamlar;

Ben siirt üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Çetin Gülmez

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerı Ölçeğinizi yüksek lisans çalışmamda kullanabiliyordum?



[Redacted]
[Redacted]@yandex.com
Alıcı: ben

Merhaba Hocam,

Ölçeği çalışmanızda kullanmanızdan büyük memnuniyet duyarım.

Sent from Android device

20 Ađu 2021 21:44 tarihinde Çetin GÜLMEZ <chetin.gulmez@siirt.edu.tr> yazdı:

...

Yanıtla

Yönlendir

Ek: 7- Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği İzni



Mustafa Özgencil
Alınan izni onayladım.

Değerli Hocam iyi akşamlar,
Denizli Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Çetin Gülmez
Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinizi yüksek lisans çalışmamda kullanabirmiyim?



Alic ben
Alınan izni onayladım.

Değerli Çetin merhaba,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Kolay gelsin.

Sincerely,

Mustafa Özgencil
Istanbul Sabahattin Zaim University
Faculty of Education, Department of Primary Education
Küçükçekmece, Istanbul
Telefon : (212) 652 89 30
E-posta : mustafa.ozgencil@iszu.edu.tr, www.iszu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7276-4865>

Scopus ID: [57204615804](https://orcid.org/0000-0002-7276-4865)

Researcher ID: [R-5539-2018](https://orcid.org/0000-0002-7276-4865)

Google Scholar: <https://scholar.google.com.tr/citations?>

YÖK Akademik: <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/viewAuthor.jsq>

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Ozgencil

Academia: <https://iszu.academia.edu/M%3C3%96zgencil>

Associate Editor: <https://www.ijpes.com/>, <https://www.mojet.net/>, <https://dergipark.org.tr/en/pub/izvjed/board>

Gönderen: [Redacted]
Gönderildi: 20 Ağustos 2021 Cuma 11:50
Kime: [Redacted]
Konu: [Redacted]

Ek-8 Google Form Linki

https://docs.google.com/forms/d/1cu88zXMtfxTePCtyY9Pl6ISA8ZX9A8Vc_JA386tc-JTg/edit ilgili link üzerinden yüklenmesi yapıldı.

