

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ
ÖZ-YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Müjdat DÜLGAR

İstanbul
Aralık-2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ
ÖZ-YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Müjdat DÜLGAR

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Metin IŞIK

İstanbul
Aralık-2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Metin IŞIK

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.....
Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

.....

Müjdat DÜLGAR

ÖNSÖZ

Bu araştırma, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği algılarını belirlemek amacı ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Eğitim Programında yüksek lisans tez çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde desteği ve ilgisi ile kendisini her zaman yanımda hissettiğim çok değerli tez danışmanım Dr. Metin IŞIK hocama, katkılarıyla beni sürekli motive eden kıymetli dostum Dr. İsa BAHAT' a, Büyükçekmece İlçesinde araştırmama destek veren çok kıymetli okul yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu süreçte desteğiyle hep yanımda olan kıymetli eşim Neslihan DÜLGAR' a, kızlarım Zeynep Duru ve Melis Gülce' ye sonsuz teşekkürler ederim.

Müjdat DÜLGAR

İstanbul-2020

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ÖZ-YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Müjdat DÜLGAR

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Metin IŞIK

Aralık-2020, 84 Sayfa

Çalışmanın amacı okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin algıları ve bu algılarının “yaş, cinsiyet, unvan, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul kademesi, yöneticilik süresi, Bilişim teknolojileri ile ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumu ve okullarında BT sınıfı bulunup bulunmaması” değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Büyükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel; ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarındaki toplam 186 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu yöneticilerden 41’i Okul Müdürü, 96’sı Müdür yardımcısı toplam 137 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde verilere yönelik frekans ve yüzde dağılımı alınmıştır. Okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Değişkenler arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda t testi ve Mann Whitney U testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Tüm analiz işlemlerinde anlamlılık düzeyi olarak .95 alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kendilerine olan algılarında toplam ölçeğe göre teknoloji liderlik yeterliliklerini büyük oranda sağladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerini en çok Profesyonel Uygulamada Mükemmellik ve Dijital Vatandaşlık alt boyutlarında; en düşük ise Vizyoner Liderlik ve Sistematik Gelişim alt boyutlarında yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Teknoloji Liderliği, Öz-yeterlik, Okul Yöneticisi



ABSTRACT

A STUDY ON SCHOOL ADMINISTRATORS 'TECHNOLOGY LEADERSHIP SELF COMPETENCES

Müjdat DÜLGAR

Master, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Metin IŞIK

December-2020, 84 Pages

The aim of the study is the perception of school administrators' perceptions of technology leadership competencies and their perceptions: "age, gender, title, school type, professional seniority, educational status, school level, management period, whether they have received in-service training related to information technologies and whether there is an IT class in their schools. It is to examine whether it differs statistically or not according to the variables.

The universe of the research is official and private affiliated to Büyükçekmece District National Education Directorate; It constitutes a total of 186 school administrators in primary, secondary and high school institutions. A total of 137 people were reached, including 41 principals, 96 vice principals among these administrators. "Education Managers Technology Leadership Self-Efficacy Scale" developed by Hacıfazlıoğlu, Karadeniz and Dalgıç (2011) was used for data collection. In the first part of the scale, the frequency and percentage distribution for the data are taken. Arithmetic mean and standard deviation were used to determine the competencies of school administrators. In order to reveal the difference between variables, t test and Mann Whitney U test were used in paired comparisons, one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis-H tests were used to compare groups of more than two variables. The significance level was taken as .95 in all analysis processes.

According to the results of the study, it is seen that school administrators provide technology leadership competencies according to the total scale in their perceptions of themselves. School administrators find themselves mostly in Professional Practice

Excellence and Digital Citizenship sub-dimensions; the lowest was determined to be sufficient in Visionary Leadership and Systematic Development sub-dimensions.

Keywords: Leadership, Technology Leadership, self-efficacy, school administrator



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Amaç.....	2
1.4.Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
LİDERLİK.....	6
2.1. Liderlik Kavramı	6
2.2. Liderlik Kuramları	7
2.2.1. Özellik Kuramları.....	8
2.2.2. Davranışsal Kuram.....	9
2.2.2.1. Ohio-State Üniversitesi Liderlik Araştırması	9
2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	10

2.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı	11
2.2.3. Durumsallık Kuramları	12
2.2.3.1. Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli.....	13
2.2.3.2. Amaç-Yol Teorisi	14
2.3. Teknoloji Liderliği	15
2.3.1. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Standartları	15
2.4. TEKNOLOJİ KAVRAMI.....	19
2.4.1. Teknoloji Kavramı ve Eğitim üzerindeki Etkileri.....	19
2.4.2. Eğitim Teknolojisi	20
2.4.3. Türkiye'de Eğitim Teknolojileri Alanında Yapılan Çalışmalar	21
2.4.3.1. Temel Eğitim Projesi.....	22
2.4.3.2. FATİH Projesi	23
2.4.4. Okul Yöneticilerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanmadaki Rolü	25
2.5. ÖZ YETERLİK.....	26
2.5.1. Öz Yeterlik Kavramı.....	26
2.5.2. Öz Yeterliğin Kaynakları	27
2.6. İlgili Araştırmalar	28
2.6.1. Yurt İçi Yapılan Araştırmalar	28
2.6.2. Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	33
3.3.2. Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	36
4.1. Alt Boyutlara İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	38
4.2. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Toplam Puana Göre Analizi	44
4.3. Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının ANOVA ve Kruskal Wallis-H Testi Dağılımları	47
4.4. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Faktörlere Analizi	51
4.5. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Faktörlere Göre ANOVA ve Kruskal Wallis-H testi Dağılımları.....	55
BEŞİNCİ BÖLÜM	63
TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME	63
5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma.....	63
5.2.Öneriler	69
5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler	69
5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler	70
KAYNAKÇA	71
EK1	81
ÖZGEÇMİŞ.....	84

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Liderlik Özellikleri	7
Tablo 3.1. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Aralıkları	33
Tablo 3.2. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Ölçeği Normallik Dağılımı.....	34
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri (n,%).....	36
Tablo 4.2. Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Alt Faktörlere Göre Analizi.....	39
Tablo 4.3. Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Maddelerinin Betimsel Analizi.....	40
Tablo 4.4. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Cinsiyetlere Göre Mann Whitney U Testi Dağılımları	44
Tablo 4.5. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Kurum Türüne Göre Mann Whitney U Testi Dağılımları	45
Tablo 4.6. Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Unvanlarına Göre t testi Dağılımları.....	46
Tablo 4.7. Çizelge Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının BT Rehber Öğretmeni Bulunma Durumuna Göre t Testi Dağılımları.....	46
Tablo 4.8. Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin t Testi Dağılımı	47
Tablo 4.9. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Eğitim Kademelerine Göre ANOVA testi Dağılımı	48
Tablo 4.10. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı	48
Tablo 4.11. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı.....	49

Tablo 4.12. Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı.....	49
Tablo 4.13. Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Yöneticilik Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı.....	50
Tablo 4.14. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Faktörlerinin Unvanlarına Göre t Testi Dağılımları	51
Tablo 4.15. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Faktörlerinin Kurum Türüne Göre Mann Whitney-U Testi Dağılımları	52
Tablo 4.16. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Faktörlerinin Cinsiyetlere Göre Mann Whitney-U Testi Dağılımları.....	53
Tablo 4.17. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Faktörlerinin Hizmetiçi Eğitimlere Katılım Durumuna Göre t Testi Dağılımları	53
Tablo 4.18. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Faktörlerinin BT Öğretmeni Bulunma Durumuna Göre t Testi Dağılımları	54
Tablo 4.19. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Faktörlerinin Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre ANOVA testi Dağılımı	55
Tablo 4.20. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Faktörlerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı.....	58
Tablo 4.21. Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algı Faktörlerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımları	59
Tablo 4.22. Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algı Faktörlerinin Okul Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımları.....	60
Tablo 4.23. Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algı Faktörlerinin Okul Yöneticilerin Yöneticilik Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımları	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yönetim Şebeke Modeli	11
Şekil 2.2. Durumsallık Teorisi	12
Şekil 2.3. Fiedler Liderlik Modeli.....	13
Şekil 2.4. Yol-Amaç liderlik Teorisi.....	14
Şekil 2.5. Fatih Projesinin Genel Hedefleri	24
Şekil 2.6. Yeterlik Beklentileri ile Sonuç Beklentileri Şeması	27
Şekil 3.1: Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliliklerine ilişkin histogram değerleri.....	34

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:(Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
TELÖY	: Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği
Akt	: Aktaran
Vd.	: Ve Diğerleri
Bs.	: Basım
BT	: Bilişim Teknolojileri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
FATİH	: Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ISTE	: (International Societyfor Technology in Education) Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu
NETS-A	: (National Educational Technology Standards for Administrators) Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknoloji Standartları

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem

Teknoloji içinde yaşadığımız dünyanın vazgeçilmez bir unsurudur. Eğitim, sağlık, ticaret, sanayi gibi alanları etkilemektedir. Teknolojinin etkilediği eğitimin toplumun değişimindeki rolü göz önüne alındığında teknolojiden ayrı düşünülmesi imkânsızdır. Bu nedenle teknoloji, çok eski tarihlerde okullarda radyo, televizyon ve tepegöz gibi araçların kullanılmaya başlamasıyla birlikte eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise bilgisayar, internet ve ilişkili teknolojilerde yaşanan gelişmeler eğitim kurumlarını etkileyen en önemli unsurlardır (Aksoy, 2003: 2). Milli Eğitim Bakanlığı yürüttüğü çeşitli projelerle okullarda teknoloji kullanımını desteklemekte ve yaygınlaştırmaktadır. Bu bağlamda okullardaki temel görevi eğitim-öğretim liderliği olan okul yöneticilerinden bu yeni teknolojilerin okullarında etkin olarak kullanılıp kullanılmayacağına yönelik teknolojik liderlik olarak tanımlanan önemli bir rol oynamaları beklenmektedir. Teknoloji liderliği, okulun yönetilmesi ve personelinin mesleki gelişiminde okul yöneticilerine farklı bir bakış açısı kazandırması sebebiyle oldukça önemli bir işleve sahiptir (Akbaba-Altun, 2002: 8).

Teknoloji liderliği kavramıyla birlikte teknoloji liderinde olması gereken yeterliliklerin belirlenmesi için 2009 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan ISTE (International Societyfor Technology in Education - Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu) kurulmuş ve eğitim yöneticileri için teknoloji liderliği standartları (NETS-A) geliştirilmiştir. Bu standartlarda belirlenen teknoloji liderinin sahip olması gereken özellikler şunlardır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010): Eğitim Yöneticileri aşağıdaki rolleri sahip olduğu teknolojik bilgi ve becerileri ile gerçekleştirir:

1. Vizyoner Liderlik: Kurumun tamamını kapsayacak bir teknoloji entegrasyonu sağlayarak kurumsal dönüşümde mükemmelliğe ulaşmak için ortak bir vizyon geliştirerek örgütüne liderlik ederek ilham verir.

2. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Öğrencilerin tamamının ihtiyaçlarını göz önüne alarak ihtiyaçlara uygun, ilgi çekici, dijital çağın öğrenme kültürüne uygun ortamları oluşturup devamlılığını sağlar.

3. Profesyonel Uygulamada Mükemmellik: Çağdaş teknolojileri ve dijital kaynakları kullanarak eğitimcileri ve öğrencilerin öğrenmesini destekleyen profesyonel öğrenmelere ve yenilikçi ortamlara destek verir.

4. Sistematik Gelişim: Etkili bilgi ve teknoloji kaynaklarının kullanılması ile kurumunun sürekli gelişimini sağlayarak dijital çağ yönetim ve liderliğini temin eder.

5. Dijital Vatandaşlık: Değişen dijital kültürle ilgili sorumluluklar geliştirerek toplumsal, etik ve resmi/yasal konuların örgüt tarafından anlaşılmasına yardımcı olur. Ülkemizde de teknolojik liderlik yeterliklerinin okul yöneticilerinin sahip olmaları bağlamında belirlenmesinde NETS-A standartlarının esas alındığı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Banoğlu, 2011; Hacıfazlıoğlu vd., 2010, 2011; Şişman-Eren, 2011).

1.2. Problem Cümlesi

Farklı tür okullarda ve kademelerde görev yapan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesidir.

1.3. Amaç

Bu araştırma Büyükçekmece ilçesinde farklı tür ve kademedeki görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarının teknoloji liderliği öz-yeterliliklerine yönelik algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ait öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları:
 1. Okulun türü bakımından farklılaşmakta mıdır?
 2. Unvan bakımından farklılaşmakta mıdır?
 3. Hizmet yılı bakımından farklılaşmakta mıdır?

4. Yöneticilik kıdemi bakımından farklılaşmakta mıdır?
5. Çalışılan okul kademesi bakımından farklılaşmakta mıdır?
6. Cinsiyet bakımından farklılaşmakta mıdır?
7. Yaş bakımından farklılaşmakta mıdır?
8. Eğitim durumları bakımından farklılaşmakta mıdır?
9. BT Rehber öğretmenin bulunup bulunmadığı bakımından farklılaşmakta mıdır?
10. Bilişim teknolojileri ile ilgili aldıkları hizmetiçi eğitimlere göre farklılık göstermekte midir?

1.4.Araştırmanın Önemi

Teknolojik alanda yaşanan gelişmeler eğitim sistemini dolayısıyla da öğretme-öğrenme sürecini etkilemektedir. Süreç içerisinde kullanılan teknolojiler yerlerini yeni teknolojilere bırakmaktadır. Gün geçtikçe okullardaki ağa bağlı bilgisayar, etkileşimli tahta ve tablet sayısı artmakta ve öğrenme ortamı dijital ağ ortamına taşınmaktadır. Okullara ağ toplumunun gelişmesiyle birlikte teknolojilerin sağlanması, eskiyen teknolojilerin güncellenmesi ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerini etkili ve faydalı kullanmaları konusunda okul müdürlerine düşen sorumluluk da artmaktadır (Brooks-Young, 2002). Devlet Planlama Teşkilatının hazırlamış olduğu (2015-2018) Bilgi Toplumu Stratejisi; eğitim sürecinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin asıl araçlardan biri olması yanında öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanımı sayesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını arttırmayı hedeflemektedir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Fatih (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi uygulamaya konularak LCD panel etkileşimli tahta ve internet ağ altyapısının her düzeydeki okulların 570.000 dersliğine sağlanması planlanmıştır.

Yapılan bu çalışmalar kapsamında belki de üzerinde durulması gereken en önemli konu okulların fiziksel olarak teknolojik alt yapıya sahip olmalarının öneminin yanında bu teknolojiyi kullanacak insan gücünün varlığının önemidir. Millî Eğitim Bakanlığının projelerinin amaçlarına ulaşabilmesi için okul yöneticilerinden eğitim-öğretim liderliği görevi ile birlikte eğitim teknolojilerini bilmeleri ve etkili kullanabilmeleri beklenmektedir (Gürbüz., Erdem ve Yıldırım, (2013: 169).

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelere uygun olarak okul yöneticilerinden, eğitim teknolojilerini etkin şekilde kullanma yeterlilikleri ile birlikte okullarında teknoloji lideri olmaları da (Eren, 2001) beklenmektedir. Çünkü eğitim ve öğretim lideri olan okul yöneticileri okul ile okul programlarının yönetimi, öğrenme ortamlarının temini, okulun bütün yönleriyle başarısı/başarısızlığından öncelikle sorumlu kabul edilen kişilerdir (Şişman, 2014).

Öz yeterlilik Sosyal Öğrenme Teorisi (Albert Bandura, 1977) pek çok araştırmaya esas oluşturan önemli bir kavramdır. Davranış oluşumunda etkili bir özellik olan öz yeterlilik, *“bireyin, belirli bir performans için gerekli uygulamaları belirlemek ve başarı ile yapabilme konusundaki kişisel algısı”*dır (Bandura,1977). Bir konuyu öğrenirken kendi kapasite ve yeteneklerine dair kuşkuvarı olan öğretmenlere göre, öz yeterlik inancı yüksek olanların kolay uyum sağladıkları ve daha azimli çalıştıkları, karşılaşılan problemler karşısında daha dayanıklı oldukları ve kolay vazgeçmedikleri görülmektedir (Pajares, 2002; Zimmerman, 1989, 2000; Akt: Ekici). Okullarda teknoloji kullanımı ve eğitim öğretim sürecine entegrasyonu konusunda liderlik edecek okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının yüksek olması yapacakları teknoloji liderliği konusunda önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlilik algılarını ölçmek ve bu algıların hangi demografik özelliklerden etkilendiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre ulaşılan bilgiler, okul yöneticilerinin teknolojik yeterliliklerine yönelik eğitimlerle eksikliklerinin giderilmesine, teknolojik yeterlilik düzeylerini yükseltmeye yönelik çalışmaların yapılmasına öncülük etmesi açısından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, deneyimlerini ve duygularını dürüst ve samimi bir şekilde aktardıkları varsayımından hareket edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2019-2020 öğretim yılında araştırma yapılan İstanbul İli Büyükçekmece İlçesinde görev yapan okul yöneticileriyle,
2. “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-yeterliliği” ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

LİDERLİK

Bu kısımda liderlik kavramının tanımı yapılmış ve liderlik kuramları açıklanmaya çalışılmıştır. Kuramsal açıdan ise geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar ele alınmış temel liderlik teorileri incelenmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı olarak, insanoğlunun oldukça eski tarihlerden itibaren ilgisini çekmektedir. Her dönem, düşünürler, filozoflar ve araştırmacılar tarafından sürekli gündeme alınmış ve değişik boyutlarıyla incelenmiştir (Kağıtçıbaşı, 1979: 229).

20. Yüzyılın başlarından itibaren ise liderlik ve lider kavramının birey, örgüt ve toplumun liderliğe yönelik beklenti, algı ve değerlendirme farklılıklarına göre değişiklik gösteren birçok farklı tanımı yapılmaya başlanmış ve sadece bu yüzyıl içerisinde konuyla ilgili 5000'in üstünde çalışma ile 350'nin üstünde de lider ve liderlik tanım olarak yapılmıştır (Erçetin, 2000: 3-11). Tunalı (2006:10)' ya göre liderliğin bu kadar çok tanımının yapılmasına rağmen tek bir tanım altında toplanamamasının en büyük nedeni, liderlik kavramının zamana ve mekâna göre farklılık gösteren bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Işık (2009: 6)'a göre ise liderlik, evrensel ve toplumsal bir olgu olarak insanların bireysel ve sosyal olarak birlikte oldukları ve faaliyet gösterdikleri her yer ve zamanda söz konusudur.

Eren (2001:525)'e göre liderlik, belirli ve ortak amaçlara ulaşmak için bir grup insanı bir araya getirme ve yapılması gerekenler konusunda eyleme geçirebilme bilgi ve becerilerinin tamamıdır. Lider bu yolda çalışanların asli ihtiyaçlarını gidererek onları ulaşılması istenen hedefe güdüler. Başaran (1992:53)'a göre lider, *“üyesi olduğu küme üyelerini onların kendisine kattığı olumlu katkıdan daha çoğunu onlara gösterebilen grup elemanıdır”*.

Literatürde çoğu zaman lider ile liderlik kavramları aynı anlamda kullanılmalarına rağmen lider bir kişi, liderlik ise bir davranıştır. Örgüt içerisinde lider olan kişinin diğerlerinden farklı birtakım özellikleri olması gerekir. Bu özellikler Akiş (2003: 3) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 2. 1: Liderlik özellikleri

1. Pozitif,	9. Bilgili,	17. Kazan-kazan anlayışı ile problem çözen,
2. Yüreklandiren,	10. İletişim içinde olan,	18. Etkili pazarlık eden,
3. Harekete geçiren,	11. Takım kuran,	19. Zeki,
4. Güven yaratan,	12. Koordine eden,	20. Kararlı,
5. Dinamik,	13. Güvene layık,	21. Mükemmeliyetçi,
6. Motive eden	14. Adil ve dürüst olan,	22. Güvenilir.
7. Öngörü sahibi,	15. Doğru sözlü ve davranışlı olan,	
8. Önceden planlayan,	16. Yönetimsel becerileri olan,	

Bu özellikler dikkate alındığında iyi bir liderin sağlam kişilik özelliklerinin yanında grup üyeleri üzerinde de saygı ve güvene dayalı bir informal yetkisinin olduğu söylenebilir. Liderden süreç içerisinde planlama, iletişim, karar verme, kontrol ve yönlendirmede etkili olması ve sorumluluk alarak yerine getirmesi beklenmektedir (Can, 2014: 1).

2.2. Liderlik Kuramları

Liderler içinde buldukları gruplarda, grubun diğer üyelerinin davranışlarından farklı tutum, davranış ve yetenekleriyle öne çıkarlar. Yönetim biliminde lider ile takipçileri arasındaki farklılıklar sonucunda özellik teorileri, davranışsal teoriler ve durumsal teoriler ortaya çıkmıştır (Fındıkçı, 2009: 59).

2.2.1. Özellik Kuramları

Özellikler kuramında, liderlerin hangi ortak özelliklere sahip olduğunu belirlemek için özellikle toplumlarda lider olarak görülen komutan ve devlet adamları incelenerek ortak olan fiziksel özellikleri (boyu, ağırlığı, yaşı, mizacı vb.) ve kişisel özellikleri (zekâsı, aldığı eğitim, hitabeti, iletişim yeteneği, risk alma, girişimcilik, güvenilir olması, özgüveni vb.) belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuram, “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” ilkesine dayanmaktadır (Şişman, 2014: 5).

Özellik yaklaşımı liderlerin kişilik özellikleri ve kişisel kabiliyetlerini ön plana alan bir yaklaşımdır. Liderin biyolojik, düşünsel, duygusal, kişisel ve sosyal açılardan farklı olması gerektiğini savunur (Koçel, 2003: 676). Aşağıda yer alan kişilik özellikleri bu yaklaşımda liderlik açısından önemli kabul edilmektedir (Eren, 2001).

- Zekâ
- Konuşma yeteneği
- Sözel konuşma becerisi
- Güvenilirlik
- Risk alma ve girişimcilik
- Özgüven ve cesaret

Liderlik ‘kişisel özelliklerden oluşur’ yaklaşımlarını bir arada değerlendiren Stogdill (1948), liderliği oluşturan asıl unsurları; yetenek, başarı, katılımcılık, statü, sorumluluk ve durum olarak sıralamıştır. Başaran (1992: 57) ise, bir liderde takipçilerinden farklı olarak şu özelliklerin bulunması gerektiğini vurgulamıştır;

1. Zeki,
2. Grup üyeleriyle daha iyi iletişim kurabilen,
3. Daha yeterli,
4. Hedefe giden yolda daha motive,
5. Takipçilerden aldığı gücü doğru yerde kullanabilen kişilerdir.

Özellik kuramında liderin sahip olması gereken özellikleri belirlemek için kullanılan ölçütlerin tamamı soyut ölçütlerdir. Dolayısı ile bir liderde bulunması gereken özellikleri belirlemek için yapılan anketlerin geçerliliği ve güvenilirliği de tartışılmaktadır. Kaldı ki bir takım liderlik özelliklerine sahip olduğu düşünülen kişilerin yaşadıkları toplum dışında bu liderlik özelliklerini gösteremedikleri de

görülmüştür. Bu da liderlik özelliklerinin yaşanılan toplumun sosyo-kültürel yapısıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Çelik,2013: 8). Özellik kuramının sınırlılıkları; sahip olunması beklenen özelliklerin göreceli olması, izleyenlerin beklentilerinin göz ardı edilmesi ve durumsal faktörleri dikkate almaması olarak sıralanabilir (Naktiyok, 2006: 22).

2.2.2. Davranışsal Kuram

Davranışsal kurama bağlı liderlik yaklaşımlarında ise liderlerin ortak özelliklerinin belirlenmesinin mümkün olamayacağından yola çıkarak liderin genel özelliklerinden çok davranışları üzerinde araştırmalar yapılmıştır (Şişman, 2014: 6). Bu nedenle çeşitli toplumlarda öne çıkan liderlerin davranış özellikleri gözlemlenerek bir liderlik tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Özellik kuramından farklı olarak davranışsal kuramda liderin özellikleri değil liderin olaylar karşısındaki tutum ve davranışları önemlidir. Celep (2004: 12)' e göre ise iki kuramın arasındaki en önemli farkın davranışsal kuramda liderliğin öğretilbilir olmasıdır. Davranışsal kuramın öne çıkması ise özellik kuramında liderin sadece kişilik özellikleriyle ilgilenilmesi ve kendisi dışındakilerin ihtiyaçlarını önemsememesi gibi birtakım sınırlılıkları olmasından kaynaklanmaktadır.

Koçel (1989: 678)'e göre davranışsal kuramın temeli, lideri başarıya götürenin kişilik özellikleri değil bu süreçte sergilediği davranışlarıdır. Davranışsal kurama göre etkili bir lider grubunu hedeflerine götürürken (Çelik, 2013: 11):

- Çalışanları kaliteli iş ve hizmet üretmeye teşvik etmek için görev esasına dayanan davranışta bulunur,
- Grup hedeflerine ulaşırken çalışanlara destek olarak bireysel hedeflerine de ulaşmalarına yardımcı olmak için insan odaklı davranışta bulunur.

Davranışsal kurama yönelik Yönetim Gözeneği Kuramı (Robert Blake ve Jane Mouton (1964), Ohio Üniversitesi Araştırmaları (1945) ve Michigan Üniversitesi Araştırmaları (1947) temel araştırmalardır.

2.2.2.1. Ohio-State Üniversitesi Liderlik Araştırması

Ohio-State Üniversitesi (1945) bünyesinde çalışan iş araştırmaları bürosu (Bureau of Business Research) tarafından yapılan liderlik çalışmaları, davranışsal liderlik kuramının gelişmesine katkı sağlayan önemli çalışmalar arasında olup bu dönemde

birçok askeri ve sivil yönetici üzerinde çalışmalar yaparak bir lider profili ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler, Faktör Analizine tabi tutularak liderlik süreci ve liderlik rolleri ile ilgili faktörler tanımlanmaya çalışılmıştır. Bunun için ise Lider Davranışını Tanımlama Soru Karnesi isimli lider davranışlarını belirlemeye çalışan bir yöntem kullanılmıştır (Başaran,1992: 49). Bu araştırmaların neticesinde liderlik davranışlarını tanımlamada iki önemli bağımsız faktörün ön plana çıktığı görülmüştür. Bu iki faktör Koçel (1984: 590)'e göre kişiyi dikkate alma (consideration) ve inisiyatif (initiatingstructure) olarak belirlenirken, Erdoğan (1997: 337) ise saygı-itibar ve üyelerin yapısal özelliği olarak belirtmiştir. Kişiyi dikkate alma (consideration); lider ile örgüt üyeleri arasındaki samimiyeti, karşılıklı güveni, saygıyı ve ilgiyi belirlemektedir. Dolayısıyla takipçiler ile yakın ilişkiler geliştirilmesi, duygu, düşünce, beklenti ve ihtiyaçlarına önem verilmesini kapsamaktadır (Chruden, 1980, 318, Akt: Koçel, 1984, 263).

İnisiyatif (işe ağırlık verme); liderin ulaşılması istenen hedeflere ulaşma gayretini ve grup üyelerini harekete geçirmesine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda hedeflerin belirlenmesi ile başlayan süreçte işlerin zamanında tamamlanması, örgüt üyelerinin organizasyonu ve iletişim kanallarının belirlenmesi gibi konulara dolayısı ile de işin kendisine verilen önemi göstermektedir (Hamner ve Organ, 1978; 386'dan akt: Koçel, 1984, 264). Kısacası Ohio State Üniversitesinin temel aldığı bulguları şöyle özetlenir;

1. Lider, kişiyi dikkate alan davranışlarına ağırlık verdikçe grup üyelerinin işten ayrılma (employeeturnover) ve devamsızlığı azalmaktadır.
2. Lider, insiyatifi esas alan davranışlarına ağırlık verdikçe grup üyelerinin üretime verdikleri katkı artmaktadır (Gannon, 1979, 208, Akt: Koçel, 1984, 265).

2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

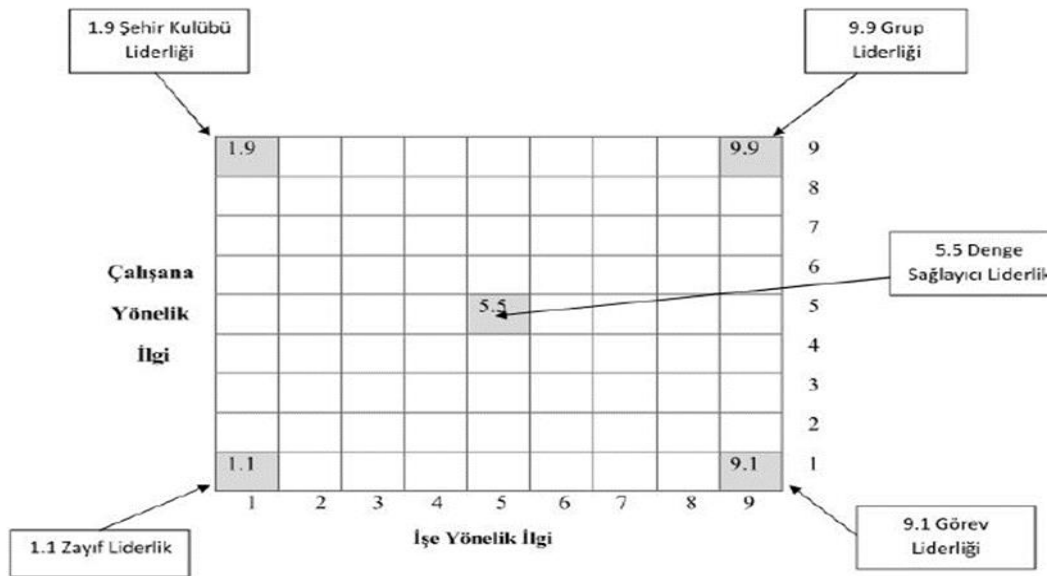
Michigan Üniversitesi (1947) araştırmalarının ana amacı çalışanların iş doyumunu ve grup verimliliğini olumlu etkileyen davranışların belirlenmesidir. Bu amaçla farklı sanayi alanlarında ve statülerde çalışan kişilerle ilgili birtakım araştırmalar yapılmış ve lider davranışları kişiye ve işe yönelik olarak iki boyutta yer aldığı görülmüştür (Koçel, 2001: 579). İşe yönelik davranış da lider ya da yönetici için önemli olan grup üyelerinin yani astlarının yaptıkları iş ve işin başarıma durumudur. Bu nedenle, iş merkezli lider davranışında yapılan işin takibi, performans değerlendirmesi, ödül ve

ceza gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Kişiyeye yönelik davranışta ise, lider ya da yöneticiler astlarının ihtiyaçlarına önem veren onlara kişisel yakınlık gösteren, kişisel farklılıklara saygı duyan liderler olarak tanımlanırlar ve bu yönde davranış sergilerler (Erçetin, 2000: 32). Sonuç olarak, işe yönelik davranışta yapılan iş değerli iken kişiyeye yönelik davranışta işi yapan değerlidir diyebiliriz. Michigan grubu da yaptıkları çalışmalarını, “çalışan merkezli” liderlerin daha başarılı olduğu yönünde görüş bildirerek sonuçlandırmışlardır (Robbins, 2000: 86).

2.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Robert Blake ve John Mouton, Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nin çalışmalarını kendilerine temel almışlar ve lider davranışını “insan ilişkilerine önem veren” ve “işe önem veren” şeklinde iki boyutta incelemişlerdir (Uygun, 2008: 14). Bunu grafiksel olarak hazırlayarak bir matris oluşturmuşlardır. Dikey sütuna işe yönelik ilgi derecelerini, yatay sütuna ise çalışana yönelik ilgi derecelerini koyup bu grafik içinde noktalar oluşturarak bunları bir ızgara şeklinde belirleyip, yönetici tiplerini bu ızgaraya yerleştirmişlerdir (Ergün, 2000: 31). Bu matrise göre 81 farklı liderlik davranışı ortaya çıkmakla birlikte bu liderlik biçimlerini Zayıf Liderlik, Görev Liderliği, Şehir Kulübü Liderliği, Denge Sağlayıcı Liderlik ve Grup Liderliği şeklinde beş başlık olarak özetleyebiliriz.

Şekil 2.1: Yönetim Şebeke Modeli (Arıkan, 2001)



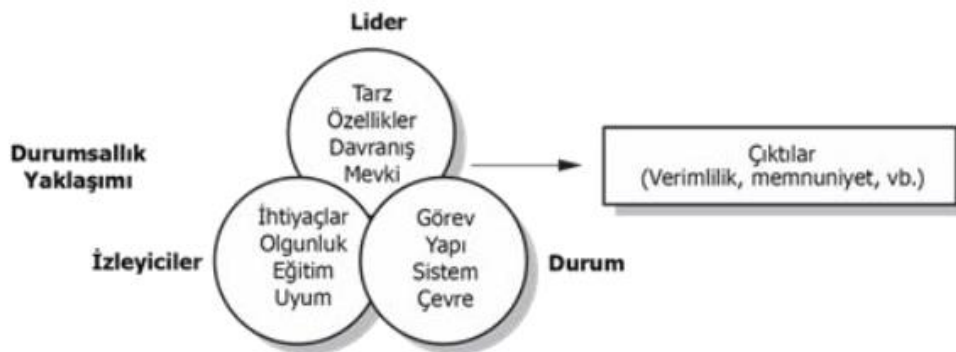
2.2.3. Durumsallık Kuramları

Özellikler kuramı ve davranışsal kuramın tam olarak evrensel liderlik özelliklerini belirleyememesi nedeniyle araştırmacılar yeni arayışlara girmişlerdir. Bunun neticesinde koşulları da işe dahil ettikleri durumsallık teorisini ortaya çıkarmışlardır (Ağca, 2016: 20). Ortaya çıkan bu yeni teoride hâkim olan anlayış bu liderlik özelliği her ortamda geçerli olan bir davranış değildir. Yani bir grup üzerine etkili olan bir liderlik tarzı başka bir grup üzerinde etkili olamayabilir (Daft, 2008: 64). Bunun sonucu olarak da durumsallık teorileri bir liderlik tarzının hangi durum karşısında daha etkili olacağı üzerinde durmuşlardır. Kısacası Erçetin (2000: 35)' e göre durumsallık yaklaşımı şu 2 önemli soruya cevap aramaktadır.

1. Aynı olay karşısında aynı özelliklere sahip iki liderden birisi etkili olurken diğeri neden etkili değildir?
2. Belirli bir durum karşısında etkili olan lider neden başka bir durum karşısında etkili olamamaktadır?

Davranışsal kurama göre, demokratik-katılımcı yönetici davranışlarının başarılı olacağı görüşü hakimken, durumsallık yaklaşımında farklı koşullar altında koşullara uygun hareket eden yönetici davranışının başarılı olacağı görüşü benimsenmiştir (Koçel, 2010: 584-585). Bu anlayışa göre liderin davranışlarını etkileyen birtakım değişkenler de vardır. Bunlar; liderin kişisel özellikleri, amaçlar, ortam koşulları ve takipçiler olarak sıralanabilen bu faktörler birbirlerini de etkilemektedirler (Eren, 2010: 445).

Şekil 2.2: Durumsallık Teorisi (Draft, 2008)



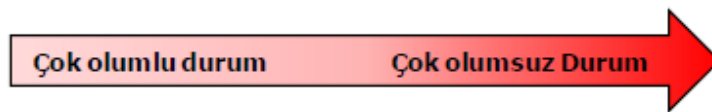
2.2.3.1. Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli

Durumsallık kuramından ilk bahseden Fred Fiedler (Başaran, 1992: 76), bir ölçek hazırlayarak kişinin görev mi yahut ilişki merkezli mi olduğunu bulmaya çalışmış ve üç durumsal kriter “lider üye ilişkisi”, “görevin yapısı” ve “görevden gelen güç” geliştirmiştir (Uygun, 2008: 16). Fiedler'in bu durumsal kriterleri kısaca şöyle açıklanmıştır:

- Lider-üye ilişkisi: Grubu oluşturan elemanların içinde buldukları gruba ve grup liderini kabullenmeleri yanında lidere güven duymaları ve saygı göstermeleri.
- Görevin yapısı: İyi planlanmış, açık, anlaşılır ve net olması.
- Görevden gelen güç: Liderin takipçilerini yönlendirme, rollerini planlama, değerlendirme, ceza ve ödül verme yetkisi makam gücünün yüksek olduğunu gösterir (Koçel, 1993: 340-341).

Şekil 2.3: Fiedler Liderlik Modeli (George ve Jones, 2011)

Lider-İzleyici İlişkisi	İyi	İyi	İyi	İyi	Zayıf	Zayıf	Zayıf	Zayıf
İşin Planlanmış Yapısı	Fazla	Fazla	Az	Az	Fazla	Fazla	Az	Az
Mevki Gücü	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII



- Liderlik için çok olumlu durum
- Liderlik için orta olumlu durum
- Liderlik için çok olumsuz durum

Lider-izleyici ilişkilerinin durumunu iyi–zayıf olarak; işin planlanmış olması durumunu az-fazla ve makamdan gelen gücün az-fazla olmasını sekiz sütunlu bir tablo olarak oluşturan Fiedler yönetim açısından tabloda oluşan I, II ve III durumlarını çok olumlu; IV, V, VI ve VII durumları orta olumlu ve VIII durumunu ise yönetim açısından çok olumsuz durum olarak ifade etmiştir (George ve Jones, 2011: 347). Liderlik davranışının etkinliğinin durumlara göre değişeceğini ifade eden Fiedler'e

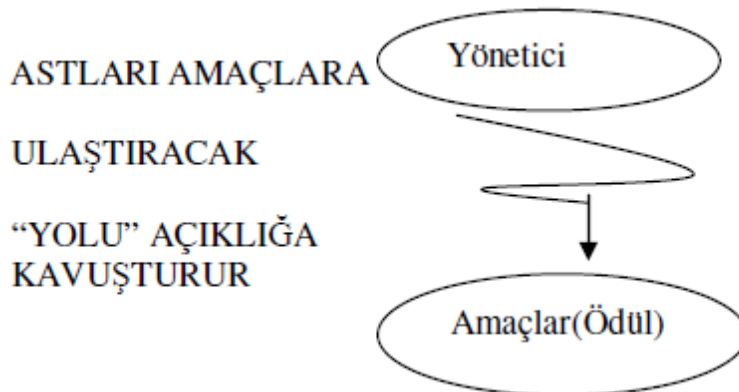
göre görev merkezli liderlik en olumlu ve en olumsuz durumlarda başarılı iken ilişki merkezli liderlik tarzı ise kısmen olumlu ve kısmen olumsuz durumlarda başarılı olacaktır (Koçel, 2003: 588).

2.2.3.2. Amaç-Yol Teorisi

Yol-Amaç Kuramı Robert House ve Martin Evans (1970) tarafından geliştirilerek, liderlik davranışlarının çalışanların motive olma, iş tatmini, emek ve performansına olan etkisini açıklamaya çalışır (Can, 1992: 190). Bu kurama göre, amaca giden yolda liderin güdülenmesinden daha önemlisi astların güdülenmesidir. Bir liderin davranışlarının güdüleyicilik etkisi astların görev ve kişisel amaçları aracılığıyla sağlanabilir (Çelik, 2013: 18). Kısacası, liderin iş ve ilişki yönelimli davranışını kapsamakla birlikte, ayrıca üçüncü boyut olarak liderin izleyenleri amaca güdüleme yeteneğini eklemektedir (Başaran, 1998: 62). Fiedler belirli liderlik davranışları olduğu ve değiştirilemediği görüşünderken aksine House, bu davranışların esnek olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle yol-amaç teoreminde aynı lider durumlara bağlı olarak farklı davranışlar sergileyebilir (Uygun, 2008: 19). George ve Jones (2011: 349-350)'e göre bu teoremde House liderin astlarını güdüleyebileceği üç madde tespit etmiştir. Bunlar şunlardır:

1. Çalışanların örgüt içerisinde ulaşmak istedikleri amaçları tespit edilmelidir.
2. Grup içerisinde yüksek performans gösteren ya da amaçlara ulaşanlar ödüllendirmelidirler.
3. Çalışanlar için hedefler belirlenmeli ve hedefe giden yollar gösterilmelidir ayrıca hedefe giden yolda karşılaşılabilecek engeller ortadan kaldırılmalıdır.

Şekil 2.4: Yol-Amaç Liderlik Teorisi (Koçel, 1998)



2.3. Teknoloji Liderliği

Teknolojik gelişmeler bilgi toplumuna yön veren unsurlardan biridir. Aynı zamanda bilginin üretiminde onu teknolojiye dönüştüreceğ ve kullanacak yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Eğitim kurumları, bilgi ve teknolojinin üreticisi ve tüketicisi konumunda olduklarından bu kurumların yöneticileri de bilgi ve teknoloji üretimini ve kullanımını okullarında sağlayacak kişilerdir. Bilgi toplumu kavramıyla birlikte tartişılmaya başlanan konulardan biri de okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin kullanılması ve sağlanmasıdaki teknoloji liderliği rolleri olmuştur (Eren-şişman, 2010: 1). Tanzer (2004) teknoloji liderini, “*örgütü teknoloji konusunda etkileyen, yönlendiren ve yöneten; örgütte etkili ve verimli kullanılması için gereken güdülemeyi de yapan kişi*” olarak tanımlamaktadır. Anderson ve Dexter (2005) ‘e göre ise yapılan araştırma bulgularına göre teknolojinin okullarda kullanılması ve benimsenmesinde altyapı önemli olduğu kadar yapılan liderlik çalışmaları da önemlidir. Yani okul müdürünün, bilgi teknolojisi araçlarını okullarında etkili verimli kullanılmasında öğrenci ve öğretmenleri yönlendirebilmesi ve bu konuda ortak bir vizyon oluşturabilmesi için bu araçları iyi tanınması ve kullanmada ilgili ve istekli olması gerekmektedir (Ergişi, 2005: 3).

Sonuç olarak günümüz eğitim yöneticilerinin, klasik yönetici anlayişını bırakarak teknolojiyi eğitimi desteklemek ve zenginleştirmek için kullanması ve diğer insanlara da kullandırmayı önemseyen kişiler olması beklenmektedir (Can, 2003: 94). Yapılan araştırmalar, teknoloji lideri kabul edilen okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi ve motivasyonunun, öğretim sürecinde teknolojiyi kullanan öğretmenleri destekleyerek cesaretlendirmede ve tüm sınıflara teknoloji altyapısı sağlamada önemli bir yeri olduğunu göstermektedir (Akbaba-Altun, 2002: 9).

2.3.1. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Standartları

Dünyada teknoloji liderlerinin sorumluluklarını belirlemek ve rollerini standartlaştırmak için Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan ISTE (International Societyfor Technology in Education - Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu) çalışmalar yapmaktadır. ISTE, NETS-A’ yı (National Educational Technology Standards for Administrators) Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları şeklinde onaylamıştır. NETS-A Standartları, yüksek öğretim dışındaki bütün eğitim kademelerinde etkili bir teknoloji lideri olmaları için okul yöneticilerinde bulunması

beklenen bilgi ve becerileri belirtmektedir. ISTE, 2002 yılında yayınladığı NETS-A Standartlarını Liderlik ve Vizyon, Öğrenme ve Öğretme, Verimlilik ve Profesyonel Uygulama, Destek, Yönetim ve İşlemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Sosyal, Yasal ve Etik Konular olarak altı başlık altında toplamıştır (ISTE, 2002). 2009 yılında ISTE standartları güncelleyerek vizyoner liderlik, dijital-çağ öğrenme kültürü, mesleki etkinliklerde mükemmellik, sistematik gelişme, dijital vatandaşlık olarak beş başlık altında incelenmiştir (ISTE, 2009).

Eğitim teknolojilerinde yöneticiler için teknoloji liderinde aranan özellikler olarak şu standartlar belirlenmiştir (ISTE, 2009; Eren-Şişman, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011):

1. Vizyoner Liderlik: Eğitim yöneticilerinin kurumun teknoloji entegrasyonu sağlamak, kurumsal dönüşümde mükemmelliğe ulaşmak için ortak bir vizyon geliştirerek örgütüne liderlik etmesidir.

- a. Dijital çağ kaynaklarının paydaşlar tarafından öğrenme hedeflerini karşılayan kullanımını artırır; değişimin paylaşılan vizyonuna ışık tutar, eğitim uygulamalarını destekler ve okul liderlerinin performansını da artırır.
- b. Teknoloji ile beslenen stratejik planları paylaşılan vizyona uygun olarak geliştirme, uygulama ve iletişim kurmayı hedefleyen bir süreci yönetir.
- c. Teknoloji ile beslenmiş vizyon ve stratejik planları desteklemede bölgesel, yasal ve ulusal düzeydeki politika ve programları destekler (ISTE, 2009).

Teknoloji liderliği ve eğitim liderliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde, vizyoner liderliğin eğitimsel dönüşümlerde gerekliliği ifade edilmekte ve teknoloji entegrasyonunda, liderlerin vizyon sahibi olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticileri, değişime açık ve vizyon sahibi kişiler olmalıdır.

2. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Eğitim yöneticileri, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dijital çağın öğrenme kültürüne uygun ortamları oluşturmasıdır.

- a. Dijital çağı öğrenmenin devamlı iyileştirmesini hedefleyen eğitimsel yeniliklere güvenir.
- b. Teknolojinin öğrenme için sürekli ve etkili kullanımına örnek olur.
- c. Öğrenme materyallerinin öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılaması için teknoloji ile destekler.

- d. Teknolojinin öğreniminden ve öğretim programında aktarımından emin olur.
- e. Dijital çağ iş birliği, yenilik, yaratıcılığı destekleyen bölgesel, ulusal ve uluslararası öğrenme topluluklarını destekler (ISTE, 2009).

Dijital çağın teknolojik imkânlarını izleyen, kavrayan, benimseyen, kişisel ve mesleki hayatında en üst düzeyde bu olanaklardan faydalanan eğitim yöneticileri, bu deneyimlerini okul paydaşlarına da aktarır.

3. Profesyonel Uygulamada Mükemmellik: Çağdaş teknoloji ve kaynakları kullanarak öğrenmenin desteklenmesi; öğretmenlerin profesyonel öğrenme ve yenilikçi ortamlarının güçlendirmesi,

- a. Teknoloji kullanımına uyum ile ilgili sürekli mesleki büyüme için kaynak, zaman erişimi temin eder.
- b. Eğitim yöneticilerini teknolojiyi öğrenmede ve kullanmada destekleyen, eğiten öğrenme topluluklarını teşvik eder.
- c. Dijital çağ araç-gereçlerini kullanan çalışanların iletişim ve işbirliğinde etkili olmalarına destek verir.
- d. Etkili teknoloji kullanımında eğitim araştırma ve eğilimlerinden bilgi sahibi olur ve öğrenci öğrenimini geliştirmeyi hedefleyen yeni teknolojileri teşvik eder (ISTE, 2009).

Hope, Kely ve Guyden (2000), okul liderlerinin; teknolojiyi kullanarak, teknolojinin nasıl kullanılacağına farkındalığını geliştirmeleri ve okul personeline teknolojik uygulamalarda model olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Ülkemizdeki devlet okullarında, okul yöneticilerinin öğretmen alımında herhangi bir rolü olmadığı için, bakanlığın öğretmenlik yeterlilikleri ile ilgili belli düzeyde bilgi teknolojilerine hakim olma zorunluluğunu getirmesi uygun olacaktır.

4. Sistemik Gelişim: Etkili bilgi kaynaklarını ve teknolojiyi kullanarak sürekli gelişim sağlayarak dijital çağ liderliği ve yönetimini gerçekleştirmektir.

- a. Teknoloji kaynakların doğru kullanımı ile öğrenme hedeflerini en üst seviyede gerçekleştirmede hedefe yönelik değişime öncülük eder.
- b. İşbirliği yapar, öğrenmeyi geliştirmek için veri toplar ve analiz eder, sonuçları yorumlar ve paylaşır.

- c. Teknolojiyi akademik başarı ve hedefleri ulaşmak için özgün ve becerikli kullanabilen yetenekli kişileri işe alır.
- d. Sistematik gelişmeyi güçlendirmek için stratejik ortaklık kurar.
- e. Öğretme-öğrenmeyi desteklemede işbirliğine uygun teknoloji sistemlerini içeren, güçlü bir teknolojik altyapı kurar ve sürdürür (ISTE, 2009).

Okul yöneticileri, bilgi ve iletişim teknolojilerine alışkın olmalı ve öğretmenlere tam anlamıyla rehberlik etmelidirler.

5. Dijital Vatandaşlık: Değişen dijital kültürle ilgili sorumluluklar geliştirerek, toplumsal, etik ve yasal konuların örgüt tarafından anlaşılmasına yardımcı olmaktır.

- a. Bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması için gereken dijital kaynak, araç-gereçlere eşit ulaşmalarını sağlar.
- b. Dijital teknoloji ve bilgi güvenilir, yasalara uygun ve etik kullanımı için kurallar koyar, öncülük eder ve destekler.
- c. Teknoloji ve bilgi kullanımına yönelik ilgili sosyal etkileşimleri destekler ve öncülük eder.
- d. Çağdaş iletişim ve işbirliği araçları ile uluslar arası sorunlar ile ilgili paylaşılan kültürü anlama ve bu kültüre katılmama gelişimine olanak sağlar ve model olur (ISTE, 2009).

ISTE standartlarının hedef kitlesi okullardaki değişimi başlatacak, gerçekleştirecek ve yönetecek kişiler olan yöneticilerdir. Bu yöneticiler, bilgi çağındaki okul modelini bilen, okulların ihtiyaçlarına teknolojik materyaller ile cevap verebilen, yeni okul modelinde daha çok verimlilik için çözüm üretebilen ve okulun geleceği ile ilgili kararlar alabilen kişilerdir. Bu nedenle, NETS-A standartları, okullarda etkili teknoloji liderliğinin varlığının göstergeleridir (Bülbül ve Çuhadar, 2012). Eğitim lideri, teknoloji lideri olarak vizyon ve kararlılığa sahip olmalı, istenen kaynakları ve teknik destek sağlayabilmelidir (Saban, 2007). Ancak teknoloji liderliği, okul müdüründe başlayıp amaca ulaşan bir davranış biçimi değildir. Teknoloji uygulama sürecinin başarıya ulaşması için etkin takım liderliği ve iyi bir planlama grubunun oluşturulması gibi bazı yeterlikleri kapsamalıdır. Bu tarz liderlik yaklaşımı hem teknik uzmanlık hem de teknolojinin gücünün farkında, iyi iletişim kurabilen, grup çalışmasına uygun bir yönetici profili çizmektedir (Odabaşı, 2007: 111).

2.4. TEKNOLOJİ KAVRAMI

2.4.1. Teknoloji Kavramı ve Eğitim üzerindeki Etkileri

Teknoloji kavramı sanat, ustalık, el sanatı manasına gelen “techne” sözcüğünden türemiştir. Yunanca olan ve τέχνη (sanat) ile λογία (bilmek) sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Kelime anlamı yapmak veya beceri kazanmak olarak bilinen teknoloji kavramı, insanların bir şey üretirken kullandıkları yol ve yöntemler olarak tanımlanabilir (Bölükbaşı,2012: 9). TDK’ na göre teknoloji “*Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi*” dir. Demirel (2003: 91) teknolojiyi, belirli problemleri çözerek hedeflere ulaşmak için, gözleme ve ispata dayalı ve kesinleşmiş bilgilerin uygulanması olarak ifade etmiştir. James Finn (1960:10)’e göre teknoloji, makine kullanımı yanında sistemler, işlemler, yönetim ve kontrol sistemleri ile insan ve eşya kaynaklı sorunların zorluk derecelerine, ekonomik değerleri ile teknik çözüm olasılıklarına uygun çözüm üretebilmek için bir anlayıştır. Teknoloji; insanın hayatını daha etkili ve verimli geçirmesi için eğitim sayesinde edinilen yeteneklerin kullanılarak bilimsel bilgiler ışığında yapılandırılmasıdır. Teknoloji, kişinin yaşadığı çevreyi yeniden yapılandırabildiği ve kontrol altında tutabileceği bir sistem oluşturarak bireyin hem fiziksel hem kültürel bakımdan özgür olabileceği bir alan yaratmıştır (Doğan, 1983: 31-39).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de okulların gelişim ve niteliğini etkileyen en önemli gelişme, 1997 yılından itibaren yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanan bilgisayar, internet ve ilişkili teknolojilerin kullanımı olmuştur (Aksoy, 2003: 12). Bu teknolojiler eğitimde kullanılan araç ve gerecin çeşitlenmesini ve bireyin öğretim hayatına yardımcı bir rol üstlenmesini sağlamaktadır. Öğretimde kullanılan bu araç ve gereçler, öğrenmenin etkili ve kalıcı olması için öğretim etkinliklerinin daha çok duyu organına hitap etmesini sağlar. Çünkü hitap edilen duyu organı artarsa öğrenmedeki amaç o kadar çabuk gerçekleşir (Yalın, 2004: 87). Ayrıca eğitim teknolojisi, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi, öğrencinin yetersiz olduğu konuları analiz eder ve başarısızlığın sebeplerini belirleyip başarıyı arttırıcı önlemler geliştirilmesine de yardımcı olur. (Koşar vd., 2003).

2.4.2. Eğitim Teknolojisi

Dünyada teknolojinin hızlı gelişimi her alanı etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkilemiştir. Kişinin yaşadığı çevreye uyum sağlaması kendini geliştirmesi ve bunun sonucunda belli bir olgunluğa erişip toplum içerisinde bir statü kazanması eğitim sayesinde olmaktadır. Teknoloji sayesinde ise eğitim ile kazanılan bu yetenekler daha verimli bir şekilde kullanılarak maksimum fayda sağlanır. Dolayısı ile eğitim ve teknoloji sayesinde insanın doğa ve çevre karşısında daha güçlü olduğu, daha konforlu bir hayat sürdüğü ve bunun sonucunda da toplumun refah seviyesinin arttığı söylenebilir (Alkan, 2002:79-98). Çilenti (1998:29)'ye göre eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinin öğrenme ve iletişim verilerine uygun, eğitimle ilgili insan gücü ve insan dışı güç kaynaklarını doğru yöntem ve teknikler kullanarak sonuçları değerlendiren ve eğitimin özel amaçlarına uygun olarak bireyleri eğitebilme yollarını irdeleyen bilim dalıdır.

Eğitim teknolojisi, genelde eğitimin özelde ise öğrenmenin gerçekleşmesi, ilgili bilgi ve becerilerin harekete geçirilerek eğitim ve öğrenme süreçlerinin daha işlevsel olarak yapılandırılmasıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir (Yaylacı ve Yaylacı, 1999: 209). Tabi ki eğitim teknolojisi, teknolojideki bu hızlı gelişmelerin neticesi üretilen her aracı alıp rastgele eğitim ortamında kullanmak demek de değildir. Eğitim teknolojisi, eğitim-öğretimin niteliğini arttırmak amacıyla teknolojik gelişmelere bağlı araç ve gereçlerin belli bir plan içinde etkin olarak kullanılmasıdır (Eren-Şişman, 2010: 4). Ancak yaşadığımız çağın teknolojik gelişmeleri, eğitime yeni olanaklar temin ederek, teknolojik ortam ve yöntemlerin zenginleştirilmesini sağlamaktadır (Koşar ve Çiğdem, 2003). Bunun yanında günlük hayatta kullanılan nesnelere de öğrencilerin becerilerindeki yaratıcılığı ortaya çıkarıyorsa onlarda eğitimde araç gereç olarak kullanılabilir (Fidan, 2008: 54). Eğitim teknolojisi, öğrenme sürecini geliştirmek üzere kurulan her türlü sistem, yöntem-teknik ve desteği kapsamaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

Günümüzde uluslararası düzeyde de kabul gören anlayış, eğitimde istenen faydanın sağlanmasının çağdaş eğitim teknolojisi anlayışına uygun araç-gereç ve uygulamalar kullanılarak mümkün olduğudur. Bu anlayışa göre ise verimli eğitimin gerçekleşebilmesi için eğitim teknolojisi alanında öncelikle öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin yetişmiş olmaları gerekmektedir (Hızal, 1992: 83).

Eğitim teknolojisi, öğrenmeyi kolaylaştırma ve gerçekleştirme, aktif öğrenmeyi sağlama, kademeli öğrenmenin esasını oluşturma, düşünsel devamlılığını temin etme, üretimi çoğaltma, belli amaçları farklı seviyelerde gerçekleştirmenin yanı sıra öğrencileri özgünlüğe yöneltme, öğretmenin gelişimini sağlama, fırsat eşitliği ve güdüleme, bireysel ve serbest eğitim, ilk kaynaktan bilgiyi alma gibi olanaklar sunmaktadır (Rıza, 1995: 32-40).

Sonuç olarak eğitim teknolojisi, eğitim ortamını zenginleştirmek ve öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağlamak için uygun teknolojik araç gereçlerden yararlanarak eğitim sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirmeler sonucunda yeniden yapılandırılmasına olanak tanıyan dinamik bir süreçtir.

2.4.3. Türkiye’de Eğitim Teknolojileri Alanında Yapılan Çalışmalar

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de teknolojik gelişmeler yakından takip edilerek eğitim sistemine entegrasyonu için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu nedenle MEB tarafından yapılan çeşitli çalışmalarla okullarda bulunan teknolojik araç gereçlerin zenginleştirilmesi ve etkin kullanımı için çeşitli projeler uygulanmaktadır.

Türkiye’de, eğitime teknoloji entegrasyonu ile ilgili ilk planlamaların 1970’li yıllarda yapılan 3. Beş Yıllık Kalkınma planıyla başladığını ve yaygın eğitimde radyo ve televizyonun kullanımının amaçlandığını görmekteyiz (Aksoy, 2003). Örgün eğitimde bilgisayar kullanımı ise 1984 yılında MEB’in yürüttüğü “yeni enformasyon ve iletişim teknolojisi” uygulamaları kapsamında ortaöğretim kurumlarına 1100 mikro bilgisayar alınarak olmuştur. 1991 yılına geldiğimizde ise bilgisayar destekli eğitim artık milli politikamızda yer almıştır (Akbaba-Altun, 2006). Ülkemizde bugüne kadar Temel Eğitim, Milli Eğitimi Geliştirme, Bilgisayar Destekli Eğitim, Endüstriyel Okullar ve Yaygın Mesleki Eğitim Projeleri yanında Çağı Yakalama 2001 ve World Links Projeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Eğitim Portalı, Skool.tr, Think.com Portalı, Intel Öğretmen ve Öğrenci Programı, Yenilikçi Öğretmenler Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (MEBBİS), e-Hizmet içi Eğitim, e-Taşınır Projesi, e-Okul Projesi ve FATİH Projesi gibi birçok proje uygulanmıştır. Bunların her biri çok kıymetli projeler olmasına rağmen özellikle Temel Eğitim Projesi ve FATİH Projesi özellikle bahsetmemiz gereken projelerdendir.

2.4.3.1. Temel Eğitim Projesi

Dünya Bankası ile (1998) imzalanan “Temel Eğitim Programı İkrar Anlaşması” ile 1. Fazı başlayan Temel Eğitim Projesinin genel amaçları, MEB’in 8. Beş yıllık kalkınma planında da üzerinde durduğu; ülkedeki bütün çocukların ve gençlerin iyi kalitede eğitim alabileceği bir okula gitmesini, ilgi alanları ve yönelimlerine göre bir eğitim olarak toplumun demokratik ve katılımcı birer üyesi olmasını sağlamaktır. Bu amaçla MEB, dünya bankasından 600 milyon dolar değerinde kredi alarak, iki fazdan oluşan projeyi hayata soktu. Kapsamlı bir eğitim yatırım projesi olan bu çalışmanın amaçları aşağıdaki gibidir (Akbaba-Altun, 2006): (Dünya Bankası Raporu, 2002):

- Zorunlu eğitimi 8 yıla çıkarmak
- Kız çocuklarının okullaşmasına destek olmak
- Eğitimin modernize edilerek kalitesini arttırmak ve tüm yaşam boyu devam etmesini sağlamak
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmelere destek olmak
- Tüm insan ve finansal kaynakları etkili verimli kullanmak

Temel Eğitim Programı’nın hedeflerinden biri olan eğitimde kaliteyi arttırmayı hedefleyen Birinci Faz çalışmalarında, donanım ve yazılım alımı, internet ve BT alanında eğitimcilerin bilgilerini artırma yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1998–2003 yılları arasında 81 ilde bulunan 2,802 ilköğretim okuluna 3,188 Bilişim Teknolojisi sınıfı kurmuş ve bu sınıfları, bilgisayar, yazıcı, tarayıcı, televizyon, beyaz tahta, video oynatıcı, multimedya yazılımları ve sunucularla donatılmıştır (MEB, 2007). Ayrıca Bakanlık, okullara öğretmen ve yöneticiler için bilgisayar ve yazıcı sağlamış, eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımını sağlayan ve bilişim ile ilgili bilgi ve becerilerini arttırmak için hizmet içi eğitimler düzenlemiştir. 2002 yılında ise Temel Eğitim Programının İkinci Fazına kaynak oluşturmak için yine Dünya Bankası ile aşağıda amaçları verilen 3 yıllık bir anlaşma imzalanmıştır (MEB, 2007).

1. 3000 ilköğretim okuluna BT sınıfı sağlamak,
2. Web tabanlı bir eğitim ortamı geliştirmek,
3. 4000 okula eğitim materyali sağlamak,
4. Öğretmen, yönetici ve müfettişlere verilen hizmetiçi eğitim sayısını arttırmak,

5. Yapılan uygulamaların desteklenerek sürdürülmesini sağlamak,
6. Yapılan uygulamaların süreç ve değerlendirme aşamalarını sürdürmek,

İkinci Faz çalışmalarında, 3000 okula 4002 yeni Bilişim Teknolojisi sınıfı kurarak BT sınıfı olan okul sayısını arttırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda bu okullara internet bağlantısı da sağlanarak okullar çağın teknoloji imkanlarından faydalanabilecek şekilde donatılmıştır. Ancak etkili eğitim için bir ürün olan teknolojinin okula girmesi yetersizdir. Öncelikli olan teknolojinin öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi tarafından amacı doğrultusunda kullanılarak, eğitim-öğretim sürecine fayda sağlaması ve bu teknolojiyi temel alarak sonraki yenilikleri okul kültürüne dahil edebilmesidir (Aşkar, 2003: 3).

2.4.3.2. FATİH Projesi

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi okullara BT entegrasyonu için ülkemizde de çeşitli projeler uygulanmaktadır. Bunlardan en önemlisi ve en kapsamlısı FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'dir. MEB (2020), FATİH projesinin misyonunu "Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini temin etmek ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek için öğrenme-öğretme sürecinde bilişim teknolojileri araçlarının daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı" olarak tanımlamaktadır.

FATİH projesi 5 temel unsur üzerine inşa edilmiştir. Bunlar;

- Erişilebilirlik
- Verimlilik
- Eşitlik (Fırsat Eşitliği)
- Ölçülebilirlik
- Kalite

Eğitimde FATİH Projesi ile birlikte öğrencinin ders başarısı ile ilgi alanları, etkinlikleri ve yetenekleriyle bir bütün olarak değerlendirilebilmesi ve öğrencinin bütün verilerinin analizinin yapılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu proje ile öğrencilerin sadece sınavla değerlendirilmesiyle yetinilmeyip, sınavlardan alınan geri dönüşlerle eksik kalan yanların tespit edilerek bunların görsel analizinin yapıldığı, öğrencilerin okul dışındaki yönelimlerinin tespit edildiği, kabiliyet ve becerilerinin

keşfedildiği, hangi yöntemlerle öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğinin tespit edilerek bu yönde değerlendirmelerin yapılacağı bir sisteme geçiş hedeflenmiştir.

Okullarda projenin etkin uygulanabilmesi için yüksek hızlı internet bağlantısı sağlanarak, okullardaki donanım değişikliklerinin de izlenebileceği okul bilgi sistemi kurulmuştur. Ayrıca öğrencilerin okul dışında da öğrenme süreçlerine devam edebilecekleri, ders notlarına, öğretmenleri tarafından verilen proje ve çalışmalara ulaşabilecekleri, istedikleri takdirde bunları öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri bir portal olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur (MEB, 2020). FATİH Projesi 5 ana bileşenden oluşmaktadır.

1. Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması
2. Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi
3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi
4. BT kullanımının bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir olması
5. Öğretim programlarında etkin BT kullanımı

FATİH Projesi (MEB, 2020) ile belirlenen ana hedefler aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Şekil 2.5: FATİH Projesinin Genel Hedefleri

Okullar için	Derslikler için	Öğretmenler için	Öğrenciler için
Genişbant	Etkileşimli Tahta	Eba Uygulamalar	Eba Uygulamalar
Alt Yapı	Kablolu/Kablosuz	Eba Market	Eba Market
Yüksek Hızlı Erişim		Bulut Hesabı	Bulut Hesabı
		Ders Notları	Dijital Kimlik
			Ödev Paylaşımı
			Bireysel Öğrenim

Eğitimde FATİH Projesi bir donanım veya eğitim projesinden öte ülke ekonomisinin aktif ve güçlü olmasında büyük bir önem ve yere sahip çok boyutlu bir hizmettir. Bu proje ile öğrencilerimize etkili teknoloji kullanımı, problem çözme, analitik düşünme, etkili iletişim kurma, takım çalışması ve iş birliği vb. 21. Yüzyıl becerileri kazandırıp onları etkin kılarak fırsat eşitliği sağlaması amaçlanmaktadır.

2.4.4. Okul Yöneticilerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanmadaki Rolü

Yöneticiler örgütler için hedef koyan, planlamayı yapan, örgütteki birimler ve çalışanlara görev dağılımı yapan ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını denetleyen kişilerdir. Başka bir ifadeyle, yönetici örgüt için karar alan, amaçlara ulaşmak için plan yapan, örgüt içinde dengeyi sağlayan, bir kültür oluşturan ve karşılaşılan problemlere çözüm üreten kişilerdir (Başar, 2000: 39). Özkalp (2013: 3) yöneticileri, belirlenen amaçlara ulaşmak için emek veren ve üyelerinin tutum ve davranışlarını yönlendiren, karar alabilen ve örgüt kaynaklarını etkin yöneten kimseler olarak tanımlamaktadır. Okul yöneticisi ise, okul kültürünü etkili kılmak için bütün kaynakları eğitimde kullanan, plan yapan, personel ile etkili iletişim kuran ve denetimini de yapan kişidir (Başaran, 1996: 118). Dünyada yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte okul yöneticilerinin rolleri de değişmektedir. Bu değişiminin doğal bir sonucu ise okul yöneticilerinin üstlenmek zorunda kaldıkları teknoloji liderliği rolleridir. Yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini başarıyla sürdürebilmeleri ancak teknolojiyi iyi bilme, anlama, kullanma ve benimsemeleriyle mümkündür (Akbaba-Altun, 2002: 9). Thomas (1999)'a göre okul yöneticilerinin okuldaki teknolojiyi kullanımı özellikleri:

- Gelişen teknolojiye yönelik uzun vadeli planlama özelliklerini anlamalı,
- Teknoloji ile ilgili analiz ve yorum yapma, önerilerde bulunmalı,
- Eğitimde okul içinde teknoloji kullanılmasına ilişkin vizyon sahibi olmalı,
- Toplum, aileler ve okul çalışanları ile iletişimde teknoloji kullanmalı,
- Karar verme, değerlendirme gibi yönetim uygulamalarında veri toplamak, değerlendirmek üzere teknoloji kullanmalı,
- Öğretme-öğrenme sürecinde güncel ve mevcut teknolojileri tanıyarak etkin şekilde kullanmalı,
- Teknoloji lisansı ile ilgili her türlü sorunu bilmeli,
- Okuldaki program ya da etkinliklerin duyurulmasında teknolojiyi iletişim aracı olarak kullanmalıdır (Akt: Eren-Şişman, 2010: 12-13).

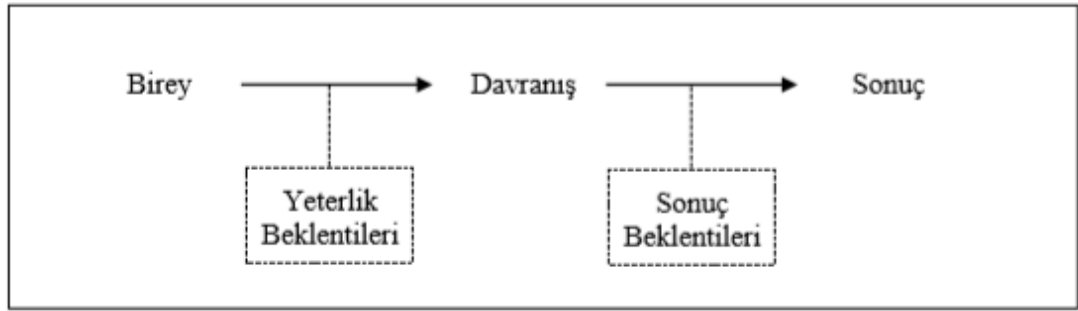
2.5. ÖZ YETERLİK

2.5.1. Öz Yeterlik Kavramı

Sosyal Öğrenme Kuramının Kurucusu Albert Bandura (1977: 191), bireyin davranışlarının belirlenmesinde sadece dış etmenlerin etkisinin olmadığı, içsel faktörlerin de davranışlar üzerinde etkisinin olduğunu vurgulayarak ilk defa 1977 yılındaki bir makalesinde öz yeterlik kavramından bahsetmiş ve öz yeterliği “*kişinin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancı*” olarak tanımlamıştır. Sonraki yıllarda daha da önem kazanan öz yeterlik kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım yapılmasına rağmen en kabul gören tanımı Bandura (1986: 391)’nın “*bireyin, belli bir performansı göstermek için yapması gereken işleri planlayıp başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine ilişkin kendi yargısı*” olarak kabul edilmektedir. Bireyin gelecek hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelerek başarıya ulaşacağına dair kendine olan inancı ve yargısıdır (Senemoğlu, 2007: 230). Öz yeterlik kişinin kendini bilmesi ve kendi yeteneklerinin farkında olmasıdır. Kişilerin sahip oldukları öz yeterlik inançları onların duygu, düşünce ve işe motive olmalarını etkilediği gibi başladıkları bir işi sürdürmek için gösterecekleri azim ve kararlılığı da etkilemektedir. Örneğin, öz yeterlik inancı yüksek olan bir birey hedefe giden yolda karşılaştığı güçlükler karşısında daha fazla çaba göstermektedir (Bandura, 1994: 2). Zaman zaman öz güven ile karıştırılmasına rağmen ikisi aynı şey değildir. Öz güven kişinin genel anlamda kendine olan inanmışlığı iken öz yeterlik belirli bir alan ile sınırlıdır (Birinci, 2019: 36). Yani belirli bir alanda öz yeterliği yüksek olan birinin başka bir alanda öz yeterliği düşük olabilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003: 86). Öz-yeterlik kişilerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine yönelik algılarının bir sonucu olup bireylerin becerilerinin bir işlevi değildir (Gürcan, 2005: 179).

Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilke olan özyeterlik ile sonuç beklentisi birbirinden farklı iki bilişsel güdüleyicidir. Öz yeterlik bir işi yaparken gösterilecek performansın derecesine ilişkin algıyken, sonuç beklentisi yapılacak işin birtakım sonuçlar oluşturacağına dair inançlarıdır (Bandura, 1977: 193). Şekil 2.6 'da yeterlik beklentileri ile sonuç beklentileri şema olarak gösterilmiştir (Bandura, 1977: 193).

Şekil 2.6: Yeterlik beklentileri ile sonuç beklentileri şeması (Bandura, 1977)



Kişilerin belirledikleri hedeflere ulaşmada öz yeterlik inancı ve sonuç beklentileri onlara yol göstermektedir. Kişilerin mevcut kapasiteleri ile bir işe kalkışma, onu sürdürme ve başarılı bir şekilde sonuca ulaştırmak için öz yeterlik inancı ve sonuç beklentilerinin yüksek olması gerekir (Hamurcu, 2006: 112). Bireylerin algıladıkları öz yeterlikleri ile sahip oldukları yeterlikleri arasındaki ilişki bireyin davranışlarını şekillendirmektedir. Bireyin algıladığı öz yeterliği gerçek yeterliğinden düşükse birey tüm kapasitesini işe koşmakta zorlanacak ve istediği sonuçlara ulaşamayacaktır. Bu durumda da kişi tembelliğe yönelecektir. Yine algılanan öz yeterliği kendi sahip olduğu yeterliğinden yüksekse de kişi üstesinden gelemeyeceği işlere kalkışacağından başarısız sonuçlarla karşılaşacak bu da kişide olumsuz ruhsal sonuçlar oluşmasına neden olacaktır (Tuckman, 1991; akt: Birinci, 2019: 36). Dolayısıyla insanın kendinin farkında olması ve sahip olduğu kapasite ile yapacağı iş arasında kıyaslama yapması, bireyin öğrenme sürecinde de önemli bir rol oynar (Korkmaz, 2013: 257).

Sonuç olarak okullarda teknoloji entegrasyonunu sağlama görevleri için okul yöneticilerinin teknoloji liderliği becerilerini yeterli hissetmeleri ve becerilerini kullanırken kendilerine güvenmeleri ve kendi motivasyonlarını arttıracak güdülemeyi oluşturmaları gerekmektedir. Aksi halde bu görevlerini yerine getiremeyecekler veya yerine getirmeyi denemeyeceklerdir (Hacıfazlıoğlu vd. 2011:149).

2.5.2. Öz Yeterliğin Kaynakları

Bandura, öz yeterliğin başlıca dört kaynağından bahsetmektedir (Bandura, 1977: 195; Bandura, 2012: 13). Bunlar:

1. Geçmiş deneyimler: Bireyin kendi geçmişinde başarılarıyla veya başarısızlıklarıyla tecrübe ettiği bilgiler olarak söylenebilir. Bu deneyimler en gerçek ve en etkili bilgiyi verir. En etkili kaynaktır. Güçlü bir öz yeterlik inancı tekrar eden başarılar sonrası oluşur.

2. Gözleme dayalı deneyimler: Bireyin sosyal çevresini gözlemleyerek kazandığı deneyimlerdir. Kişi çevresindekilerin başarılı ya da başarısız olduklarını gözlemleyerek kendisinin başarabileceği ya da başaramayacağı konusunda bir yargıya ulaşır. Kendi geçmiş deneyimleri kadar etkili olmamasına rağmen kişinin kurduğu benzerlik ilişkisi arttıkça bu deneyimlerin etkisi de artmaktadır.
3. İkna Süreci: Bireyin bir işte başarılı olabileceğine dair dışarıdan aldığı öğütler ve cesaretlendirici sözler öz yeterlik beklentisi üzerinde etkili olmaktadır. Olumlu eleştiriler öz yeterlik algısını güçlendirirken olumsuz eleştiriler öz yeterlik algısını düşürmektedir.
4. Fizyolojik ve duyuşsal deneyimler: Kişinin içinde bulunduğu fiziksel ve duyuşsal durumlar kalkıştığı bir işi yapip yapamayacağı konusundaki yargısını etkilemektedir. Bir işe karşı oluşan endişe, gerginlik ve korku gibi durumlar olumsuz etkiler yaratarak kişinin öz yeterlik algısının düşmesine neden olmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde teknolojik liderlik ve öz yeterlilik konusunda yapılmış araştırmalar bulunmaktadır.

2.6.1. Yurt İçi Yapılan Araştırmalar

Türkiye'deki okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri genellikle okullarda bilişim teknolojilerinin etkin kullanımında okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken roller ile ilgili olduğu görülmektedir. Son yıllarda ülkemizde teknolojik liderlik çalışmalarında (Can 2003; Cerit, 2004; Akbaba-Altun, 2002; Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Helvacı, 2008; Sincar, 2009; Seferoğlu, 2009; Karadağ, Sağlam ve Baloğlu, 2008; Bostancı, 2010; Sezer, 2011; Banoğlu, 2011; Baş, 2012; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Ölçek, 2014; Engür, 2014; Irmak, 2015; Aktaş, 2016) yoğunluk görülmektedir. Can (2003) ve Bülbül ve Çuhadar (2012)' ın araştırmasına göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri açısından kendilerini teknoloji liderliği alanında, öğretmenlerden daha yeterli gördüğü; Helvacı (2008), Çakır (2012) okul yöneticilerinin tutumlarının teknolojiye yönelik olumlu olduğu; Görgülü (2013) ise, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerini çoğu zaman gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sincar (2009), ilköğretim sınıf ve branş öğretmenleri yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini kısmen; Sezer (2011) ve Banoğlu (2011), teknoloji liderliğini yüksek düzeyde yerine getirdikleri; Bostancı (2010) ise, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine büyük ölçüde sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ölçek (2014), ilköğretim okulu müdürleri, kendilerinin teknoloji liderliği düzeylerinin daha yüksek olduğu ve teknoloji liderliği düzeyleri ile ilgili öğretmen düşüncelerine göre ise, cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişmemektedir. Baş (2012), ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle öğretmenlerin, okulda teknolojinin etkili kullanımı konusunda yeterince desteklendiği görülmektedir. Ertuğrul (2014)'un araştırmasına göre, öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri konusunda olumlu düşünceye sahip oldukları; cinsiyet, görev çeşidi, kıdem değişkenine göre erkek ve kadın öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik ortak algıya sahip oldukları ancak öğrenim durumuna göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile ilgili lisans ve lisansüstü mezunlarının görüşleri birbirinden farklı bulunmuştur. Engür (2014), bilişim teknolojisi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, teknoloji liderliği davranışlarını düşük düzeyde gördüklerini; öğretmenler, okul müdürlerinin, teknolojiyi etkin kullanan, güncel teknolojileri takip eden, teknolojiye bütçe ayıran, eğitimde teknoloji kullanımını destekleyen kişiler olmalarını beklediklerini belirtmektedir. Okul müdürleri bakanlığın zorunlu tuttuğu yazılımlar ile bilgisayar, projeksiyon, telefonu daha çok kullanmaktadır. Irmak (2015) ise, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını gerçekleştirme seviyeleri, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirmeye yönelik performanslarını da etkilediğini belirtmektedir. Aktaş (2016) çalışmasına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilik algıları yeterli seviyede olduğu ayrıca okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilikleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasında olumlu ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

2.6.2.Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar

Yurt dışındaki araştırmaların okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri genel olarak NETS-A standartlarını temel aldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, eğitim ortamlarında okul müdürlerinin teknoloji kullanımında kendi liderlik rollerine yönelik algılarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği

rolleri ile ilgili algılarının ise, yöneticilere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Görgülü, 2013). Teknoloji liderliği yeterlikleri ile ilgili yurtdışı araştırmalarından bazılarının sonuçları (Sincar, 2009):

Inkster (1998),

- a. Okul müdürleri teknoloji programının merkezinde bulunduğunu,
- b. Okullarının teknoloji programlarıyla yakından ilgili olduklarını,
- c. Teknoloji konusunda lider, yönetici, politikacı, model, öğretmen, yardımcı ve teşvik edici kişi rollerini göstermeleri,
- d. Teknolojiyi kullanmayan ya da az kullanan öğretmenlere motive edici bir katalizör olmaları,
- e. Teknoloji ile ilgili paylaşımcı karar alma süreçleri işlettikleri,
- f. Yeterli düzeyde teknoloji becerisine sahip oldukları ve yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edindikleri,
- g. Öğretmenlerin yeterli düzeyde teknoloji becerisine sahip olmaları konusunda zorunlu uygulamaları gerçekleştirir sonuçlarına ulaşmıştır.

Matthews (2002) göre, teknoloji liderleri olan okul yöneticileri;

- a. Teknolojiyle yakından ilgili olur,
- b. Teknoloji kullanmada model olur,
- c. Bu konuda bilgi sahibi olan kişilere danışır,
- d. Teknoloji ile ilgili karar almak için grup oluşturur,
- e. Teknolojiyi kullanmayan ya da az kullanan öğretmenleri motive eder,
- f. Eğitim müfredatı ile uyumlu sürekli bir öğretmen gelişim programı uygular,
- g. Öğretmen alımında teknolojik beceri ve tutumlarını dikkate alırlar.

Mirra (2004)'nın çalışma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, etkili birer teknoloji lideri olmaları için teknoloji ile ilgili yeterli bilgiye sahip; okul toplumunun büyümesini ve gelişmesini sağlayacak teknolojik etkinliklerde bulunan ve okulun teknolojik büyümesine uygun davranmaları gerekmektedir. Anderson ve Dexter (2005)'in araştırma bulguları, ISTE' nin eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine bakan standartlarının, başarılı bir uygulama için ne kadar önemli ve faydalı bir rehber

olduğunu güçlendirmektedir. Buna göre, eğitim teknolojilerinin okulların asli parçası olması için teknolojik altyapıyı sağlamak kadar teknoloji liderliği de büyük öneme sahiptir. Ancak Persaud (2006) çalışması, okul yöneticilerinin, eğitim teknolojileri alanında yetersiz oldukları sonucuna ulaşmaktadır. Afshari ve diğerleri (2008)'ne göre, okul müdürleri bilgisayarları haftada iki veya üç kere çeşitli eğitsel ve yönetsel işler için kullandıklarını ancak okul müdürlerinin teknoloji lideri olarak yeni rollerinde başarılı olabilmelerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin okuldaki rolünü iyi bir şekilde anlamaları ve gerekli olan becerileri elde etmeleri gerekmektedir. Yönetim ve eğitim faaliyetlerinde bilgisayar kullanma becerilerine mutlaka sahip olmalıdırlar. Watts (2009)'a göre ise,

- a. Teknoloji liderliğinin, öğretmenlerin teknolojiye uyumlarında önemli bir farklılık oluşturmadığı,
- b. Öğretmenlerin çoğunun akademik standartları devam ettirebilmek için duydukları kaygının teknolojiye uyumu engellediği için teknoloji uyumunda isteksiz oldukları,
- c. Okul ikliminin, teknoloji liderliği ve teknoloji uyumuna aracılık ettiği,
- d. Teknoloji liderliğinin olduğu okullarda öğretmenlerin dış baskılara daha dayanıklı oldukları,
- e. Yönetici ve öğretmenlerin ise mesleki gelişime daha fazla gerek duyduğu görülmektedir.

Weng ve Tang (2014)'ın araştırmasına göre, teknoloji liderliği stratejilerini kullanma bilincine yüksek düzeyde sahip okul yöneticileri okul yönetimi alanında da genel olarak yüksek seviyede bir etkililiğe sahiptirler. Dolayısıyla teknoloji liderliği stratejileri, okul yönetimi etkililiğinde önemli ölçüde olumlu etkisi bulunmaktadır. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği stratejilerine sahip olması, okul yönetiminin etkili olduğunun da bir göstergesidir. Yurt içi ve dışında teknoloji liderliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ulaşılan bulgu ve sonuçların benzer olduğu ancak ülkemizde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği açısından yeterliliğine yönelik standartların oluşturulması ve uygulanmasında eksikliklerin olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin başlıklar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yer alan okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının teknoloji liderlik öz-yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Creswell (2017:484) bu araştırma desenini belirli zamanda yapılması, tutum ve pratikleri araştırması açısından kesitsel araştırma deseni olarak değerlendirmiştir. Bu yöntem ile geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırmaya konu olan grubun belirli özelliklerini belirlemek, konu olan olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Önemli olan konu, bilinmek istenen ve var olan şeyi uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2015). Genel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, okul müdür ve müdür yardımcılarının teknoloji liderlik öz-yeterlilik algıları betimlemeye çalışılacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Büyükçekmece İlçesinde bulunan 89 resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve lise kurumundaki toplam 184 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Ulaşılan 184 okul yöneticisinden; 41 okul müdürü, 96 okul müdür yardımcısı toplam 137 kişi geri bildirim yapmış ancak 47 okul yöneticisi geri bildirimde bulunmamıştır. Araştırma grubu 137 okul yöneticisiyle sınırlandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Okul yöneticilerine uygulanacak bu ölçeğin ilk kısmında okul yöneticilerinin kişisel bilgilerine yönelik sorular sorulmuştur, ikinci kısımda ise teknoloji liderliği yeterlilik algılarını belirlemek için ölçek uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Okul müdür ve müdür yardımcılarının demografik bilgileri ölçmek için oluşturulan soru formudur. Kişisel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem, yöneticilikteki kıdem, okul kademesi, yaş, BT rehber öğretmeni bulunma durumu ve Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerini içeren bağımlı değişkenler yer almaktadır.

3.3.2. Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği

Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik (TELÖY) Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde, okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yönetici olarak hizmet yılı, okulun bulunduğu yer, okul düzeyi ve teknolojiye ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde, ISTE (2009) teknoloji liderliği standartlarının 5 boyutu ve alt maddeleri bulunmaktadır. “Vizyoner liderlik”, “Dijital çağ öğrenme kültürü”, “Profesyonel uygulamada mükemmellik”, “Sistematik gelişim” ve “Dijital vatandaşlık” faktörlerinde toplam 21 madde bulunmaktadır. Katılımcılardan her bir maddeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerini 5’li derecelendirme (1= Çok az, 5= Çok yeterli) kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) ,97’ dir. Ölçek hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilmekte olup yaklaşık cevaplama süresi 30 dakikadır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011: 153-154). Okul Yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken seri sayısı yüzey genişliğine bölünerek bulunan Tablo 3.1’deki puan aralıkları kullanılmaktadır:

Tablo 3.1: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği öz-yeterlik ölçeği puan aralıkları

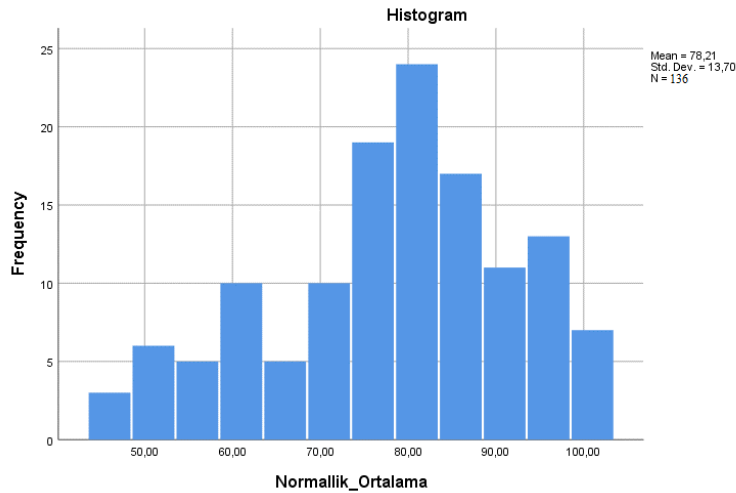
1,00-1,79	1,80-2,59	2,60-3,39	3,40-4,19	4,20-5,00
Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Orta	Yeterli	Çok Yeterli

Tablo 3.2: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Ölçeği Normallik Dağılımı

	X dzt	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogrov-Simirov P
Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-yeterliliği	3,81	4,00	-0,91	0,69	0,56

Tablo 3.2. de Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğinin öz yeterlilikleri testine ilişkin puanların basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde basıklık (kurtosis) değerinin ,69 çarpıklık (skewness) değerinin ,91 olduğu görülmektedir. Normal dağılım simetriktir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık ölçüleri ile gözlemlenebilir. Tam simetri olması durumunda çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfır olacaktır (Kalaycı vd., 2008: 53). Kalaycı'ya (2018) göre basıklık ile çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerlerinin arasında olması verinin normal dağıldığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğinin öz yeterlilikleri testinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmektedir.

Şekil 3.1: Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliliklerine ilişkin histogram değerleri



Şekil 3.1'de Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliliklerine ilişkin histogram değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım eğrisinin içerisinde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilikleri testinin normallik dağılımına ilişkin Kolmogorov-Simirov ve Shapiro Wilk testlerine

bakılarak anlaşılmaktadır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılır (Büyüköztürk, 2005, 42). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilikleri testine ilişkin uygulanan kişi sayısı 50'dan fazla olduğu için Shapiro Wilks yerine Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlilikleri testinin Kolmogorov-Smirnov P değeri .05' ten büyüktür. Bununla birlikte basıklık-çarpıklık ve histogram değerlerinin normal dağıldığı görülmektedir.

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Ölçek önce toplam puan üzerinden ardından da alt faktörlere göre analiz edilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde verilere yönelik frekans ve yüzde dağılımı alınmış, okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Değişkenler arasında farklılığı ortaya koyabilmek için verilerin normal dağıldığı kabul edilerek ($p=.56$, $p>.05$); unvan, BT rehber öğretmeni bulunup bulunmaması ve okul yöneticilerinin BT ile ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumları için T testi, çalışılan okul kademesi değişkeni için ise ANOVA kullanılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için ise LSD testi yapılmıştır. Ancak bazı karşılaştırmalarda grupların veri sayılarının 30 un altında olması ve grup veri sayıları dengeli dağılımı sağlamadığından Cinsiyet ve Okul Türü değişkenleri Mann Whitney U Testi kullanılarak; Eğitim Durumu, Yaş, Hizmet Yılı ve Yöneticilik Kıdemi değişkenleri ise Kruskal Wallis-H testleri kullanılarak çözümlenmiştir. Tüm analiz işlemlerinde anlamlılık düzeyi olarak .95 alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, “Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği” adlı ölçek İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde görev yapan yöneticilere uygulanmıştır. İlk olarak araştırmaya katılanlara ilişkin tanımlayıcı bulgulara yer verilmiş, ardından ölçek toplam puan üzerinden demografik değişkenlere göre değerlendirilmiş ve son olarak da alt boyutlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel bilgilerine göre dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri (n, %)

Kişisel Bilgiler	<i>F</i>	%	
Cinsiyet	Kadın	29	21,2
	Erkek	108	78,8
Unvan	Okul Müdürü	41	29,9
	Müdür Yardımcısı	96	70,1
Okul Türü	Devlet Okulu	127	92,7
	Özel Okul	10	7,3
Eğitim Durumu	Ön-Lisans	11	8
	Lisans	80	58,4
	Yüksek Lisans	45	32,8
	Doktora	1	0,7
Okul Kademesi	İlkokul	41	29,9
	Ortaokul	34	24,8
	Anadolu Lisesi	18	13,1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	29	21,2
	Diğer	15	10,9

Yaşınız	30 ve altı	8	5,8
	31-40 arası	54	39,4
	41-50 arası	54	39,4
	51 ve üzeri	21	15,3
Hizmet Yılı	1-5 yıl	4	2,9
	6-10 yıl	21	15,3
	11-15 yıl	32	23,4
	16-20	28	20,4
	21-25	25	18,2
	26 ve üzeri	27	19,7
Yöneticilik	1-5 yıl	61	44,5
	6-10 yıl	31	22,6
	11-15 yıl	14	10,2
	16-20 yıl	17	12,4
	21-25 yıl	7	5,1
	26 yıl ve üzeri	7	5,1
Hizmet İçi Eğitim	Evet	90	65,7
	Hayır	47	34,3
BT Rehber Öğretmeni Bulunma Durumu	Evet	58	42,3
	Hayır	79	57,7
Bilgisayar Teknolojileri Sınıf Sayısı	0	59	43,1
	1	67	48,9
	2	3	2,2
	2'den Fazla	8	5,8

Tablo 4.1 incelendiğinde, Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterliliklerini ölçmek için araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel bilgileri yer almaktadır. Araştırmaya katılan erkek yöneticiler %78,8 (n=108), kadın yöneticilerden % 21,2 (n=29) daha fazladır. Söz konusu durum Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki kadın yöneticilerin yönetim kademelerindeki temsil oranıyla doğru orantılıdır. Araştırmaya katılan yöneticilerden müdür yardımcıları % 70,1 (n=96), okul müdürlerinden % 29,9 (n=41) daha fazladır. Bu oran yönetim kademesinde okul müdür yardımcılarının okul müdürlerine oranla daha yüksek olması ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmadaki

katılanların çoğu resmi okul yöneticilerinden oluşmakta olup (% 92,7; n=127), özel okul yöneticileri % 7,3'ü temsil etmektedir. Yöneticilerin eğitim durumu, en yüksek orandan aşağıya doğru incelendiğinde, lisans mezunlarının %58,4 (n=80), yüksek lisans mezunlarının % 32,8 (n=45), önlisans mezunları % 8 (n=11) ve doktora mezunlarının ise % 0,7(n=1) olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptığı kademeler incelendiğinde, en az eğitim kademesinin % 13,1 (n=18) ile Anadolu Lisesi olduğu, ardından sırasıyla % 21,2 (n=29) oranıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, % 24,8 oranıyla (n=34) Ortaokul, % 29,9 oranla (n=41) İlkokul gelmektedir. Yöneticilerin yaşları incelendiğinde 31-40 arasındaki yaş oranı % 39,4 (n=54) ve 41-50 arasındaki yaş oranına % 39,4 (n=54) eşit olduğu görülmekte, 51 ve üzeri yaş oranı % 15,3 (n=21), 30 yaş ve altının ise, % 5,8 (n=8) olduğu görülmektedir. Bu bulguda dikkat çeken özellik 30 yaş ve altındaki yöneticilerin az olduğudur. Yöneticilerin yönetimde geçirdikleri süre incelendiğinde, en fazla 1-5 yıl ile % 44,5 (n=61), 6-10 yıl ile % 22,6 (n=31), 16-20 yıl ile % 12,4 (n=17), 11-15 yıl ile % 10,2 (n=14), 21-25 yıl ile %5,1 (n=7) ve 26 yıl ve üzeri %5,1 (n=7) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okulların % 42,3 (n=58) Bilgisayar Teknolojileri Rehber Öğretmeni bulunduğu, % 56,9'unda (n=79) ise bulunmadığı görülmektedir. Bilgisayar Teknolojileri sınıfı bulunan okulların % 48,9'unda (n=67) 1 (bir) sınıf, % 2,2'sinde (n=3) 2 sınıf, 2 den fazla Bilgisayar Teknolojileri sınıfı bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim hakkında yöneticilerin % 65,7'si (n=90) bilişim teknolojileri hakkında herhangi bir eğitim aldığını, % 34,3'ü (n=47) ise herhangi bir eğitim almadığını belirtmişlerdir.

4.1. Alt Boyutlara İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın bulgularına göre, Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Algılarının Alt boyutlara göre analizi Tablo 4.2 de görülmektedir.

Tablo 4.2: Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Alt Faktörlere Göre Analizi

	N	\bar{X}	SS
Vizyoner Liderlik	137	3,75	,93
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	137	3,80	,87
Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	137	3,86	,85
Sistematik Gelişim	137	3,76	,93
Dijital Vatandaşlık	137	3,86	,92
Toplam	137	3,81	,82

Tablo 4.2 incelendiğinde okul yöneticilerinin kendilerini en çok “Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik” ve “Dijital Vatandaşlık” Faktörlerinde yeterli gördükleri, bunları da sırasıyla “Dijital Çağ Öğrenme Kültürü”, “Sistematik Gelişim” ve “Vizyoner Liderlik” faktörlerinin takip ettiği görülmektedir. Toplam ortalama ise Okul yöneticileri kendilerini “Yeterli” gördüklerini göstermektedir ($X=3,81$).

Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterliliklerini belirlemek üzere okul yöneticilerine uygulanan tüm maddelerin betimsel analizi ise Tablo 4.3’de yapılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin yeterlilik algıları farklılık kaynakları bakımından değişiklik göstermektedir. Buna göre yöneticilerin, teknoloji liderliği yeterlilik algılarını belirleyen yargılarının ortalama değerinin, ortanın üstünde olduğu Tablo 4.3’de de görülmektedir.

Tablo 4.3: Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Ölçeği Maddelerinin Betimsel Analizi

Madde No	Yargılar	0 (Yok)		1 (Çok Az Yeterli)		2 (Az Yeterli)		3 (Orta)		4 (Yeterli)		5 (Çok Yeterli)		N	\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
		1	Vizyoner Liderlik: Tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji entegrasyonu sağlamak için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesi ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik ederim.	1	0,7	7	5,1	20	14,6	30	21,9	51	37,2			
a	Öğrenme hedeflerini karşılamak ve aşmak, etkili öğretim uygulamalarını desteklemek ve ilçe ve okul liderlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmak için tüm paydaşlar arasında dijital çağ kaynaklarının kullanımını arttıran ortak amaçlı bir değişim vizyonuna ilham verir ve bunu desteklerim.	7	5,1	14	10,2	22	16,1	63	46	31	22,6			137	3,70	1,08
b	Paylaşılan vizyon ile tutarlı, teknoloji ile uyumlu stratejik planların geliştirilmesi ve paylaşılması sürecine katılırım.	3	2,2	8	5,8	27	19,7	57	41,6	42	30,7			137	3,92	0,96
c	Teknoloji ile bütünleşmiş vizyon ve stratejik planların uygulanması için kurumsal, yerel ve ulusal boyutlardaki politikaların, programların ve fonlandırmaların geliştirilmesini desteklerim.	1	0,7	4	2,9	12	8,8	24	17,5	49	35,8	47	34,3	137	3,87	1,11
2	Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Tüm öğrenciler için ayrıntılı, uygun ve ilgi çekici eğitim sağlayan dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, destekler ve bunun sürdürülmesini sağlarım.	3	2,2	14	10,2	26	19	57	41,6	37	27			137	3,81	1,01
a	Öğretimde dijital çağ öğrenmesinin sürekli gelişimine odaklanan yenilikler sağlarım.	6	4,4	11	8	25	18,2	64	46,7	31	22,6			137	3,75	1,03
b	Öğrenme için teknolojinin sık ve etkili kullanımını tasarlar ve bunu desteklerim.	1	0,7	5	3,6	5	3,6	32	23,4	52	38	42	30,7	137	3,86	1,05
c	Tüm öğrencilerin çeşitli bireysel ihtiyaçlarını karşılayan teknoloji donanımlı öğrenen merkezli ortamları ve öğrenme kaynaklarını sağlarım.	2	1,5	1	0,7	14	10,2	22	16,1	65	47,4	33	24,1	137	3,79	1,03
d	Teknolojinin etkili olarak uygulanmasını ve öğretim programıyla bütünleştirilmesini sağlarım.	1	0,7	2	1,5	13	9,5	28	20,4	54	39,4	39	28,5	137	3,81	1,04
e	Yenilikçilik, yaratıcılık ve dijital çağ işbirliğini teşvik eden yerel, ulusal ve küresel öğrenme topluluklarını destekler ve bunlara katılırım.	4	2,9	10	7,3	31	22,6	57	41,6	35	25,5			137	3,79	1,00
3	Profesyonel Uygulamada Mükemmellik: Çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların bütünleştirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenmesini arttırmak için eğitimcileri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yeniliğe dayalı ortamları desteklerim.	2	1,5	5	3,6	7	5,1	19	13,9	62	45,3	42	30,7	137	3,89	1,10
a	Teknolojinin rahat kullanımı ve bütünleşmesinde profesyonel gelişimin sürekliliği için zaman, kaynak ve erişim sağlarım.	1	0,7	3	2,2	12	8,8	26	19	59	43,1	36	26,3	137	3,80	1,04

b	Teknolojinin kullanımı konusunda yöneticilerin, öğretmenlerin ve çalışanların profesyonel gelişimine yönelik öğrenme topluluklarını destekler ve bunlara katılırım.	2	1,5	8	5,8	28	20,4	62	45,3	37	27		137	3,90	0,91	
c	Dijital çağ araçlarını kullanarak tüm paydaşlarla etkili iletişim ve işbirliği sürecini tasarlar ve desteklerim.	1	0,7	4	2,9	11	8	23	16,8	61	44,5	37	27	137	3,82	1,05
d	Teknolojinin etkili kullanımına ilişkin eğitim araştırmalarını ve yeni eğilimleri takip ederek teknolojinin öğrenci öğrenmesini geliştirmesi açısından değerlendirilmesini teşvik ederim.	2	1,5	9	6,6	24	17,5	63	46	39	28,5		137	3,93	0,92	
4	Sistemantik Gelişim: Bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanarak örgütün sürekli gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini sağlarım	4	2,9	14	10,2	26	60	43,8	33	24,1			137	3,75	1,02	
a	Teknoloji ve zengin materyallerin uygun kullanımı yoluyla öğrenme hedeflerine en üst düzeyde ulaştırılması için amaçlı değişime liderlik ederim.	5	3,6	11	8	29	21,2	50	36,5	42	30,7		137	3,82	1,07	
b	Çalışan performansını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için verilerin toplanması, analiz edilmesi, sonuçların yorumlanması ve bulguların paylaşılması için işbirliği yaparım.	4	2,9	10	7,3	22	16,1	57	41,6	44	32,1		137	3,92	1,01	
c	Akademik ve idari hedeflerin geliştirilmesi için teknolojiyi yeterli ve yaratıcı bir biçimde kullanabilen nitelikli personelin uzun soluklu istihdamını sağlarım.	6	4,4	9	6,6	31	22,6	51	37,2	40	29,2		137	3,80	1,06	
d	Sistemantik gelişimi destekleyici stratejik ortaklıklar kurarım	1	0,7	9	6,6	8	5,8	31	22,6	54	39,4	33	24,1	136	3,66	1,14
e	Farklı teknoloji sistemlerinin bir arada işlerliğini ve bütünlüğünü sürdürecektir şekilde; yönetim, operasyon, öğretim ve öğrenme süreçlerini destekleyen sağlam bir teknoloji altyapısının kurulmasını ve devamlılığını sağlarım.	1	0,7	7	5,1	14	10,2	24	17,5	63	46	28	20,4	137	3,64	1,11
5	Dijital Vatandaşlık: Dijital kültürün gelişimini destekleyici sosyal, etik ve yasal konu ve sorumluluklara ilişkin bir anlayış tasarlar ve geliştiririm.	1	0,7	5	3,6	14	10,2	27	19,7	59	43,1	31	22,6	137	3,68	1,08
a	Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişimi sağlarım.	1	0,7	3	2,2	10	7,3	29	21,2	51	37,2	43	31,4	137	3,86	1,05
b	Dijital bilgi ve teknolojinin güvenli, yasal ve etik kullanımına yönelik politikaların geliştirilmesi, tasarlanması ve oluşturulmasına destek veririm.	3	2,2	15	10,9	13	9,5	65	47,4	41	29,9		137	3,91	1,01	
c	Teknoloji ve bilgi kullanımı ile ilgili güvene dayalı sosyal etkileşimleri desteklerim ve bunlara model olurum	1	0,7	2	1,5	14	10,2	18	13,1	55	40,1	47	34,3	137	3,93	1,06
d	Çağdaş iletişim ve işbirliği araçları yoluyla, küresel konularda ortak kültürel anlayışın ve ilginin geliştirilmesini sağlarım ve buna model olurum.	3	2,2	13	9,5	21	15,3	57	41,6	43	31,4		137	3,90	1,02	

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçekte toplam 5 faktörde 21 madde olduğu görülmektedir. “Tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji entegrasyonu sağlamak için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesi ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik ederim.” maddesine yöneticilerin kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,51$). Ölçeğin ikinci maddesini oluşturan “Öğrenme hedeflerini karşılamak ve aşmak, etkili öğretim uygulamalarını desteklemek ve ilçe ve okul liderlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmak için tüm paydaşlar arasında dijital çağ kaynaklarının kullanımını arttıran ortak amaçlı bir değişim vizyonuna ilham verir ve bunu desteklerim.” maddesine yöneticiler, kendilerini “yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X}=3,70$). “Paylaşılan vizyon ile tutarlı, teknoloji ile uyumlu stratejik planların geliştirilmesi ve paylaşılması sürecine katılım” maddesine yöneticiler kendilerini “Yeterli” kategorisinde değerlendirmişlerdir. Yöneticiler “Teknoloji ile bütünleşmiş vizyon ve stratejik planların uygulanması için kurumsal, yerel ve ulusal boyutlardaki politikaların, programların ve fonlandırmaların geliştirilmesini desteklerim.” Maddesinde kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,87$). “Tüm öğrenciler için ayrıntılı, uygun ve ilgi çekici eğitim sağlayan dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, destekler ve bunun sürdürülmesini sağlarım.” maddesinde de yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,81$). Yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilik algılarını belirlemek için uygulanan ölçeğin bütüncül betimsel analizi incelendiğinde “Öğretimde dijital çağ öğrenmesinin sürekli gelişimine odaklanan yenilikler sağlarım” maddesinde de yöneticilerin kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,75$). “Öğrenme için teknolojinin sık ve etkili kullanımını tasarlar ve bunu desteklerim.” maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X}=3,86$). Yöneticiler, “Tüm öğrencilerin çeşitli bireysel ihtiyaçlarını karşılayan teknoloji donanımlı öğrenen merkezli ortamları ve öğrenme kaynaklarını sağlarım” maddesinde kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X}=3,79$). “Teknolojinin etkili olarak uygulanmasını ve öğretim programıyla bütünleştirilmesini sağlarım” maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirmektedirler ($\bar{X}=3,81$). Yöneticiler “Yenilikçilik, yaratıcılık ve dijital çağ işbirliğini teşvik eden yerel, ulusal ve küresel öğrenme topluluklarını destekler ve bunlara katılım” maddesinde kendilerini

“Yeterli” olarak değerlendirmektedirler ($\bar{X} = 3,79$). Yöneticiler “Çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların bütünleştirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenmesini arttırmak için eğitimcileri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yeniliğe dayalı ortamları desteklerim” sorusuna verdiği cevapla kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,89$). Yöneticiler “Teknolojinin rahat kullanımı ve bütünleşmesinde profesyonel gelişimin sürekliliği için zaman, kaynak ve erişim sağlarım” maddesinde kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,80$). “Teknolojinin kullanımı konusunda yöneticilerin, öğretmenlerin ve çalışanların profesyonel gelişimine yönelik öğrenme topluluklarını destekler ve bunlara katılırım” maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,90$). “Dijital çağ araçlarını kullanarak tüm paydaşlarla etkili iletişim ve işbirliği sürecini tasarlar ve desteklerim” maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,82$). “Teknolojinin etkili kullanımına ilişkin eğitim araştırmalarını ve yeni eğilimleri takip ederek teknolojinin öğrenci öğrenmesini geliştirmesi açısından değerlendirilmesini teşvik ederim” maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,93$). “Bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanarak örgütün sürekli gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini sağlarım” maddesinde de yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,75$). Okul yöneticileri “Teknoloji ve zengin materyallerin uygun kullanımı yoluyla öğrenme hedeflerine en üst düzeyde ulaştırılması için amaçlı değişime liderlik ederim” maddesinde kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,82$). “Çalışan performansını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için verilerin toplanması, analiz edilmesi, sonuçların yorumlanması ve bulguların paylaşılması için işbirliği yaparım” maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirmektedirler ($\bar{X} = 3,92$). Yöneticiler “Akademik ve idari hedeflerin geliştirilmesi için teknolojiyi yeterli ve yaratıcı bir biçimde kullanabilen nitelikli personelin uzun soluklu istihdamını sağlarım” maddesinde kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirmektedirler ($\bar{X} = 3,80$). “Sistematik gelişimi destekleyici stratejik ortaklıklar kurarım” maddesinde ise kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,66$). “Farklı teknoloji sistemlerinin bir arada işlerliğini ve bütünlüğünü sürdürecektir şekilde; yönetim, operasyon, öğretim ve öğrenme süreçlerini destekleyen sağlam bir teknoloji altyapısının kurulmasını ve devamlılığını sağlarım” ölçek maddesinde

yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,64$). Yöneticiler “Dijital kültürün gelişimini destekleyici sosyal, etik ve yasal konu ve sorumluluklara ilişkin bir anlayış tasarlar ve geliştiririm” maddesinde de kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,68$). “Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişimi sağlarım” maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak değerlendirmektedirler ($\bar{X} = 3,86$). Yöneticiler “Dijital bilgi ve teknolojinin güvenli, yasal ve etik kullanımına yönelik politikaların geliştirilmesi, tasarlanması ve oluşturulmasına destek veririm” maddesinde kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,91$). “Teknoloji ve bilgi kullanımı ile ilgili güvene dayalı sosyal etkileşimleri desteklerim ve bunlara model olurum” ölçek maddesinde yöneticiler kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,93$). Okul yöneticileri teknoloji liderliği yeterlilikleri ölçmek için “Çağdaş iletişim ve işbirliği araçları yoluyla, küresel konularda ortak kültürel anlayışın ve ilginin geliştirilmesini sağlarım ve buna model olurum” maddesinde kendilerini “Yeterli” olarak görmektedirler ($\bar{X} = 3,90$).

4.2. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Toplam Puana Göre Analizi

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği grup verileri dengeli bir dağılım sağlamadığı ve kadın yönetici sayısı 30’un altında olduğundan Mann Whitney U testi analizleri ile saptanmaya çalışılmıştır.

Okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilik algılarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi analizleri Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Cinsiyetlere Göre Mann Whitney U Testi Dağılımları

	Cinsiyet	N	$X_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	z	P
Teknoloji Liderliği Öz Yeterlilik Algısı	Erkek	108	71,25	7695,50			
	Kadın	29	60,60	1757,50	1322,5	-1,284	,199
	Toplam	137					

*p<.05

Tablo 4.4' de yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmadığı görülmektedir (U=1322,5, P=.199). Ancak kadın yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilik algısı sıralı ortalamasının ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 60,60$), erkek yöneticilere göre ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 71,25$), daha düşük olduğu görülmektedir. Söz konusu durum, okul yöneticilerinin teknoloji liderlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre teknoloji liderlik algılarının daha düşük olduğunu düşünmeleri dikkat çekicidir. Söz konusu kadın yöneticilerin yeterlilik algılarının düşük görmeleri toplumsal cinsiyet rollerine sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilik algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre farklılık gösterme durumları Mann Whitney-U testi analizleri ile saptanmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilik algılarının kurum türüne göre Mann Whitney-U testi analizleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Kurum Türüne Göre Mann Whitney U Testi Dağılımları

	Okul Türü	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	z	P
Teknoloji Liderliği Öz Yeterlilik Algısı	Devlet	127	68,43	8690,00	562,000	-,604	,546
	Özel	10	76,30	763,00			
	Toplam	137					

*p<.05

Okul yöneticileri teknoloji liderliği yeterlilik algılarının toplam puanda kurum türüne göre yapılan Mann Whitney U testi analizleri incelendiğinde okul yöneticilerin resmi ve özel okul yöneticisi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 4.5'te görülmektedir (U=562,000, p=,546). Özel okulda görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilik algıları ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 76,30$), resmi okulda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 68,43$) daha yüksektir. Söz konusu durum özel okuldaki teknolojik yeterlilik ile ilişkili olabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilik algılarının yöneticilik unvanlarına göre farklılık gösterme durumu t testi analizleri ile saptanmıştır. Okul

yöneticilerinin teknolojik yeterlilik algılarının unvanlara göre t testi analizleri Tablo 4.6' da verilmiştir.

Tablo 4.6: Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Unvanlarına Göre t testi Dağılımları

	Unvan	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algıları	Okul Müdürü	41	3,88	,74	134	0,65	,51
	Müdür Yardımcısı	95	3,78	,86			

*p<.05

Okul yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının unvanlarına göre .95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 4.6'da görülmektedir. Tablo 4.6 incelendiğinde okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının ($\bar{X} = 3,88$), müdür yardımcılara kıyasla ($\bar{X} = 3,78$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun statü bağlamında daha yüksek olan okul müdürlerin kendilerini algılama şekilleri ile ilişkili olabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının okullarında Bilişim Teknolojileri Rehberlik Öğretmeni bulunma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği t testi analizleri ile saptanmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının okullarında Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni bulundurma durumlarına göre t testi analizleri Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının BT Rehber Öğretmeni Bulunma Durumuna t Testi Dağılımları

	BT Rehber Öğretmen Bulunma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algıları	Evet	57	3,82	,80	133	0,23	.81
	Hayır	78	3,79	,85			

*p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeninin okulda bulunma durumuna göre .95 güven

aralığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=,81$). Okullarında Bilişim Teknolojileri rehber öğretmeni bulunan yöneticilerin ($\bar{X} = 3,82$), teknoloji liderliği yeterlilik algılarının, okullarında bilişim teknolojileri rehber öğretmeni bulunmayan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,79$) daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının verilen hizmetiçi eğitimlere katılım durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği t testi analizleri ile saptanmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının verilen hizmetiçi eğitimlere katılım durumlarına ilişkin t testi analizleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin t Testi Dağılımı

	Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algıları	Evet	90	3,81	,74	134	0,54	,95
	Hayır	43	3,80	,98			

* $p<.05$

Tablo 4.8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.3. Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının ANOVA ve Kruskal Wallis-H Testi Dağılımları

Bu bölümde araştırmanın bulguları, yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının eğitim kademelerine, yaşlarına ve eğitim durumlarına, hizmet yıllarına ve yöneticilik tecrübelerine göre analiz edilip alanyazın ile desteklenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının çalıştıkları eğitim kademelerine göre ANOVA testi dağılımı Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.9: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Eğitim Kademelerine Göre ANOVA testi Dağılımı

Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	SS	sd	F	P	Farkın kaynağı
İlkokul	41	3,96	,69	135	,53	,46	
Ortaokul	34	3,88	,67				
Anadolu Lisesi	18	3,85	,75				
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	29	3,41	1,07				
Diğer	15	3,96	,87				
Toplam	137	3,81	,82				

*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları toplam puanda çalıştıkları eğitim kademelerine göre .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Teknoloji liderliği yeterlilik algılarının en yüksek ilkokulunda görev yapan yöneticilerde olduğu ($\bar{X} = 3,96$), en düşük yeterlilik algısının ise Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerde ($\bar{X} = 3,41$) olduğu görülmektedir. Söz konusu durumun eğitim kademelerine göre karşılaşılan teknolojik durumlarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi düzeyinde öğrencilerin teknolojik yenilikleri takip etme olasılıklarının yüksek olması ve dolayısıyla da yeterlilik düzeyleri bununla doğru orantılı olarak yüksek olacaktır.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis-H testi dağılımı Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Dağılımı

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	P
Önlisans	11	69,82			
Lisans	80	71,62			
Yüksek Lisans	45	63,98	1,110	3	,775
Doktora	1	76,50			
Toplam	137				

*p<.05

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis-H testi analizi Tablo 4.10'da incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık görülmemektedir ($x^2=1,110$; $p=,775$). Teknolojik liderlik algıları en yüksek olan grubun doktora mezunu olan yöneticiler olduğu ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 76,50$), en düşük teknoloji liderlik algısına ise yüksek lisans mezunu olan yönetici grubunun sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 63,98$).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Dağılımı

	Yaşınız	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	P
	30 ve altı	7	74,07			
Teknoloji Liderliği Öz	31-40	54	69,06	2,064	3	,559
Yeterlilik Algısı	41-50	54	71,45			
	51 ve üzeri	21	57,60			
	Toplam	136				

* $p<.05$

Tablo 4.11 incelendiğinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaşları arttıkça teknoloji liderliği yeterlilik algılarının azaldığı görülmektedir. En yüksek teknoloji liderliği yeterlilik algısının 30 ve altı yaşlarda olan okul yöneticilerine ait olduğu ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 74,07$), sırasıyla 41-50 yaş ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 71,45$), 31-40 yaş aralığında ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 69,06$) ve 51 ve üzeri yaşlarda ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 57,60$) olanların ise teknoloji liderliği yeterlilik algılarının en düşük olduğu görülmektedir. Söz konusu durum, teknolojinin sürekli gelişim göstermesinden kaynaklı yöneticilerin yeni gelişmeleri takip edememeleriyle ilişkili olabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının hizmet yılına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	P
Teknoloji liderliği Öz	1-5 yıl	4	50,00			
Yeterlilik Algısı	6-10 yıl	21	75,55			

11-15 yıl	32	73,53			
16-20 yıl	28	65,93	2,413	5	,790
21-25 yıl	25	68,98			
26 yıl ve üzeri	27	64,56			
Toplam	137				

*p<.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($x^2=2,413$, $p=,790$). Teknoloji liderliği yeterlilik algılarının en yüksek olduğu grup hizmet yılı 6-1 yıl olan yöneticiler ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 75,55$) iken, en düşük yeterlilik algısının ise hizmet yılı 1-5 yıl olan yöneticiler ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 50,00$) olduğu görülmektedir. Söz konusu durumun yöneticilik tecrübesi düşük olan yöneticilerin teknoloji liderliği algıları yeterlilik düzeyinin de paralel olarak düşük olması dikkat çekicidir. Liderlik kavramının iş tecrübesinin gelişmesi sonucunda oluşan bir süreci kapsaması bu durumun sebebini oluşturduğu düşünülebilir

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının yöneticilik yılına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Okul Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Yöneticilik Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı

	Yönetici Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	P
Teknoloji liderliği öz yeterlilik algısı	1-5 yıl	61	67,63			
	6-10 yıl	31	64,63			
	11-15 yıl	14	93,07			
	16-20 yıl	17	65,44	8,383	5	,136
	21-25 yıl	7	81,64			
	26 yıl ve üzeri	7	48,14			
	Toplam	137				

*p<.05

Okul yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının yöneticilik yılına göre Kruskal Wallis-H testi dağılımı Tablo 4.13 incelendiğinde anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmektedir ($\chi^2=8,383$, $p=,136$). Yöneticilik yılına göre teknoloji liderliği yeterlilik algısı en yüksek olan yöneticilerin yöneticilik yılı 11-15 yıl ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 93,07$) olanlar olduğu görülürken, en düşük teknoloji liderliği yeterlilik algılarının ise 26 yıl ve üzeri yöneticilik yılına sahip olan yöneticiler ($\bar{X}_{\text{sıra}}= 48,14$) olduğu görülmektedir.

4.4. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Faktörlere Analizi

Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-yeterlilik ölçeğinin; vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık olmak üzere beş faktörü bulunmaktadır. Bu bölümde okul yöneticilerinin demografik bilgileri ile teknoloji liderliği yeterlilik algılarının faktörlerine göre farklılık gösterme durumları ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları unvan değişkenine göre t testi dağılımları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algı Faktörlerinin Unvanlarına Göre t Testi Dağılımları

	Unvan	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P																																																								
Vizyoner Liderlik	Okul Müdürü	41	3,87	,78	135	1,04	,29																																																								
	Müdür Yardımcısı	96	3,70	,99				Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Okul Müdürü	41	3,82	,83	135	0,17	,86	Müdür Yardımcısı	96	3,79	,90	Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	Okul Müdürü	41	3,89	,79	135	0,18	,85	Müdür Yardımcısı	96	3,86	,88	Sistematik Gelişim	Okul Müdürü	41	3,86	,82	134	0,81	,41	Müdür Yardımcısı	95	3,73	,97	Dijital Vatandaşlık	Okul Müdürü	41	3,98	,84	135	1,03	,30	Müdür Yardımcısı	96	3,81	,95	Toplam	Okul Müdürü	41	3,88	,74	134	0,70	,48
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Okul Müdürü	41	3,82	,83	135	0,17	,86																																																								
	Müdür Yardımcısı	96	3,79	,90				Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	Okul Müdürü	41	3,89	,79	135	0,18	,85	Müdür Yardımcısı	96	3,86	,88	Sistematik Gelişim	Okul Müdürü	41	3,86	,82	134	0,81	,41	Müdür Yardımcısı	95	3,73	,97	Dijital Vatandaşlık	Okul Müdürü	41	3,98	,84	135	1,03	,30	Müdür Yardımcısı	96	3,81	,95	Toplam	Okul Müdürü	41	3,88	,74	134	0,70	,48	Müdür Yardımcısı	95	3,78	0,86								
Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	Okul Müdürü	41	3,89	,79	135	0,18	,85																																																								
	Müdür Yardımcısı	96	3,86	,88				Sistematik Gelişim	Okul Müdürü	41	3,86	,82	134	0,81	,41	Müdür Yardımcısı	95	3,73	,97	Dijital Vatandaşlık	Okul Müdürü	41	3,98	,84	135	1,03	,30	Müdür Yardımcısı	96	3,81	,95	Toplam	Okul Müdürü	41	3,88	,74	134	0,70	,48	Müdür Yardımcısı	95	3,78	0,86																				
Sistematik Gelişim	Okul Müdürü	41	3,86	,82	134	0,81	,41																																																								
	Müdür Yardımcısı	95	3,73	,97				Dijital Vatandaşlık	Okul Müdürü	41	3,98	,84	135	1,03	,30	Müdür Yardımcısı	96	3,81	,95	Toplam	Okul Müdürü	41	3,88	,74	134	0,70	,48	Müdür Yardımcısı	95	3,78	0,86																																
Dijital Vatandaşlık	Okul Müdürü	41	3,98	,84	135	1,03	,30																																																								
	Müdür Yardımcısı	96	3,81	,95				Toplam	Okul Müdürü	41	3,88	,74	134	0,70	,48	Müdür Yardımcısı	95	3,78	0,86																																												
Toplam	Okul Müdürü	41	3,88	,74	134	0,70	,48																																																								
	Müdür Yardımcısı	95	3,78	0,86																																																											

* $p<.05$

Teknoloji liderliği öz-yeterlilik algı faktörlerinin okul yöneticilerinin unvanlarına göre incelendiğinde .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 4.14'te görülmektedir. Vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık faktörlerinin her birinde okul müdürü ve müdür yardımcısının aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15'de okul yöneticileri teknoloji liderliği yeterlilik algı faktörlerinin çalışılan kurum türüne göre Mann Whitney -U testi dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.15: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algı Faktörlerinin Kurum Türüne Göre Mann Whitney -U Testi Dağılımları

	Okul Türü	N	\bar{X} sıra	\sum sıra	U	z	P
Vizyoner Liderlik	Devlet	127	68,55	8706,00	578,000	-,474	,635
	Özel	10	74,70	747,00			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Devlet	127	68,98	8760,00	632,000	-,025	,980
	Özel	10	69,30	693,00			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	Devlet	127	68,81	8739,00	611,000	-,200	,842
	Özel	10	71,40	714,00			
Sistematik Gelişim	Devlet	127	67,63	8589,50	461,500	-1,439	,150
	Özel	10	86,35	863,50			
Dijital Vatandaşlık	Devlet	127	68,70	8724,50	596,500	-,320	,749
	Özel	10	72,85	728,50			

*p<.05

Tablo 4.15'de teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörleri okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik ve dijital vatandaşlık faktörlerin her birinde okul yöneticilerin görev yaptıkları özel ve devlet okulunda aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sistematik gelişim faktöründe ise özel okulda görev yapan yöneticilerin algıları devlet okulunda görev yapan yöneticilere göre daha yüksek olduğu dikkat çekicidir.

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Cinsiyetlere Göre Mann Whitney -U Testi Dağılımları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Cinsiyetlere Göre Mann Whitney -U Testi Dağılımları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P																																												
Vizyoner Liderlik	Erkek	108	70,94	7661,00	1357,000	-1,108	,268																																												
	Kadın	29	61,79	1792,00				Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Erkek	108	72,09	7786,00	1232,000	-1,766	,077	Kadın	29	57,48	1667,00	Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	Erkek	108	70,19	7580,00	1438,000	-,678	,498	Kadın	29	64,59	1873,00	Sistemik Gelişim	Erkek	108	70,67	7632,00	1386,000	-,951	,342	Kadın	29	62,79	1821,00	Dijital Vatandaşlık	Erkek	108	71,00	7668,50	1349,500	-1,146	,252
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Erkek	108	72,09	7786,00	1232,000	-1,766	,077																																												
	Kadın	29	57,48	1667,00				Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	Erkek	108	70,19	7580,00	1438,000	-,678	,498	Kadın	29	64,59	1873,00	Sistemik Gelişim	Erkek	108	70,67	7632,00	1386,000	-,951	,342	Kadın	29	62,79	1821,00	Dijital Vatandaşlık	Erkek	108	71,00	7668,50	1349,500	-1,146	,252	Kadın	29	61,53	1784,50								
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	Erkek	108	70,19	7580,00	1438,000	-,678	,498																																												
	Kadın	29	64,59	1873,00				Sistemik Gelişim	Erkek	108	70,67	7632,00	1386,000	-,951	,342	Kadın	29	62,79	1821,00	Dijital Vatandaşlık	Erkek	108	71,00	7668,50	1349,500	-1,146	,252	Kadın	29	61,53	1784,50																				
Sistemik Gelişim	Erkek	108	70,67	7632,00	1386,000	-,951	,342																																												
	Kadın	29	62,79	1821,00				Dijital Vatandaşlık	Erkek	108	71,00	7668,50	1349,500	-1,146	,252	Kadın	29	61,53	1784,50																																
Dijital Vatandaşlık	Erkek	108	71,00	7668,50	1349,500	-1,146	,252																																												
	Kadın	29	61,53	1784,50																																															

*p<.05

Teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörleri okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre ele alındığında anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 4.16’da görülmektedir. Vizyoner liderlik, sistemik gelişim, profesyonel öğrenmede mükemmellik ve dijital vatandaşlık faktörlerin her birinde okul yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dijital çağ öğrenme kültürü faktöründe ise erkek yöneticilerin ($X_{sıra}=72,09$) algıları kadın yöneticilere ($X_{sıra}=57,48$) göre yüksek olduğu dikkat çekicidir.

Tablo 4.17’de Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algı Faktörlerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre t Testi Dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.17: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Hizmetiçi Eğitime Katılım Durumuna Göre t Testi Dağılımları

	Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P																				
Vizyoner Liderlik	Evet	90	3,75	,85	135	0,01	,99																				
	Hayır	47	3,75	1,08				Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Evet	90	3,80	,81	135	0,38	,97	Hayır	47	3,80	,99	Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	Evet	90	3,90	,73	135	0,53	,55
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Evet	90	3,80	,81	135	0,38	,97																				
	Hayır	47	3,80	,99				Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	Evet	90	3,90	,73	135	0,53	,55	Hayır	47	3,81	1,06								
Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	Evet	90	3,90	,73	135	0,53	,55																				
	Hayır	47	3,81	1,06																							

Sistematiik Gelişim	Evet	90	3,79	,87	134	0,33	,73
	Hayır	46	3,73	1,04			
Dijital Vatandaşlık	Evet	90	3,81	,88	135	0,84	,69
	Hayır	47	3,95	,99			
Toplam	Evet	90	3,81	,74	134	0,54	,21
	Hayır	46	3,80	,98			

*p<.05

Teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörleri okul yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitimlere katılım durumlarına göre incelendiğinde .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 4.17’de görülmektedir. Vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematiik gelişim ve dijital vatandaşlık faktörlerin her birinde aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörlerinin okullarında bilişim teknolojileri (BT) rehber öğretmen bulunma durumuna göre t testi dağılımları Tablo 4.18’de verilmektedir.

Tablo 4.18: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin okullarında BT Öğretmeni Bulunma Durumuna Göre t Testi Dağılımları

	BTR	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Vizyoner Liderlik	Evet	58	3,75	0,92	134	0,86	,93
	Hayır	78	3,74	0,95			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Evet	58	3,86	0,81	134	0,75	,45
	Hayır	78	3,75	0,93			
Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	Evet	58	3,89	0,83	134	0,25	,80
	Hayır	78	3,85	0,88			
Sistematiik Gelişim	Evet	57	3,71	0,98	133	0,57	,56
	Hayır	78	3,81	0,90			
Dijital Vatandaşlık	Evet	58	3,92	0,92	134	0,70	,48
	Hayır	78	3,80	0,92			
Toplam	Evet	57	3,82	0,80	133	0,23	,81
	Hayır	78	3,79	0,85			

*p<.05

Teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörleri okul yöneticilerinin okullarında bilişim teknolojileri rehber öğretmen bulundurma durumuna göre incelendiğinde .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 4.18’de görülmektedir. Vizyoner

liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık faktörlerinin her birinde bilişim teknolojileri rehber öğretmeni bulundurma durumlarının aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.5. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algılarının Faktörlere Göre ANOVA ve Kruskal Wallis-H testi Dağılımları

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin ikiden fazla değişkenin arasındaki farkı belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için ise post-hoc testi yapılmıştır. Eğer grupların veri sayıları 30 un altında ve tutarsız dağılım varsa analiz için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Farkın kaynağı da gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörlerinin çalıştıkları eğitim kademelerine göre ANOVA testi dağılımı Tablo 4.19’de verilmektedir.

Tablo 4.19: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Çalıştıkları Eğitim Kademelerine Göre ANOVA testi Dağılımı

	Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	P	Farkın kaynağı
Vizyoner Liderlik	İlkokul	41	3,86	0,82				
	Ortaokul	34	3,79	0,89				
	Anadolu Lisesi (MTAL)	18	3,97	0,72	135	1,63	,17	
	Diğer	29	3,38	1,14				
	Diğer	15	3,87	1,03				
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	İlkokul	41	3,95	0,82				
	Ortaokul	34	3,84	0,71				
	Anadolu Lisesi (MTAL)	18	3,81	0,80	135	1,43	,22	
	Diğer	29	3,48	1,11				
	Diğer	15	3,97	0,93				
Profesyonel Öğrenmede Mükemmellik	İlkokul	41	4,09	0,76				
	Ortaokul	34	3,98	0,64				İlkokul
	Anadolu Lisesi (MTAL)	18	3,83	0,78	135	2,35	,05	χ
	Diğer	29	3,49	1,06				MTAL
	Diğer	15	3,83	1,03				

Sistemantik Gelişim	İlkokul	41	3,95	0,75	135	2,37	,05	İlkokul χ MTAL
	Ortaokul	34	3,85	0,81				
	Anadolu Lisesi	18	3,80	0,90				
	MTAL	28	3,32	1,24				
	Diğer	15	3,97	0,83				
Dijital Vatandaşlık	İlkokul	41	3,97	0,77	135	2,41	,05	İlkokul χ MTAL Ortaokul χ MTAL - Diğer χ MTAL
	Ortaokul	34	3,95	0,84				
	Anadolu Lisesi	18	3,90	0,80				
	MTAL	29	3,42	1,18				
	Diğer	15	4,17	0,87				
Toplam	İlkokul	41	3,97	0,69	135	2,35	,05	Diğer χ MTAL
	Ortaokul	34	3,88	0,67				
	Anadolu Lisesi	18	3,85	0,76				
	MTAL	28	3,40	1,09				
	Diğer	15	3,96	0,88				

*p<.05

Tablo 4.19 incelendiğinde Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin okul yöneticilerinin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre incelendiğinde .95 güven aralığında vizyoner liderlik ve dijital çağ öğrenme kültürü faktörlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörlerinin okul yöneticilerinin görev yaptıkları eğitim kademeleri değişkenine göre profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık faktörlerinde ve toplam puanda .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Profesyonel öğrenmede mükemmellik faktöründe Mesleki ve Teknik Anadolu liselerde görev yapan okul yöneticileri ve ilkokulda görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılık ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin lehinedir. İlkokulda görev yapan yöneticilerin profesyonel öğrenmede mükemmellik faktörüne ilişkin algılarının yüksek olması beklentileri ile ilişkili olabilir.

Teknoloji liderliği öz-yeterlilik algısının sistematik gelişim faktöründe de Mesleki ve Teknik Anadolu liselerde görev yapan okul yöneticileri ve ilkokulda görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sistematik gelişim

faktöründe de Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilik algıları ilkokulda görev yapan okul yöneticilerine göre düşüktür.

Dijital vatandaşlık faktörüne göre teknolojik liderlik yeterlilik algıları ilkokulda görev yapan okul yöneticileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri; ortaokulda görev yapan okul yöneticileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve diğer olarak kodlanan okul yöneticileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri arasında .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık faktöründe en yüksek algı diğer kategorisindeki yöneticilerde bulunmaktayken; sırasıyla ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan yöneticilerde bulunmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin dijital vatandaşlığa ilişkin algılarının düşük olması dikkat çekicidir. Teknoloji liderlik yeterlilik algısı toplam puanı, okul yöneticilerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre .95 güven aralığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık diğer kategorisinde görev yapan okul yöneticileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticileri arasında olup, farklılık Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin aleyhinedir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlilik algısının düşük olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ise Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlilik algılarının düşük olması görev yaptıkları kurumların teknolojik donanımlarının üst düzeyde olması, teknoloji kullanma becerilerinin diğer okullarda görev yapan yöneticilerden yüksek olması ve buna bağlı beklentilerinin de yüksek olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.20’de Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı verilmektedir.

Tablo 4.20: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Yaşlarına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımı

	Yaşınız	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	P
Vizyoner Liderlik	30 ve altı	7	75,50	1,482	3	,686
	31-40	54	69,29			
	41-50	54	70,32			
	51 ve üzeri	21	59,45			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	30 ve altı	7	71,93	,687	3	,876
	31-40	54	71,06			
	41-50	54	67,52			
	51 ve üzeri	21	63,29			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	30 ve altı	7	73,64	2,515	3	,473
	31-40	54	68,57			
	41-50	54	72,32			
	51 ve üzeri	21	56,76			
Sistemantik Gelişim	30 ve altı	7	76,36	2,974	3	,396
	31-40	54	66,29			
	41-50	54	73,82			
	51 ve üzeri	21	57,88			
Dijital Vatandaşlık	30 ve altı	7	69,50	1,820	3	,611
	31-40	54	72,47			
	41-50	54	68,13			
	51 ve üzeri	21	58,90			
	Toplam	136				

*p<.05

Tablo 4.20 incelendiğinde Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algı Faktörlerinin okul yöneticilerinin yaşlarına göre vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistemantik gelişim, dijital vatandaşlık faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul yöneticilerinin yaşları teknolojik liderliği algılarını faktörler boyutunda da etkilememektedir.

Okul yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörlerinin eğitim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi dağılımları Tablo 4.21’de verilmektedir.

Tablo 4.21: Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	P
Vizyoner Liderlik	Önlisans	11	68,77	,756	3	,860
	Lisans	80	70,31			
	Yüksek Lisans	45	66,16			
	Doktora	1	95,00			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Önlisans	11	72,18	1,436	3	,697
	Lisans	80	71,38			
	Yüksek Lisans	45	63,58			
	Doktora	1	88,00			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	Önlisans	11	68,05	3,301	3	,348
	Lisans	80	73,15			
	Yüksek Lisans	45	61,16			
	Doktora	1	100,50			
Sistemik Gelişim	Önlisans	11	72,00	1,251	3	,741
	Lisans	80	71,64			
	Yüksek Lisans	45	63,72			
	Doktora	1	62,00			
Dijital Vatandaşlık	Önlisans	11	66,95	1,019	3	,797
	Lisans	80	71,29			
	Yüksek Lisans	45	66,03			
	Doktora	1	42,00			
	Toplam	137				

*p<.05

Tablo 4.21 incelendiğinde teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörlerinin okul yöneticilerinin eğitim durumlarının göre vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistemik gelişim, dijital vatandaşlık faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Söz konusu durum, okul yöneticilerinin eğitim durumlarının sahip oldukları teknolojik liderlik algılarını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4.22: Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Okul Yöneticilerin Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımları

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	P
Vizyoner Liderlik	1-5 yıl	4	52,13	5,532	5	,354
	6-10 yıl	21	86,31			
	11-15 yıl	32	67,73			
	16-20 yıl	28	67,64			
	21-25 yıl	25	62,92			
	26 yıl ve üzeri	27	66,57			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	1-5 yıl	4	53,00	2,304	5	,806
	6-10 yıl	21	72,43			
	11-15 yıl	32	75,25			
	16-20 yıl	28	68,63			
	21-25 yıl	25	62,58			
	26 yıl ve üzeri	27	67,63			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	1-5 yıl	4	51,50	4,405	5	,493
	6-10 yıl	21	75,83			
	11-15 yıl	32	77,77			
	16-20 yıl	28	62,25			
	21-25 yıl	25	68,74			
	26 yıl ve üzeri	27	63,13			
Sistemik Gelişim	1-5 yıl	4	53,00	1,553	5	,907
	6-10 yıl	21	70,88			
	11-15 yıl	32	72,31			
	16-20 yıl	28	67,21			
	21-25 yıl	25	72,66			
	26 yıl ve üzeri	27	64,44			
Dijital Vatandaşlık	1-5 yıl	4	47,75	3,744	5	,587
	6-10 yıl	21	78,81			
	11-15 yıl	32	73,42			
	16-20 yıl	28	66,18			
	21-25 yıl	25	68,76			
	26 yıl ve üzeri	27	62,43			
	Toplam	137				

*p<.05

Teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörlerinin okul yöneticilerinin hizmet yıllarına göre incelediğimizde vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenme mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 4.22’de görülmektedir. Söz konusu durum, okul yöneticilerinin hizmet yılının teknolojik liderliği algıları arasında bir değişikliğe sebep olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.23: Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilik Faktörlerinin Okul Yöneticilerin Yöneticilik Yılına Göre Kruskal Wallis-H testi Dağılımları

	Yönetici Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalama	X ²	Sd	P	Fark
Vizyoner Liderlik	1-5 yıl	61	71,27	5,415	5	,367	
	6-10 yıl	31	62,18				
	11-15 yıl	14	85,71				
	16-20 yıl	17	60,56				
	21-25 yıl	7	78,21				
	26 yıl ve üzeri	7	57,29				
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	1-5 yıl	61	67,72	2,651	5	,754	
	6-10 yıl	31	69,34				
	11-15 yıl	14	81,21				
	16-20 yıl	17	67,79				
	21-25 yıl	7	73,21				
	26 yıl ve üzeri	7	52,93				
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	1-5 yıl	61	67,01	6,254	5	,282	
	6-10 yıl	31	67,98				
	11-15 yıl	14	81,82				
	16-20 yıl	17	70,35				
	21-25 yıl	7	87,79				
	26 yıl ve üzeri	7	43,14				
Sistematik Gelişim	1-5 yıl	61	65,76	12,175	5	,032*	1-5 yıl χ 11-15 yıl, 6-10 yıl χ 11-15 yıl, 11-15 yıl χ 16-20 yıl, 11-15 yıl χ 26 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	31	63,44				
	11-15 yıl	14	98,00				
	16-20 yıl	17	72,91				
	21-25 yıl	7	80,00				
	26 yıl ve üzeri	7	43,36				

	1-5 yıl	61	68,68			
	6-10 yıl	31	65,85			
	11-15 yıl	14	91,79			
Dijital Vatandaşlık	16-20 yıl	17	62,53	8,185	5	,146
	21-25 yıl	7	79,07			
	26 yıl ve üzeri	7	45,79			
	Toplam	137				

*p<.05

Tablo 4.23 incelendiğinde teknoloji liderliği öz-yeterlilik faktörlerinin okul yöneticilerinin yöneticilik yılına göre vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, dijital vatandaşlık faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Fakat teknoloji liderlik yeterlilik algısının sistematik gelişim faktöründe anlamlı farklılık bulunmaktadır (p=,32). Söz konusu farklılık okul yöneticilerin yöneticilikte geçen hizmet yılı; 11-15 yıl ile 26 yıl üzeri olanlar arasında, 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 11-15 yıl ile 6-10 yıl olanlar arasında ve 11-15 yıl ile 16-20 yıl olanlar arasındadır. Teknoloji liderlik yeterlilik algısını sistematik gelişim faktöründe en yüksek yeterlilik algısı 11-15 yıl arasında yöneticilikte hizmet yılı olan okul yöneticilerindedir. Teknoloji liderlik yeterlilik algısı sırasıyla 21-25 yıl yöneticilik hizmet yılı, 16-20 yıl yöneticilik hizmet yılı, 1-5 yıl yöneticilik hizmet yılı ve 6-10 yıl yöneticilik hizmet yılı olan okul yöneticiler şeklinde sıralanmaktayken en düşük yeterlilik algısı 26 yıl ve üzerindedir. Uzun süre yöneticilik yapan okul yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterliliğinin sistematik gelişime ilişkin algılarının düşük olması dikkat çekicidir. Kıdemi fazla olan okul yöneticilerin günümüzde teknolojinin sürekli değişimini ve gelişimini takip etmede zorlandıkları bir konu olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Değerlendirme ve Tartışma

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin genel olarak teknoloji liderliği öz-yeterlik algılarının ve bu algıyı oluşturan her bir alt boyuta ilişkin ortalama puanların yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ait öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen alanyazında (Anderson ve Dexter, 2005; Ergişi, 2005; Can, 2008; Eren-Şişman, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Banoğlu, 2011; Eren ve Kurt, 2011; Çuhadar ve Bülbül, 2012; Dinç, 2019) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğunu sunan araştırma bulguları bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kendilerini en çok “Profesyonel Uygulamada Mükemmellik” ve “Dijital Vatandaşlık” boyutlarında en az ise “Sistemik Gelişim” ve “Vizyoner Liderlik” boyutlarında yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Dinç (2019) ve Görgülü (2013) ‘nün çalışmalarında da görülmesine rağmen, Çuhadar ve Bülbül (2012) tarafından yapılan çalışmada en yüksek boyutun “Vizyoner Liderlik” boyutunda olduğu ve “Sistemik Gelişim” boyutunda okul yöneticilerinin kendilerini en az yeterli gördükleri alan olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerini “Profesyonel Uygulamada Mükemmellik” alanında yeterli görmeleri çağdaş teknolojilerin eğitim ortamına transferi ve kullanımı konusunda üzerlerine düşen görevi yerine getirdiklerini düşünmeleri, “Dijital Vatandaşlık” boyutunda yüksek düzeyde yeterli görmelerinin nedeni ise MEB’in birçok iş ve işlemi artık E-Okul, E-Kurs, MEBBİS, EBA, KBS,

DYS, HYS gibi uygulamalar üzerinden gerçekleştirmesi ve yöneticilerin bunları içselleştirmesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca “Vizyoner liderlik” boyutunda okul yöneticilerinin kendilerini daha az yeterli görmeleri, teknoloji içerikli stratejik planların yapılması ve paylaşılmış vizyon ile uyumlu olmasının tüm paydaşların katılımına bağlı olmasına yordandır. Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010) araştırmasında “Sistemik Gelişim” alanının düşük olması ile ilgili eğitim yöneticilerinin sistemik gelişimlerinin önünde finansal, yapısal ve kültürel çok fazla engelin bulunduğunu düşünmeleriyle benzerlik göstermektedir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin karşılaştıkları engellerin, sistemik gelişim alanına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediği yönünde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları okul türü değişkenine göre özel okulda çalışan yöneticiler ile devlet okulunda çalışan yöneticiler arasında teknoloji liderliği algıları boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görölmektedir. Anderson ve Dexter’in (2005) çalışmalarında özel okul yöneticilerinin daha az teknoloji liderliği gösterdikleri bulgusuna karşı Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç’ın (2010) çalışması devlet okullarının maddi imkansızlıklardan dolayı teknoloji vizyonu geliştiremedikleri ve özel okul yöneticilerine göre daha az teknoloji liderliği davranışı gösterdikleri yönündedir. Araştırma sonuçları devlet okullarında teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen yatırımlar (Dünya Bankası ve Kalkınma Bankası kaynaklı bilişim teknoloji sınıflarının kurulması, FATİH Projesinin uygulamaya koyulması) ile özel okullar arasındaki teknolojik alt yapı ve kullanım farklılığının ortadan kalkması sonucunda devlet ve özel okulda çalışan yöneticiler arasındaki farkın ortadan kalktığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları unvan değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı görölmektedir. Can (2008); Şişman ve Eren (2010) de teknoloji liderliği yeterlilik algısında unvanın etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Görgülü (2013), müdürlerinin kendilerini teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından müdür yardımcılara göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun statü bağlamında daha yüksek olan okul müdürlerin kendilerini teknoloji kullanmada yeterlilik bağlamında algılama şekilleri ile ilişkilidir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı görölmektedir. Bulunan bu sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar (Akıllı, 2019; Baybara, 2018; Dinç, 2019; Gençay, 2018;

Irmak, 2015; Kurt, 2019; Ölçek, 2014; Teke, 2019) mevcuttur. Bostancı (2010) ise çalışmasında 30 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin, 11-20 yıl arası kıdeme sahip yöneticilerden daha yüksek teknoloji liderliği ile destek hizmetler ve yönetimde teknoloji liderliği yeterliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan yöneticilerin yeterlilikleri farklı değişkenlere bağlı olarak sonuçlara da farklılık oluşturacak şekilde yansıyabilmektedir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algısının yöneticilik yılına göre vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, dijital vatandaşlık faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Fakat teknoloji liderliği yeterlilik algısının sistematik gelişim faktöründe anlamlı farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılık okul yöneticilerin yöneticilikte geçen hizmet yılı; 11-15 Yıl ile 26 yıl üzeri olanlar arasında, 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 11-15 yıl ile 6-10 yıl olanlar arasındadır. Teknoloji liderlik yeterlilik algısını sistematik gelişim faktöründe, en yüksek yeterlilik algısı 11-15 yıl arasında yöneticilikte hizmet yılı olan okul yöneticilerindedir. Teknoloji liderlik yeterlilik algısı sırasıyla, 21-25 yıl yöneticilik hizmet yılı, 16-20 yıl yöneticilik hizmet yılı, 1-5 yıl yöneticilik hizmet yılı ve 6-10 yıl yöneticilik hizmet yılı olan okul yöneticiler sıralanmaktayken en düşük yeterlilik algısı 26 yıl ve üzerindedir. Bu durumu uzun yıl yöneticilik yapan okul müdürlerinin teknoloji yeterliliğinin sistematik gelişime ilişkin algılarının düşük olması dikkat çekicidir. Günümüzde teknolojinin sürekli değişimini ve gelişimini takip etmenin yöneticilik yılı fazla olan okul yöneticilerin zorlandıkları bir konu olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Ergişi' nin (2005) 1-10 yıl arası yöneticilik deneyimine sahip okul yöneticilerini hem genel teknoloji becerileri hem de teknolojinin okulda geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması boyutlarında daha kıdemli meslektaşlarından yüksek yeterliğe sahip oldukları yapılan çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Buna karşın Bostancı'nın (2010) 10 yıl ve daha az yöneticilik deneyimine sahip okul yöneticilerinin diğerlerine göre daha düşük genel teknolojik liderlik ile öğrenme ve öğretim, destek hizmetler ve yönetim, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında daha düşük teknolojik yeterliğe sahip olduğu bulguları yapılan araştırma bulgularına göre farklılık göstermektedir. Ury (2003), Çakır ve Akay (2018) ve Dinç (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise yöneticilikteki kıdem ile teknoloji liderliği yeterlilikleri alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları görev yaptıkları eğitim kademeleri değişkenine göre profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık faktörleri ve toplam puanlar düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlilik algısının profesyonel öğrenmede mükemmellik faktöründe Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve ilkokulda görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılık ilkokulda görev yapan okul yöneticilerin lehindedir. İlkokulda görev yapan yöneticilerin profesyonel öğrenmede mükemmellik faktörüne ilişkin algılarının yüksek olması beklentileri ile ilişkili olabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlilik algısının sistematik gelişim faktöründe de Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve ilkokulda görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sistematik gelişim faktöründe de Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticilerin teknolojik yeterlilik algıları ilkokulda görev yapan okul yöneticilerine göre düşüktür. Dijital vatandaşlık faktörüne göre teknolojik liderlik yeterlilik algıları ilkokulda görev yapan okul yöneticileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticileri; ortaokulda görev yapan okul müdürleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticileri ve diğer olarak kodlanan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık faktöründe en yüksek algı diğer kategorisindeki yöneticilerde bulunmaktayken, sırasıyla, ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan yöneticiler yer almaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul müdürlerinin dijital vatandaşlığa ilişkin algılarının düşük olması dikkat çekicidir. Teknoloji yeterlilik algısı toplam faktörü, okul yöneticilerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık diğer kategorisinde görev yapan okul müdürleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul müdürleri arasında olup, farklılık Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin aleyhinedir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin teknoloji liderlik yeterlilik algısının düşük olduğu söylenebilir. Ulukaya (2015)'nin çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlikleri görev yaptıkları okulun kademesine göre teknoloji liderliği yeterlik algıları toplamında ve “Vizyoner Liderlik”, “Profesyonel uygulamada mükemmellik”,

“Sistemik gelişim”, “Dijital vatandaşlık” alt başlıklarında meslek lisesinde çalışan yöneticilerin ilköğretimde çalışan yöneticilere göre anlamlı ve daha yüksek yanıtlar verdiği bulgularına ulaşılmıştır. Çakır ve Aktay’ın okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri çalışmasına göre; ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin yüksek olduğu bulgusu Can’ın (2003) genel lise okul yöneticileri ile meslekî ve teknik eğitim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ile farklılık göstermektedir. Okul türünün teknoloji liderliği rollerini etkilemesi, okulların teknolojik donanımlarının ve teknoloji kullanım alanlarının birbirinden farklı olmasına dayandırılabilir. Aynı zamanda farklı okul türlerindeki yöneticilerin teknoloji liderliği beklentilerinin farklı olmasından da kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde vizyoner liderlik, sistemik gelişim, profesyonel öğrenmede mükemmellik ve dijital vatandaşlık faktörlerin her birinde okul yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak toplam ölçek ve dijital çağ öğrenme kültürü faktöründe ise erkek yöneticilerin algılarının kadın yöneticilere göre yüksek olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, Dinç’in (2019) vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, dijital vatandaşlık ve toplam ölçekte teknoloji liderliği yeterliliği algılarında erkek okul müdürlerinin yeterlilik algısının kadın okul müdürlerinden daha yüksek olduğu bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Bostancı’nın (2010) çalışmasında kadınlara oranla daha fazla sayıda erkek okul yöneticisi liderlik konusunda eğitim almasının yapılan araştırma sonucuyla yakınlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın Baltacı’nın (2008) okul yöneticilerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı öz-yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, Dawson ve Rakes’in (2003) okuldaki teknoloji entegrasyonu ile okul müdürlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; Görgülü’nün (2013) okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenlerine göre teknolojik liderlik yeterliliklerinin değişmediği, Şişman-Eren’in (2010) okul müdürleri eğitim teknolojilerinin sağlanmasında ve kullanılmasında gösterdikleri liderlik davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulgularıyla farklılık göstermektedir. Söz konusu kadın yöneticilerin yeterlilik algılarının düşük görmeleri toplumsal cinsiyet rolleri sonucu olarak değerlendirilebileceği gibi kadın yönetici sayısının erkek yönetici sayısına göre az olmasını cinsiyet değişkeni açısından

teknoloji liderliği yeterliliğinin daha dŸşŸk seviyede çıkması sonucuna yol açtığı sŸylenbilir.

Okul yŸneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları yaŸ deđiŸkenine gŸre incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı gŸrŸlmektedir. Alanyazında bu sonuçları destekleyen alıŸmalar mevcuttur (Din, 2019; Erden ve Erden, 2007; Kurt, 2019; Teke, 2019). Yorulmaz ve Can'ın (2016) alıŸmasında yaŸ deđiŸkeni ile teknoloji liderlik yeterliliğinin profesyonel uygulamada mŸkemmellik, vizyoner liderlik ve dijital vatandaşlık alt boyutları arasında anlamlı bir iliŸki bulunmuŸtur. GŸrkan'ın (2017) alıŸmasında okul yŸneticilerinin teknolojik yeterliğinin ve tŸm alt boyutlarının yaŸa gŸre anlamlı farklılık gŸsterdiđi ve yaŸ arttıa teknoloji yeterliliğinin arttığı gŸrŸlmŸŸtŸr.

Okul yŸneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algıları eğitim durumu deđiŸkenine gŸre incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı gŸrŸlmektedir. akır ve Aktay (2018); Ulukaya (2015); Baybara (2018)'nin araŸtırmalarına gŸre de Ÿđrenim durumu deđiŸkenine gŸre anlamlı farkın olmaması yapılan araŸtırma ile benzer sonucu verdiği sŸylenbilir. Okullarda yŸnetim iŸlerinde teknolojinin kullanımına bağlı olarak okul yŸneticilerinin yeterlilik algılarının farklılaŸması yŸneticilerin yŸksekŸđrenimlerinde aldıkları teknoloji eğitimlerine gŸre deđiŸebilir. Bu durum eğitim durumlarının araŸtırmaya katılan yŸneticilerin yŸksekŸđrenimden mezun oldukları sŸre ile mesleki kademeleri arasındaki zamana gŸre deđiŸtiđi yŸnŸnde değerlendirilebilir.

Okul yŸneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının okullarında biliŸim teknoloji rehber Ÿđretmenin olup olmaması deđiŸkenine gŸre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı gŸrŸlmektedir. Bu sonuç Banoğlu'nun (2011) okul mŸdŸrlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin BT formatŸrlŸk uygulamasına gŸre olumlu yŸnde farklılaŸtıđı bulgusuyla farklılık gŸstermektedir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Ÿđretmenin gŸrev yaptđđı Ÿzel eğitim kurumunun Ÿđretmenlerin teknoloji kullanma becerilerini geliŸtirmeye yŸnelik dŸzenlemiŸ olduğu hizmetiçi eğitimler ve diğer Ÿđrenme araçlarıyla edinilen teknoloji kullanma becerisi, bilgiye internet aracılığıyla kolay eriŸbiliyor olmaları ile ilgili olabilir.

Okul yŸneticilerinin teknoloji liderlik yeterlik algısının biliŸim teknolojileri ile ilgili alınan hizmetiçi eğitimlere katılım durumları deđiŸkenine gŸre incelendiğinde. 95 gŸven aralığında anlamlı bir farklılık olmadığı gŸrŸlmektedir. Vizyoner liderlik, dijital

çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık faktörlerinin her birinde aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Çuhadar ve Bülbül (2012) tarafından yapılan çalışmada hizmetiçi eğitim almayan okul yöneticilerin teknoloji liderlik algılarının hizmetiçi eğitim alanlara kıyasla daha yüksek çıkmasına karşın Eren-Şişman (2010) tarafından yapılan çalışmada ise farklı biçimde hizmetiçi eğitim alan okul yöneticileri kendilerini teknoloji liderliği konusunda daha yeterli görmektedirler. Bu bulgu, okul yöneticilerinin aldıkları hizmetiçi eğitimlerin yöneticilerin teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi için beklenen düzeyde yarar sağlamadığı biçiminde yorumlanabilir.

Genel olarak araştırma sonucu ve alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği algıları vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel öğrenmede mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık faktörlerine ve toplam puana bakıldığında çalışılan okul kademesine ve yöneticilikteki hizmet yılı değişkenlerine bakıldığında anlamlı farklılık göstermektedir. Bunun yanında cinsiyet, yaş, unvan, hizmet yılı, görev yaptıkları okulun devlet ya da özel okul olma durumu, okulda bilişim teknolojileri rehber öğretmeni bulunup bulunmama durumu ve bilişim teknolojileri ile ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama değişkenlerine göre incelendiğinde ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

5.2.Öneriler

5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

Teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı ve eğitimde kullanılan eğitim teknolojisi araçlarının çeşitlendiği günümüzde okullara müdür atamalarında teknoloji liderliği yeterlilik boyutu önemli bir ölçüt olarak kullanılabilir.

Mevcut okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Üniversiteler tarafından okul yöneticilerine liderlik ve teknoloji alanlarında tezli/tezsiz yüksek lisans programları açılabilir.

Okullarda kullanılan özellikle FATİH projesiyle birlikte yaygınlaşan teknolojik araçların bakım onarımının sağlanarak okullardaki teknolojinin sürekliliğinin

sağlanması yönünde okulların teknolojik araç almalarının önündeki maddi imkansızlıkların giderilmesi için okullara ödenek sağlanmalıdır.

Okul yöneticiliği meslek olarak kabul edilmeli; okul müdür ve müdür yardımcılarının görev tanımları yenilenerek teknolojik yeterlilik kapsama dahil edilmelidir.

Yönetici atama kriterleri nesnel ve yeterliliğe dayalı ölçütlerden oluşmalı ve okul yöneticilerine düzenli periyotlarla eğitim verilerek teknolojik gelişmelerle ilgili yeni bilgileri öğrenmeleri sağlanmalıdır.

5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma profesyonel öğrenme bağlamında daha geniş sonuç ve önerileri yansıtabilecek örneklem gruplarına uygulanabilir.

Araştırma yöneticilik kariyer evrelerine göre geniş örneklem grupları üzerinde teknolojik liderlik açısından çalışılabilir.

Araştırmada okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterliliklerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırarak farklılıklar ve nedenleri çok yönlü araştırılabilir.

Okul müdürlerinin sergilediği teknoloji liderliği yeterlilikleri çağdaş liderlik kuramları bağlamında liderlik, performans, motivasyon vb. konularla çoklu karşılaştırmalara olanak sağlayacak kapsamda çalışılabilir.

Eğitim yönetiminde teknolojik gelişmeler, okul yönetimi, liderlik gibi sürekli yenilenen ve değişen konularda müdür ve müdür yardımcılarının teknolojik liderlik rolleri araştırılabilir.

Okul yöneticilerinin sürekli gelişimi, teknoloji gibi gelişen alanlarda kendilerini yetiştirmelerine yönelik model önerisi çalışılabilir.

Okul müdür ve müdür yardımcılarının teknolojik liderlikleri ile öğretmenlerin teknolojik liderlik algıları farklı değişkenler açısından araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2008). School Leadership and Information Communication Technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 7(4): 82-91.
- Ağca, Y. (2016). Liderlik davranışı ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi: Perakende sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.21(3): 845-864.
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, (286): 8-14.
- Akbaba-Altun, S. (2006). “Complexity of Integrating Computer Technologies into Education in Turkey”. *Educational Technology & Society*, 9(1): 176-187.
- Akbaba-Altun, S. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları ve duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Düzce ili örneği. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-9 Mayıs 2008 (ss. 1302-1305)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akbaba-Altun, S. ve Gürer, M. D. (2008). School administrators’ perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, (33), 35–54.
- Akıllı, E. (2019). *Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Etkililiği İle Teknoloji Liderliği Rollerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akiş, Y. T. (2004). *Türkiye'nin Gelecek Liderlik Haritası*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Akkoyunlu B. ve Orhan. F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki [Elektronik versiyonu]. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(3): 86-93.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 4: 4-23.

- Aktaş, N. (2016). *Ortaöğretim Kurumları Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderlik Rollerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, C. (2002). Eğitim teknolojisinin iki binli yıllarda yapılandırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1):79-98.
- Anderson, R., E, Dexter, S.(2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1): 49-82.
- Arıkan, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Aşgın, S. (2008). *Stratejik Yönetim*, İçişleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- Aşkar, P. (2003). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı*. http://www.bto305.hacettepe.edu.tr/2003guz/teknolojiler/egitimde_tek_kullanimi.pdf [15.05.2020].
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychologist Review*, 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, NJ: PrenticeHall
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1): 9-44. DOI: 10.1177/0149206311410606
- Banoğlu, K. (2011). School principals' technology leadership competency and technology coordinatorship. *Educational Sciences: Theory&Practice*. 11(1): 208–213.
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Baybara, M. (2018). *Devlet ve Özel İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Yeterlikleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Birinci, F.G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Alguları ile Teknoloji Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Bölükbaşı F. (2012). *Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri -Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği-*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. ISTE Publications.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Alguları ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23): 474-499.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3):<http://www.tojet.net/articles/v2i3/2312.pdf>[23 Nisan 2020]
- Can, T. (2008, Mayıs). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri.8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8): 1-11.
- Creswell, J.W. (2017). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. (Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır R. ve Aktay S. (2018). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37): 37-48
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*, (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Daft, R. L. (2008). *The Leadership Experience* (4. bs.). Mason: Thomson South-Western.
- Dawson, C. ve Rakes, G. C. (2003). Technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1).
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim terimleri sözlüğü* (2. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu S. ve Yağcı E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (5.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinç, H. (2019). *Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Doğan, H. (1983). *Teknoloji eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları.
- Engür, A. (2014). *Teknoloji Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Becerileri Hakkındaki Görüşleri* (Yüksek lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon* (2.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, H. ve Erden, A. (2007) Teachers' Perception In Relation To Principles' Technology Leadership: 5 Primary School Cases In Turkish Republic Of Northern Cyprus: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500091.pdf>
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları No: 272.

- Eren E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (7. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren. E., Ş. (2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojilerini Sağlama ve Kullanmada Gösterdikleri Liderlik Davranışları* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliklerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ertuğrul, E. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yönetici etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkar Liderlik*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Fidan N. K. (2008). İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1): 48-61.
- Finn, J. D. (1960). Technology and the instructional process. *AV Communication Review*, 8(1): 9-10.
- Gençay, A. (2018). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Yeterlikleri-Keçiören İlçesi Örneği*-(Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2011). *Understanding and Managing Organizational Behavior*. US: Pearson, PrenticeHall.
- Görgülü, D. (2013). *Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi (Konya İli Örneği)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(167-179).
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19: 179-193.

- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (4): 537-577.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2): 145-166.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 8: 112-122.
- Helvacı, M. A. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1): 115-133.
- Hızal, A. (1992). İlköğretim Uygulamalarında Eğitim Teknolojisinden Yararlanma Olanakları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 81-87.
- Hope, W.C., Kelly, B., & Guyden, J. (2000). Technology Standards for School Administrators: Implications for Administrator Preparation Programs. *Paper presented at the Information Technology and Teacher Education Educational Conference*, Sand Diego.
- Inkster, C. D. (1998). *Technology leadership in elementary school principals: A comparative case study* (Doctoral Dissertation). University of Minnesota.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin, Yöneticilerinin "Teknoloji Liderliği" Düzeylerine İlişkin Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ISTE. (2002). ISTE National Educational Technology Standarts (NETS) and Performance Indicators for Administrator. https://id.iste.org/docs/pdfs/nets-for-administrators-2002_en.pdf?sfvrsn=2 [20.04.2020]
- ISTE. (2009). ISTE National Educational Technolgy Standards (NETS) for Administrators. https://id.iste.org/docs/pdfs/nets-for-administrators-2009_en.pdf?sfvrsn=2 [20.04.2020]

- Işık, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Beylikdüzü Örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kan, A. (2011). Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı. Ed. S. Büyükalın Filiz, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, E., Sağlam, H. ve Baloğlu, N. (2008). Bilgisayar Destekli Eğitim [BDE]: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 251-266.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçel, E. (1998). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No: 20.
- Koçel, T. (1984). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme, Organizasyon, Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü 30. Yıl Yayınları No:1.
- Koçel T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Korkmaz, İ. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. Ed. B. Yeşil yaprak, *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi, 257.
- Koşar, E. ve Diğerleri (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Öğreti Yayınları, B.2.
- Koşar, E. ve H. Çiğdem. (2003). Eğitim Ortamı Tasarımı, Araç-Gereç ve Materyal Özellikleri. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin Lise Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Marulcu, İ. (2010). *Eğitimsel Liderlik ve Teknoloji Kullanımı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

- Matthews, A. W. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında teknoloji liderliği: Nitel bir durum çalışması* (Doktora Tezi). Nevada Üniversitesi, Las Vegas.
- MEB. (2007). *Temel Eğitim Projesi II. Fazı. BT Entegrasyonu Temel Araştırması*. <https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/3298/course/section/1180/BT%20Entegrasyonu.pdf> [10.05.2020]
- MEB. (2020). *Fatih Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> [10.05.2020]
- Mirra, D. R. (2004). *The Role of the School Superintendent as a Technology Leader: A Delphi Study* (Doktora Tezi). Faculty of Virginia, Polytechnic Institute and State University.
- Naktiyok, A. (2006). E-Liderlik: E- Liderlik Özelliklerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1): 19- 40
- Odabaşı, H. F. (2007). *Öğretmen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Ankara: Nobel.
- Ölçek, G. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel Davranışa Giriş ve Yöntem*. E. Özkalp, A. Varoğlu, D. Varoğlu, A. Ç. Kırel, P. Acar, A. Ç. Kırel, & O. Ağlargoç (Dü), *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2-26.
- Öztürk, F. Z. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Persaud, B. (2006). *School Administrators' Perspective on their Leadership Role in Technology Integration*. *Unpublished doctoral dissertation*, Walden University, USA.
- Rıza, E. T.(1995). *Eğitimde Araç-Gereçler Teknolojisi*. İzmir: Gökusu Matbaa.
- Robbins, Stephan, (2000). *Organizational Behaviour*. USA: PrenticeHallInc.

- Saban, A. (2007). *Okul teknolojisi planlaması ve koordinasyonu*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *XI. Akademik Bilişim Konferansı*. Harran Üniversitesi. 11-13 Şubat 2009. Şanlıurfa.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sezer, B. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme (Gaziantep İli Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factor associated with leadership: A survey of the literature, *Journal of Psychology*, 25: 35–71.
- Şişman-Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin işağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği (5. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Teke, S. (2019). *Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tunalı, A. (2006). *Kadın Kamu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri (Türkiye'deki Kadın Kaymakamlar Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ulukaya, F. (2015). *Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz yeterlikleri ile Eğitim Öğretim İşlerini Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Uygun, S.V. (2008). *Kamu Kurumlarında Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi: Hatay'da Bir Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Watts, C. D. (2009). *Technology Leadership, School Climate, and Technology Integration: A Correlation Study in K-12 Public Schools*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alabama, USA.

Weng, C.H., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers & Education*, 76: 91-107.

Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (11.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaylacı, H.S. ve Yaylacı, F. (1999). Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi. *AKÜ Sos. Bil. Dergisi*, (3): 209-219.

Yorulmaz, A. ve Can, S. (2016). The Technology Leadership Competencies of Elementary and Secondary School Directors. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, c.11. s.1: 47- 61.

EK1

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri (BT) standartlarına ilişkin yeterlik algılarını belirlemektir. Aşağıdaki maddeleri okuyup içtenlikle cevaplamanızı ve boş bırakmamanızı rica ederim. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Çalışmaya ilginiz ve verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Araştırma sonuçlarından haberdar olmak isterseniz lütfen e-posta adresinizi belirtiniz: _____

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi,
Yüksek Lisans Öğrencisi
Müjdat DÜLGAR

Kişisel Bilgi Formu:

Okulunuzun kademesi : () İlkokul () Ortaokul () Anadolu lisesi
() Mesleki Teknik And. Lisesi () Diğer: _____

Unvanınız : () Okul Müdürü () Müdür Yardımcısı

Okulunuzun bulunduğu ilçe : _____

Hizmet Yılıınız : _____

Yönetici olarak hizmet yılınız : _____

Okul türü : () Devlet okulu () Özel okul

Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın

Yaşınız : () 30 ve altı () 31–40 arası () 41-50 arası
() 51 ve üzeri

Okulunuzda bulunan BT sınıf sayısı: _____

Okulunuzda Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni bulunuyor mu? () Evet () Hayır

Eğitim Durumunuz : () Önlisans () Lisans () Y. Lisans () Doktora

Bilişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır

Evet ise, lütfen bu hizmetiçi eğitimleri belirtiniz:

Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları Ölçeği

Lütfen aşağıda sunulan ISTE standartlarına ilişkin yeterlilik düzeyinize ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.	Yeterlik Düzeyiniz (0= Yok,1=Çok az yeterli -5=Çok yeterli)					
	0	1	2	3	4	5
Vizyoner liderlik: Tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji entegrasyonu sağlamak için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesi ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik ederim.						
a. Öğrenme hedeflerini karşılamak ve aşmak, etkili öğretim uygulamalarını desteklemek ve ilçe ve okul liderlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmak için tüm paydaşlar arasında dijital çağ kaynaklarının kullanımını arttıran ortak amaçlı bir değişim vizyonuna ilham verir ve bunu desteklerim.						
b. Paylaşılan vizyon ile tutarlı, teknoloji ile uyumlu stratejik planların geliştirilmesi ve paylaşılması sürecine katılırım.						
c. Teknoloji ile bütünleşmiş vizyon ve stratejik planların uygulanması için kurumsal, yerel ve ulusal boyutlardaki politikaların, programların ve fonlandırmaların geliştirilmesini desteklerim.						
2. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Tüm öğrenciler için ayrıntılı, uygun ve ilgi çekici eğitim sağlayan dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, destekler ve bunun sürdürülmesini sağlarım.						
a. Öğretimde dijital çağ öğrenmesinin sürekli gelişimine odaklanan yenilikler sağlarım.						
ISTE standartları	Yeterlik Düzeyiniz (0= Yok,1=Çok az yeterli -5=Çok yeterli)					
	0	1	2	3	4	5
b. Öğrenme için teknolojinin sık ve etkili kullanımını tasarlar ve bunu desteklerim.						
c. Tüm öğrencilerin çeşitli bireysel ihtiyaçlarını karşılayan teknoloji donanımlı öğrenen merkezli ortamları ve öğrenme kaynaklarını sağlarım.						
d. Teknolojinin etkili olarak uygulanmasını ve öğretim programıyla bütünleştirilmesini sağlarım.						
e. Yenilikçilik, yaratıcılık ve dijital çağ işbirliğini teşvik eden yerel, ulusal ve küresel öğrenme topluluklarını destekler ve bunlara katılırım.						
3. Profesyonel Uygulamada Mükemmellik: Çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların bütünleştirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenmesini arttırmak için eğitimcileri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yeniliğe dayalı ortamları desteklerim.						
a. Teknolojinin rahat kullanımı ve bütünleşmesinde profesyonel gelişimin sürekliliği için zaman, kaynak ve erişim sağlarım.						
b. Teknolojinin kullanımı konusunda yöneticilerin, öğretmenlerin ve çalışanların profesyonel gelişimine yönelik öğrenme topluluklarını destekler ve bunlara katılırım.						

c. Dijital çağ araçlarını kullanarak tüm paydaşlarla etkili iletişim ve işbirliği sürecini tasarlar ve desteklerim.						
d. Teknolojinin etkili kullanımına ilişkin eğitim araştırmalarını ve yeni eğilimleri takip ederek teknolojinin öğrenci öğrenmesini geliştirmesi açısından değerlendirilmesini teşvik ederim.						
4. Sistematik Gelişim: Bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanarak örgütün sürekli gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini sağlarım.						
a. Teknoloji ve zengin materyallerin uygun kullanımı yoluyla öğrenme hedeflerine en üst düzeyde ulaştırılması için amaçlı değişime liderlik ederim.						
b. Çalışan performansını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için verilerin toplanması, analiz edilmesi, sonuçların yorumlanması ve bulguların paylaşılması için işbirliği yaparım.						
c. Akademik ve idari hedeflerin geliştirilmesi için teknolojiyi yeterli ve yaratıcı bir biçimde kullanabilen nitelikli personelin uzun soluklu istihdamını sağlarım.						
d. Sistematik gelişimi destekleyici stratejik ortaklıklar kurarım.						
e. Farklı teknoloji sistemlerinin bir arada işlerliğini ve bütünlüğünü sürdürecektir şekilde; yönetim, operasyon, öğretim ve öğrenme süreçlerini destekleyen sağlam bir teknoloji altyapısının kurulmasını ve devamlılığını sağlarım.						
5. Dijital Vatandaşlık: Dijital kültürün gelişimini destekleyici sosyal, etik ve yasal konu ve sorumluluklara ilişkin bir anlayış tasarlar ve geliştiririm.						
a. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişimi sağlarım.						
b. Dijital bilgi ve teknolojinin güvenli, yasal ve etik kullanımına yönelik politikaların geliştirilmesi, tasarlanması ve oluşturulmasına destek veririm.						
c. Teknoloji ve bilgi kullanımı ile ilgili güvene dayalı sosyal etkileşimleri desteklerim ve bunlara model olurum.						
d. Çağdaş iletişim ve işbirliği araçları yoluyla, küresel konularda ortak kültürel anlayışın ve ilginin geliştirilmesini sağlarım ve buna model olurum.						

ÖZGEÇMİŞ

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Müjdat DÜLGAR
Doğum Tarihi ve Yeri : 02.08.1984 / Ayvacık

B. EĞİTİM

Yüksek Lisans : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümü, 2020, İstanbul

Lisans : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 2006, Çanakkale

Lise : M. Kemal Coşkunöz Anadolu Meslek Lisesi, 2002, Bursa

C. MESLEKİ DENEYİM

2006-2009 : Öğretmen-Evrenosbey İlköğretim Okulu (TEKİRDAĞ/ŞARKÖY)

2009-2012 : Öğretmen-Gürpınar Azime Yılmaz İlköğretim Okulu (İSTANBUL /BEYLİKDÜZÜ)

2012-2013 : Öğretmen-Beylikdüzü Cahit Zarifoğlu Anadolu Lisesi (İSTANBUL /BEYLİKDÜZÜ)

2013-Halen : Müdür Yardımcısı-Büyükçekmece Atatürk Anadolu Lisesi (İSTANBUL /BÜYÜKÇEKMECE)