



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ VE
ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIKLARI

TİJEN AKADA

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ VE
ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIKLARI

TİJEN AKADA

Doç. Dr. Necla ŞAHİN FIRAT

İzmir

2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul M¼d¼rlerinin Teknoloji Liderliği ve Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalıkları” adlı çalışmanın içerdii fıkri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve böl¼mlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eyl¼l Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

07/07/2023

Tijen AKADA



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 07/08/2023

Tez Başlığı:

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği ve Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalıkları

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **200** sayfalık kısmına ilişkin, **06/08/2023** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 9'dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) □

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Tijen Akada
Öğrenci No : 19010000000000000000
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Doktora x

ÖĞRENCİ

Tijen AKADA
07.08.2023

DANIŞMAN

Doç. Dr. Necla ŞAHİN FIRAT
07.08.2023

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 312 250 00 00 veya turnitin@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin çıktılanmış ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bütün doktora dönemimde yanımda olan, mesai saatleri dışında bile sorularımı yanıtlayarak bana yol gösteren ve desteğini her zaman sunan değerli hocam Doç. Dr. Necla ŞAHİN FIRAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu uzun süreçte Tez İzleme Komitesi üyesi olan ve bana her türlü görüş, destek ve önerileriyle yol gösteren ve doktora yapmamı mümkün kılan kıymetli hocam Prof. Dr. Ali AKSU'ya minnetlerimi sunarım. Tez İzleme Komitesi üyesi olan ve bana ölçek geliştirme ve makalenin yayınlanma süreci dahil, tezin geliştirilmesinin her aşamasında titiz ve özenli çalışmasıyla önemli katkılar sunan ve yol gösteren Doç. Dr. Elif Buğra KUZU DEMİR hocama da özellikle teşekkürlerimi sunarım. Tez Savunma Komitesi üyesi Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA hocama da ölçek geliştirme ve makale yayınlama süreci dahil her adımda yol göstericiliği için ayrıca teşekkür ediyorum. Tez Savunma Komitesinin diğer üyesi Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN hocama da tezime ilgili konularda verdiği ipuçları, yönlendirme ve destek için özellikle teşekkür ediyorum. Ayrıca Prof. Dr. Mehmet SİNCAR hocama da her aşamada sorularımı yanıtlayarak ve bana yol göstererek tezime sağladığı bütün katkılar için özel teşekkürlerimi sunarım. Aynı şekilde Prof. Dr. Deniz DERYAKULU hocama da değerli görüşlerini benimle paylaşarak ölçeğime yaptığı katkılardan dolayı özellikle teşekkür etmek istiyorum.

Bu süreçte her zaman soru sorabildiğim ve bilgisini paylaşmaktan hiç çekinmeyen ve Ölçme ve Değerlendirme konusundaki uzmanlığıyla tezime katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. İrfan YURDAKUL'a ve tezimin ilerleyen süreçlerinde analiz aşamasında bana her konuda destek olan, yol gösteren ve verilerin analizinde bana katkı sunan Doktor Öğretim Üyesi Yaşar YAVUZ hocama da teşekkür etmeyi bir borç biliyorum. Doktora tezi sürecinde verdiği katkılardan dolayı Dr. Öğretim Üyesi Aslı ORÇAN YURTTAŞ'a da ayrıca teşekkür ederim. Ayrıca sevgili meslektaşım Dr. Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ'a da bilgisini her zaman paylaştığı, özverili bir şekilde sorularımı yanıtladığı ve çalışmama katkılar sunduğu için özel teşekkürlerimi sunarım.

Bir teşekkürü de annesi her zaman ders çalışan bir çocuk olarak büyüyen ve şimdi kendisi benzer aşamalardan geçen sevgili kızım Denise Fay AKADA'ya sonsuz sabrı ve hoşgörüsü için ediyorum. Sevgili dayım Dr. Tekin ÖZERTEM'in ve değerli dostum Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL TOPÇU'nun da yaşım kaç olursa olsun, doktora yapmaktan vaz geçmemem için bana verdikleri desteği anmasam eksik kalırdı, onlara da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca yıllar boyunca doktora sürecimde emeği geçen bütün hocalarıma, veri toplama ve analiz sürecinde bana destek olan sevgili yüksek lisans ve doktora arkadaşlarımla bugün

öğretmen olan eski öğrencilerime çok teşekkür ederim. Bunlar arasında doktora sürecimde tezime katkılar sunan ve beni her zaman destekleyen değerli arkadaşlarım Neslihan ŞENGÖNÜL, Gülben ERİNÇLER ve Kemal PAKKANER'e de çok teşekkür ediyorum. Son olarak benimle görüşlerini paylaşan katılımcı öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi iletmeyi bir borç biliyorum.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	8
1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.5. Araştırmanın Varsayımları	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Teknoloji Liderliği	14
2.1.1. Teknoloji, Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Teknolojisi	14
2.1.2. Teknoloji Liderliğinin Kapsamı	15
2.1.3. Türkiye’de Teknolojinin Okullara Kazandırılması Süreci	21
2.1.4. Okul Yöneticilerinden Beklenen Teknoloji Yeterliklerine Yönelik Standartlar .	26
2.1.4.1. NETS-A 2002 Standartları (Okul Yöneticileri için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları).....	27
2.1.4.2. NETS-A 2009 Standartları (Okul Yöneticileri için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları).....	29
2.1.4.3. Eğitim Liderleri için Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu (ISTE-EL) 2018 Standartları	31
2.1.5. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Rolünün Kapsamı	33
2.2. Sanal Zorbalık	40
2.2.1.1. Geleneksel Zorbalık	41
2.2.1.2. Sanal/Siber/ Elektronik Zorbalık.....	47

2.2.2. Sanal Zorbalığa İlişkin Roller	49
2.2.3. Sanal Zorbaların, Sanal Mağdurların ve Sanal Zorba/Mağdurların Profili	51
2.2.4. Geleneksel Zorbalık ile Sanal Zorbalık Arasındaki Bazı Benzerlikler ve Farklar	53
2.2.5. Sanal Zorbalık ile Geleneksel Zorbalığın Birlikte Gerçekleşme Durumları	59
2.2.6. Sanal Zorbalık Türleri	61
2.2.7. Sanal Zorbalığın Algılanan Bazı Nedenleri	63
2.2.8. Sanal Zorbalıkla İlişkili Bazı Değişkenler	66
2.3. İlgili Araştırmalar	71
2.3.1. Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar	72
2.3.1.1. Türkiye’de Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar	72
2.3.1.2. Yurt Dışında Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar	78
2.3.2. Sanal Zorbalık ile İlgili Araştırmalar	80
2.3.2.1. Türkiye’de Sanal Zorbalık ile İlgili Araştırmalar	80
2.3.2.2. Yurt Dışında Sanal Zorbalık ile İlgili Araştırmalar	84
BÖLÜM III	87
YÖNTEM	87
3.1. Araştırmanın Modeli	87
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	88
3.3. Veri Toplama Araçları	95
3.3.1. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği’nin (OMTLÖ) Geliştirilmesi Süreci	95
3.3.2. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği’nin (OMTLÖ) Pilot Uygulaması	105
3.3.3. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği (ÖSZFÖ)	124
3.4. Asıl Araştırma Süreci	126
3.5. Asıl Araştırmanın Etik Boyutuna İlişkin Bilgiler	127
3.6. Araştırmacının Rolü	127

3.7. Verilerin Analizi.....	127
3.7.1. Verilerin Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular.....	128
BULGULAR.....	130
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	130
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.2.1. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmenlerin Günde Kaç Saat İnternet Kullandıkları Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	132
4.2.2. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmenlerin Güvenli İnternet Kullanma Eğitimi Alıp Almama Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	134
4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	135
4.2.4. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Okullarında Bilişim Teknolojileri (BT) Sınıfı/Laboratuvarı Olup Olmaması Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	138
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	140
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	141
4.4.1. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	141
4.4.2. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	142
4.4.3. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	142
4.4.4. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	143
4.4.5. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Sosyal Medya Kullanma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	144
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	144

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	146
BÖLÜM V	148
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	148
5.1. Tartışma.....	148
5.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	148
5.2. Öğretmen ve Okulların Çeşitli Değişkenleri Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	154
5.2.1. Öğretmenlerin Günde Kaç Saat İnternet Kullandıkları Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	154
5.2.2. Öğretmenlerin Güvenli İnternet Kullanma Eğitimi Alıp Almadıkları Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	155
5.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	157
5.2.4. Okullarda Bilgisayar Teknolojileri (BT) Sınıfının/Labının Olup Olmaması Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	160
5.3. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	161
5.4. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	164
5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	164
5.4.2. Öğretmenlerin Yaşı Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	166
5.4.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	166

5.4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	168
5.4.5. Öğretmenlerin Sosyal Medya Kullanıp Kullanmaması Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	172
5.5. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	173
5.6. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerinin Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	175
5.7. Öneriler	177
5.7.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	177
5.7.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	178
EKLER.....	225
Ek 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	226
Ek 2. Pilot Çalışma Uygulama İzni	227
Ek 3. Asıl Çalışma Uygulama İzni.....	228
Ek 4. ISTE-EL 2018 Kullanma İzni.....	230
Ek 5. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalığı Ölçeği Uygulama İzni.....	231
Ek 6. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği	232
Ek 7. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği.....	235

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 NETS-A 2002, NETS-A, 2009 ve ISTE-EL, 2018 Standartları.....	33
Tablo 2 Araştırmanın evrenini oluşturan ortaokulların ilçelere ve hizmet alanlarına göre dağılımı ve örnekleme alınan ilçeler	90
Tablo 3 Verilerin toplandığı okullar	92
Tablo 4 Katılımcıların çeşitli değişkenlerine ait betimsel istatistikler.....	94
Tablo 5 OMTLÖ maddelerine ilişkin derecelendirme seçenekleri ve sınırları.....	96
Tablo 6 OMTLÖ örnek maddeleri ve alanyazındaki dayanakları.....	99
Tablo 7 Çalışmaya katılan uzmanlara ilişkin cinsiyet ve uzmanlık alanı bilgileri.....	100
Tablo 8 Ölçeğin geliştirilmesine dayanak olan ISTE-EL 2018 standartlarının kapsamı ve ölçekte bu standartlara dayanarak yazılmış maddeler.....	101
Tablo 9 Pilot araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler	106
Tablo 10 KMO örneklem yeterliliği ve BTK sonuçları	108
Tablo 11 Ölçeğin faktör sayısı ve faktörlerin açıkladığı varyans oranları	110
Tablo 12 OMTLÖ'nün tümünün ve boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları.....	111
Tablo 13 OMTLÖ boyutları, boyutların Cronbach Alpha katsayıları, maddeler, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans ve özdeğerler (n=414).....	113
Tablo 14 Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri	116
Tablo 15 Modelin uyum iyiliği değerleri.....	117
Tablo 16 Ölçeğin uyum iyiliği ölçüm değerleri ve alanyazındaki uyum iyiliği ölçütleri	118
Tablo 17 Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği ve boyutlarının Cronbach Alfa değerleri	121
Tablo 18 Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği (OMTLÖ) DFA sonuçları	122
Tablo 19 OMTLÖ'nün faktörleri arasındaki korelasyon değerleri.....	123
Tablo 20 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeğine ilişkin derecelendirme seçenekleri ve sınırları	125
Tablo 21 Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği'nin madde ve ortak faktör varyans değerleri	125
Tablo 22 Verilerin normallik varsayımı sonuçları.....	129
Tablo 23 Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının dağılımı	130

Tablo 24 Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin günde kaç saat İnternet kullandıkları değişkeni açısından ANOVA testi sonuçları.....	133
Tablo 25 Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin güvenli İnternet kullanma eğitimi alma değişkeni açısından <i>t</i> -testi sonuçları	135
Tablo 26 Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet alanı değişkeni açısından ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	136
Tablo 27 Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda BT sınıfı/laboratuvarı olma değişkeni açısından <i>t</i> -testi sonuçları.....	139
Tablo 28 Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının dağılımı	140
Tablo 29 Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi algılarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından <i>t</i> -testi sonuçları	141
Tablo 30 Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş değişkeni açısından ANOVA testi sonuçları.....	142
Tablo 31 Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından <i>t</i> -testi sonuçları	143
Tablo 32 Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun hizmet alanı değişkeni açısından ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	143
Tablo 33 Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin sosyal medya kullanma değişkeni açısından <i>t</i> -testi sonuçları.....	144
Tablo 34 Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algıları arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon testi sonuçları	145
Tablo 35 Öğretmenlerin okul müdürlerin teknoloji liderliği algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algıları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları	146

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğine ait yamaç grafiği	109
Şekil 2 Modelin yol analizi ve t değerleri	119
Şekil 3 Modelin yol analizi ve r değerleri.....	120



ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ VE ÖĞRETMENLERİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIKLARI

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyip bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veriler, araştırmacı tarafından ISTE-EL 2018 standartlarını temel alarak geliştirilen “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği [OMTLÖ]” ve Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği [ÖSZFÖ]” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri Güz 2022-2023 eğitim öğretim yılında, İzmir ilinin 15 ilçesinde yer alan kamu ortaokullarında görev yapan 671 öğretmenden toplanmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, *t*-testi, ANOVA, LSD testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Regresyon Analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

OMTLÖ’nün genelinde okul müdürlerinin teknoloji liderliğine ilişkin öğretmen algıları “katılıyorum” düzeyinde ve “yüksek” bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik olarak müdürlerinin en fazla “Dijital Vatandaşlık”, en az ise “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” davranışlarını gösterdikleri şeklinde görüş taşıdıkları saptanmıştır. OMTLÖ’nün genelinde ve “Dijital Vatandaşlık” boyutu hariç “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”, “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı”, “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutlarında İnternette 1-2 saat vakit geçiren öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine verdikleri puanlar İnternette günde 3-5 saat arası vakit geçiren öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. OMTLÖ’nün sadece “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda güvenli İnternet kullanma eğitimi almayanların okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyi puanları bu eğitimi alanlardan daha yüksektir. OMTLÖ’nün genelinde ve ölçeğin “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” ile “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutlarında 1. ve 4. hizmet alanlarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği puanları 2. hizmet alanında çalışanlarınkinden ve 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin puanları da 1., 2. ve 4. hizmet alanlarında çalışan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutunda 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin puanları 1. 2. ve 4. hizmet alanındakilerin puanlarından daha yüksektir.

“Dijital Vatandaşlık” boyutunda ise 1., 3. ve 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin puanları 2. hizmet alanındakilerden daha yüksektir. Görev yaptıkları okullarda bilişim teknolojileri (BT) sınıfı/laboratuvarı bulunmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine ilişkin puanları OMTLÖ’nün sadece “Dijital Vatandaşlık” boyutunda okullarında BT sınıfı/laboratuvarı olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının “sık sık” seviyesinde ve “yüksek” çıktığı belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin yaşı, onların sanal zorbalık farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. Ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri, lisansüstü mezunu öğretmenlerinkinden daha yüksektir. 1. ve 3. hizmet alanlarında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri 2. hizmet alanındakilerden, 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ise 1. ve 2. hizmet alanlarında görevli olanlarinkinden daha yüksektir. Sosyal medya kullanan öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin farkındalık düzeyleri, sosyal medya kullanmayan öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ve düşük bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ISTE-EL 2018, okul müdürleri, teknoloji liderliği, sanal zorbalık, sanal zorbalık farkındalığı, ortaokullar.

ABSTRACT

SCHOOL PRINCIPLES' TECHNOLOGY LEADERSHIP AND TEACHERS' CYBERBULLYING AWARENESS

The aim of this research is to investigate school principles' technology leadership levels, and teachers' cyberbullying awareness levels in terms of several variables based on teachers' views and to determine whether these two variables have a significant relationship.

Quantative research method was applied, and the data were collected via "School Principles' Technology Leadership Scale [SPTLS]" developed by the researcher based on the [The International Society for Technology in Education (ISTE)] ISTE-EL 2018 standards and "Teachers' Cyberbullying Awareness Scale [TCAS]" developed by Ayas & Horzum (2011). The data were collected from 671 secondary school teachers teaching in public schools located in 15 districts of Izmir, Turkey during 2022-2023 academic year. The analysis was conducted via arithmetic mean, standard deviation, *t*-test, one-way analysis of variance [ANOVA], LSD, Pearson correlation coefficient and regression methods. The findings can be summarized as;

School principles' technology leadership level, based on teachers' views, was found at "I agree" level and high in the total of SPTLS. It was found that teachers thought their school principles displayed "Digital Citizenship" behaviors the most and "Collaborative Working and Vision" behaviors the least. Teachers who spent 1-2 hours daily on the Internet gave significantly higher scores to their principles than teachers who spent 3-5 hours daily on the Internet in the total scale and "Empowerment of Teachers and Improvement of Instruction", "Effective and Safe Usage of Technology at School" and "Collaborative Working and Vision" subscales with the exception of "Digital Citizenship" subscale. Teachers' scores regarding their school principles' technology leadership levels changed significantly only on "Effective and Safe Usage of Technology at School" subscale in terms of teachers' receiving training regarding Safe Internet Use. Teachers who did not receive training on Safe Internet Use gave significantly higher scores to their principles compared to teachers who received this training. Teachers' scores changed significantly in terms of school service districts they taught on the total of SPTLS and "Empowerment of Teachers and Improvement of Instruction" and "Effective and Safe Usage of Technology at School" subscales. Teachers' teaching in the 1st and 4th school service districts gave higher scores to their principles than teachers teaching in the 2nd school service district; and teachers' in the 3rd school service district gave higher scores to their principles than those teaching in the 1st, 2nd and 4th school service districts.

Teachers' scores also changed significantly on "Collaborative Working and Vision" subscale and teachers' scores teaching in the 3rd school service district were higher than those of teaching in the 1st, 2nd, and 4th school service districts. Teachers' scores also changed significantly regarding "Digital Citizenship" subscale, and teachers' scores in the 1st, 3rd and 4th school service districts were higher than those in the 2nd school service district. Teachers' scores regarding their school principles' technology leadership also changed significantly in terms of whether there was an IT class in their schools, and teachers whose schools did not have an IT class gave higher scores to their principles than teachers whose schools had an IT class only on "Digital Citizenship" subscale.

Teachers' views regarding their cyberbullying awareness level was found at the "frequently" level, and it is high. Female teachers' cyberbullying awareness level was significantly higher than those of male teachers. Teachers' cyberbullying awareness level did not change significantly in terms of their age. Teachers who had associate degrees and undergraduate degrees also had higher cyberbullying awareness levels than teachers with graduate degrees. Teachers' views regarding their cyberbullying awareness levels also changed significantly in terms of school service districts they taught. Teachers' scores regarding their cyberbullying awareness levels who were teaching in the 1st and 3rd school service districts were higher than teachers' views who were teaching in the 2nd district; and teachers' scores teaching in the 4th school service district were higher than those teaching in the 1st and 2nd school service districts. Cyberbullying awareness levels of teachers who used social media were also found higher than those who did not use social media. A positive, significant and low level relationship was found between principles' technology leadership levels and teachers' cyberbullying awareness levels based on teachers' views. Principles' technology leadership level predicted teachers' cyberbullying awareness in a positive, significant but low level.

Key words: ISTE-EL 2018, school principles, technology leadership, cyberbullying, cyberbullying awareness, secondary schools.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojileri [BİT] toplumsal yaşamın her boyutunda kullanılmakta ve kullanıcılarına çok çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Cep telefonları, bilgisayarlar, tabletler ve İnternet gibi dijital teknolojiler her yaştan kullanıcının hayatının bir parçası durumuna gelmiş ve eğitim dahil her alanda kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de okullarda teknoloji kullanılması yeni bir olgu değildir; 1970’li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından başlatılmış bir süreçtir (Taşdemir, 2018). 2010 yılında “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” [FATİH] projesinin başlaması ile teknolojiye yapılan yatırım artarak okullara elektronik tahtalar ve tabletler gibi çeşitli öğretim teknolojilerinin kazandırılması hızlanmıştır. Okullara sağlanan bu teknolojiler eğitim ve öğretimi zenginleştirmekte, bilgiye hızlı, kolay ve zaman - mekân sınırlaması olmadan ulaşılmasını sağlamakta, eğitimcilere ve öğrencilere çeşitli kolaylıklar sunmaktadır.

Okulların teknolojiyle bütünleştirilmesi, bu aşamalı süreçle gelişirken aniden dünya çapında ortaya çıkan pandemi süreciyle birlikte acilen uzaktan eğitime geçilmiştir. Böylece öğretim tümüyle sanal öğrenme ortamlarına taşınmış, belki de derslerinde hiç teknoloji kullanmamış yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, ağı dayalı Öğrenme Yönetim Sistemleri [ÖYS] ve çeşitli uzaktan eğitim platformları kullanmaya başlamışlardır. Okulların yeniden açılmasını izleyen süreçte de okullarda akıllı tahtalar, bilgisayarlar ve tabletlerle birlikte Eğitimde Bilişim Ağı [EBA] dahil çeşitli İnternet platformlarının kullanılması devam etmiştir. Bu gibi nedenlerle pandemi dönemiyle birlikte okullarda eğitim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme amaçlı kullanılmasının ve eğitimciler ile öğrencilerin teknoloji kullanımının arttığı söylenebilir.

Bu çerçevede eğitim ve teknoloji kavramlarını bünyesinde toplayan eğitim teknolojisi (Alkan, 2011) uygulamalarını kullanan okullarda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin rollerinin kapsamının da genişlediği söylenebilir. Araştırmalar da dijital teknolojilerin okullara girmesinden sonra okul müdürlerinin rollerinin değişikliğe uğradığını, okulların sanayi devrinden bilgi ekonomisi devrine geçmeye ve öğretmen ve müdürlerin de geleneksel rollerinin değişerek yenilikleri eğitim ve öğretime yansıtmaya zorlandığını ortaya koymuştur (Flanagan ve Jacobsen, 2003). Müdürlere yüklenen yeni roller arasında teknoloji liderliği rolü de sayılabilir. Teknoloji liderliği; liderlik ve okul yönetimi becerilerini içeren ve teknoloji ile

liderliği bütünleştiren bir liderlik becerisidir (Flanagan ve Jacobsen, 2003). Teknoloji liderliği; okul m¼d¼r¼n¼n y¼netim s¼reçlerinde ve ¼đretimsel uygulamalarda teknolojiyi etkili kullanmasını gerektirir (Anderson ve Dexter, 2005). Teknoloji liderliği sergileyen okul m¼d¼rleri; okulun teknoloji kullanımına ilişkin vizyonun ve stratejik planların oluşturulmasına ¼nc¼l¼k edebilir ve teknolojinin b¼t¼n s¼reçlerle etkili bütünleştirilmesinde okul paydaşlarına rol modeli ve ilham kaynağı olabilir. Ayrıca kendilerinin ve ¼đretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek okulun ve ¼đretimin gelişimine katkıda bulunabilir ve okullarda teknolojinin sorumlu, etik ve yasal kullanımını sağlayarak sadece okulların değil, toplumun da daha etik bir yapıya d¼n¼řmesini sağlayabilir (ISTE-EL, 2018). ¼zellikle pandemiyle birlikte, d¼nya tarihinde ilk kez okulların dijitalleşmesi nedeniyle okul m¼d¼rlerinin liderliğine hiç olmadığı kadar ihtiyaç duyulmuştur (Gonzales ve Jackson, 2020).

Teknolojinin ¼rg¼tleri değiştirme potansiyeli olup (Afshari, vd., 2008) teknolojinin etkili kullanılması, okul geliştirme çabalarına katkıda bulunabilir. Bu nedenle teknoloji liderliğini sadece okulda teknoloji kullanımına ¼nc¼l¼k etme boyutuna indirgememek gerekir. Etkili bir teknoloji lideri okulun y¼netsel ve ¼đretimsel s¼reçlerinde d¼n¼ř¼mler yaratabilir. Teknoloji liderliği, kararların verilmesi aşamasından itibaren b¼t¼n ¼rg¼tsel s¼reçleri kapsayan ve okulların teknoloji politikalarının belirlenmesi aşamasından itibaren okulda teknolojinin kullanılmasının t¼m boyutlarını içeren bir kavramdır (Anderson ve Dexter, 2005; Dexter, 2011). Okulun teknolojiye y¼nelik vizyonunun belirlenip stratejik planlama yapılarak bir yol haritası çizilmesinden, uygulaması ve değerlendirilmesine kadar b¼t¼n s¼reçlerde teknoloji liderinin rol¼ bulunur (ISTE-EL, 2018). Okulun teknoloji lideri; sadece eğitim sorunlarına teknolojik ç¼z¼mler bulmakla değil, ç¼z¼m¼n s¼rd¼r¼lebilirliđi için gerekli teorik, politik ve ekonomik destek yapılarının oluşturulmasından da sorumlu olan kişidir (Kearsley ve Lynch, 1994). Bunların t¼m¼ çok katmanlı liderlik becerileri gerektirir.

Okul m¼d¼rlerinin teknolojiye y¼nelik t¼m beklentileri karşılayabilmeleri için de bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Afshari vd., 2008). Bu yeterliklerin tanımlanması ve standartlaştırılması amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde [ABD] 2001 yılında bazı girişimler s¼z konusu olmuş ve Eğitimde Teknoloji için Uluslararası Topluluk [(the International Society for Technology in Education (ISTE))] ¼nderliđinde “Y¼neticilere Y¼nelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları” [National Education Technology Standards for Administrators (NETS-A)] yayımlanmıştır (Richardson vd., 2012). Bu standartlar; okullarda y¼neticilerin etkili teknoloji kullanımları için gereken teknoloji bilgisi, becerisi ve uygulamalarını içeren (Schrum vd., 2011) ve okullarda kullanılan bilgisayar teknolojilerinin geçirdiği hızlı gelişmelere paralel olarak 2009 ve 2018 yıllarında g¼ncellenmiř olan

standartlardır. 2018 yılında yayımlanan standartlar “Eğitim Liderleri için ISTE Standartları” [ISTE-EL] adını taşımakta olup her standartın içeriğinde açıklayıcı bazı performans göstergeleri de yer almaktadır.

Alanyazında okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik yapılan birçok çalışmada uluslararası kabul gören ve teknolojik ve toplumsal gelişmelere göre zaman zaman güncellenen ISTE standartlarına dayanan ölçme araçları kullanılmıştır (Banoğlu, 2011; Banoğlu vd., 2016; Görgülü vd., 2013; Gürfıdan ve Koç, 2016; Hacıfazlıoğlu vd., 2010, 2011a; Şişman-Eren, 2010). Kearsley ve Lynch (1992), bu standartların işe koşulmasının okul yöneticilerinin teknolojinin hangi boyutlarında eksikliği olduğunu saptayacağını ve onlara mesleki gelişme fırsatı sunmaya katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak, mevcut araştırmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı, ISTE-EL 2018 standartlarına dayanarak tasarlanmıştır. Okulların liderleri olan okul müdürlerinin mevcut teknoloji yeterliklerinin saptanmasının onları geliştirecek eğitim programları düzenlenmesine öncülük edeceği (Kearsley ve Lynch, 1992) ve kazandıkları yeterliklerin etkili teknoloji liderleri olarak okullarını daha etkili öğretim kurumlarına dönüştürmesine destek olabileceği umulmaktadır.

Liderlik, okulların teknolojiyle bütünleştirilmesi dahil, eğitimde her türlü okul geliştirme çabalarının başarılı olması için önemlidir (Chang vd., 2008). Sadece yönetim süreçlerinde değil, öğretmenlerin teknolojiyi benimseyerek derslerinde ve ölçme - değerlendirme süreçlerinde kullanması dahil, teknolojinin okulla bütünleştirilmesinin her aşamasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve rehberliği, süreci kolaylaştırabilir ve daha etkili kılabilir. Bu çerçevede okulların teknoloji liderlerinden teknoloji okuryazarlığına sahip olması, teknolojide gerçekleşen yenilikleri izleyerek uygulaması, bu hususta okul paydaşlarına rol modeli olarak onların da uygulamasını sağlaması ve teknolojiyi diğer alanlarla bütünleştirebilmesi beklenir (Gökoğlu ve Çakıroğlu, 2014). ISTE-EL 2018 standartları da okulun teknoloji liderinden hem kendisinin hem de öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeterlik sahibi olmaları yönünde adımlar atarak gelişimlerini desteklemesi ve okulda tüm aşamalarda iletişim ve işbirliği ortamını yaratması beklentilerini ifade eder. Teknolojinin okullarla etkili ve verimli biçimde bütünleştirilebilmesi için okulun teknoloji liderlerinden beklentiler arasında teknoloji kullanımına ilişkin vizyon sahibi olmaları, bu vizyonu gerçekleştirmek üzere planlama yaparak okul bütçesinden yeterli kaynak ayırmaları, okulun teknolojik alt yapısını ve teknolojinin nasıl kullanılacağını öğretmenlerin de görüşlerini alarak oluşturmaları, bütün süreçleri işbirliği içinde yürütmeleri ve gerektiğinde dış paydaşlarla işbirlikleri oluşturmaları bulunur (ISTE-EL, 2018). Okul müdürlerinin okulda verilen eğitimin

niteliğini ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirebileceği (Hsieh vd., 2014) ve bilgisayarların okulla kaynaştırılmasında kilit konumda (M. J. Weber, 2006) oldukları öne sürülür. Okullarda teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi dahil, her konuda sistemsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında teknoloji gibi sistemin bir parçasında yapılacak değişimin başarılı olması için sistemin diğer parçalarıyla uyum içinde olması gerekir (Levin ve Schrum, 2013).

Ancak, Türkiye’de teknoloji liderliği göstermesi beklenen müdürlerin okullarında teknolojik alt yapının kurulması için yazılım ve donanım seçme, ne miktarda ve nereye yatırım yapılacağına karar verme, öğretmenleri işe alırken teknoloji becerilerine sahip olanlarını tercih etme, öğretmenlere ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimleri sağlama ve dış paydaşlarla işbirlikleri kurma gibi hususlarda yetkilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Çakır ve Aktay (2018), okullarda yöneticilerin teknoloji liderliği davranışlarını inceledikleri çalışmalarında okul yöneticilerinin okulda teknoloji ihtiyaçları için kullanılacak ayrı bir bütçe ayırmak ve işe ücretli olarak alacakları öğretmenleri seçerken teknoloji becerisine sahip olanları seçmek boyutlarında zorlandıklarını ortaya koymaktadırlar. Türkiye’de bazı okul müdürlerince teknoloji liderliği rollerine yönelik en önemli sorunun kaynak sıkıntısı yaşamaları olduğu da dile getirilmiştir (H. Dikmen, 2022). Bütün kısıtlamalara rağmen, okul müdürlerinden okullarında mevcut teknolojinin etkili kullanılması için bir anlamda sınırlı yetki ve kaynaklarla teknoloji liderliği göstermelerinin beklendiği görülebilir.

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği rollerinin çok kapsamlı ve çok boyutlu olduğu ve bünyesinde çeşitli yönetim süreçlerini barındırdığı söylenebilir. Bu süreçler arasında okulun teknoloji liderlerinin teknoloji kullanımına ilişkin vizyon oluşturmaları, bu vizyonu gerçekleştirecek uygulamalara yönelik stratejik planlama yaparak okul bütçesinden yeterli kaynağı ayırmaları da bulunur (ISTE-EL, 2018). Hasselbring vd., (2000) okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin başarılı uygulamalar yapabilmeleri için hem bilgi sahibi olmaları hem de öğretmenleri destekleyici şekilde davranmalarının gerektiğini ve bu süreçte kurulan iletişim ve işbirliğinin başarıyı getireceğini belirtmektedirler (Akt., L. Macaulay, 2009).

Anderson ve Dexter (2005), okul müdürlerinin hem kendilerinin teknolojiyi öğrenme sorumlulukları olduğunu hem de diğer okul personelinin teknolojiyi öğrenmesi için ortam hazırlaması gerektiğini, böylece bütün paydaşlara mesleki gelişim sağlaması gerektiğini öne sürmektedirler. Bütün öğrencilerin teknoloji yeterliğine sahip olan öğretmenlerden eğitim alma hakkının olduğu ve bunun eşitlikçi ve kapsayıcı bir tutumun gereği olduğu da vurgulanmaktadır (ISTE-EL, 2018). Öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerinin artırılması, onlara öğrenmeleri için zaman (Kearsley ve Lynch, 1992) ve fırsat verme suretiyle sağlanabilir (Hall, 1999). Okulları

daha etkili kılma ve okul gelişimini sağlamada müdürlerin sahip olduğu önemli rol, aynı şekilde derslerde teknoloji kullanılması ve bu sayede öğretimin teknolojiyle bütünleştirilerek etkililiğinin artırılması konusunda da geçerli olabilir. Bu da 21. yüzyılın gerektirdiği nitelikte öğrencilerin yetiştirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca okullarda etkili bir teknoloji liderinin insan ilişkileri ve iletişim becerilerinde de yetkinlik sahibi olması, teknoloji becerilerine sahip olması kadar önemli görülmektedir (Ray, 1992). İnsan ilişkileri ve iletişim boyutunda okul liderlerinden beklenen teknolojik liderlik rollerinin kapsamına okulda teknolojinin güvenli kullanımını sağlaması, çeşitli dijital teknolojilerin öğrenciler tarafından olumsuz kullanılmasına engel olması ve teknolojinin olumsuz kullanılmasından doğan istenmeyen sonuçlar konusunda bilgi ve farkındalık sahibi olmaları da eklenebilir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri; sağladıkları bütün kolaylıklar ve avantajların yanında, okullarda kullanıldıkları bağlama ve kullanım amaçlarına bağlı olarak bazı toplumsal ve etik sorunlara yol açabilecek şekilde kullanılabilmektedir (Kuzu, 2009). Bunların arasında bu teknolojilerin başkalarına zarar verecek, bireysel ve toplumsal açıdan olumsuz sonuçlara yol açacak şekilde kullanılması da sayılabilir (Wright vd., 2009). Ayrıca öğrenciler de teknolojinin olumsuz kullanımının doğurduğu etkilere maruz kalan okul paydaşları olabilir. Günümüzde çocuk ve gençlerin, geçmişle karşılaştırıldığında, sanal ortamlarda geçirdiği sürenin artması da sanal risklere ve potansiyel suçlara maruz kalma olasılığını arttırmaktadır (Mishna vd., 2009a). Bu riskler arasında geçmişten beri okullarda, sınıflarda, okul bahçesi ve sokaklar gibi sınırlı mekânlarda süregelen zorbalık davranışlarının dijital teknolojilerin kullanılmasıyla sanal dünyaya taşınması sayılabilir. Geleneksel biçimde uygulandığında mağdur öğrencilerin belli bir zaman ve yerde maruz kaldığı zorbalık davranışları, zorbaların çevrimiçi platformları kullanması nedeniyle sanal zorbalık adı altında mağdurların her an ve her yerde karşılaşabildikleri bir zorbalık biçimine dönüşmektedir. Uygulanan zorbalık, sanal/siber zorbalık, e-zorbalık, çevrimiçi sosyal gaddarlık (Kowalski ve Limber, 2007), elektronik taciz ve çevrimiçi şiddet (Selkie vd., 2015) gibi farklı isimlerle anılmaktadır. Teknolojinin son yıllarda hızlı gelişme kaydetmesinin ve kullanıcıların teknolojiye erişmelerinin kolaylaşmasının geleneksel zorbalığın sanal ortama taşınmasını hızlandırdığı da söylenebilir (M. Özdemir ve Akar, 2011).

Bu noktada geleneksel zorbalık olgusunun ne olduğunu incelemek yararlı olabilir. Okullarda zorbalık davranışlarına her ülkede rastlanabilmektedir (Berger, 2007). Olweus'un Norveç'te başlayan öncü çalışmalarının ardından zorbalık olgusu farklı ülkelerde de ele alınmaya başlayan bir konu olmuş (Berger, 2007) ve dünya çapında çeşitli boyutlarıyla incelenmeye başlanmıştır. Her yaştan öğrencinin maruz kalabileceği zorbalık; güçlü olan

tarafın mağdura duygusal, zihinsel ve fiziksel zarar vermek amacıyla, kasıtlı olarak ve tekrar tekrar uyguladığı gücünü kötüye kullanma davranışdır (Olweus, 1991; Vreeman ve Carroll, 2007'den Akt., Stepančić, 2014).

Teknolojiye uyum sağlayan bütün eğitim sistemleri gibi Türkiye’de de okullar, Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Projesi [TEP] ve FATİH projeleri ile okullara gerekli donanım, yazılım ve okul paydaşlarına bilgisayar okuryazarlığı kazandırma ve teknolojiyi eğitimle bütünleştirme çabalarına sahne olmuştur. Son yıllarda okullar akıllı tahtalara, İnternet bağlantısına, öğrenciler de İnternete bağlanabilecekleri dizüstü bilgisayarlar ve tabletlere sahip olacak şekilde okulların teknolojik alt yapısını zenginleştiren çeşitli donanımsal ve yazılımsal düzenlemeler yapılmıştır. Buna ek olarak, e-okul, EBA, Doküman Yönetim Sistemi [DYS], Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri [MEBBİS] gibi bilgisayar uygulamaları kullanan okullarda teknolojinin okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin sıklıkla kullandığı bir araç haline gelmesiyle teknolojinin olumsuz kullanılmasının doğurabileceği sonuçlar da görülebilir olmuştur. Bu çerçevede MEB’in 2023 hedefleri arasında Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşümü gerçekleştirmek bulunmakta ve hedeflerin Hedef 1 ve Hedef 2 şeklinde yapılandırıldığı görülmektedir. Hedef 2 altında “güvenli İnternet, sanal güvenlik, sanal zorbalık ve veri güvenliği” gibi yeni kavramlara yönelik çalışmalar yürütülmesine yönelik hedefler yer almaktadır (MEB, 2023, s.75). FATİH projesi ile günümüzde okullarda öğrenciler bilgisayar ve İnternet teknolojilerine erişim olanağına kavuştuğundan ve çocukların ve gençlerin İnternet kullanım süreleri arttıkça sanal zorbalığın yaygınlaşma olasılığı da arttığından (Sticca vd., 2013) eğitimcilerin okullarında sanal zorbalık vakalarıyla karşılaşma olasılığı da artabilmektedir. Pandemi nedeniyle okulların dijital platformlarının sıklıkla kullanılmaya başlanması da okullarda geleneksel zorbalık uygulamalarının yanında sanal zorbalık uygulamalarının artmasını tetikleyebilir.

Sanal zorbalık teriminin yaratıcıları olarak da 2001 ve 2003 yılları arasında Kanadalı bir öğretmen olan Bill Belsey ve Amerikalı bir avukat olan Nancy Willard’ın adları geçmektedir (Fegenbush ve Olivier, 2009). Bu yıllardan önce adı bile koyulmamış bir olgu olan sanal zorbalığa ilişkin ise bugüne dek araştırmacılar ortak bir tanım oluşturamamıştır. Bir tanım üzerinde uzlaşılammış olmasının nedeni olarak kavramın açık olmamaması gösterilmektedir (Tokunaga, 2010). Bu konuda önemli araştırmacılardan olan Tokunaga (2010), sanal zorbalığı bireyler veya gruplar tarafından elektronik veya dijital medya kullanılarak uygulanan, başkalarına zarar vermek ve onları rahatsız etmek amacıyla yapılan ve tekrarlayan biçimde düşmanca veya saldırgan mesajlar veren davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Sanal zorbaların kullandığı teknolojik araçlar bilgisayarlar, akıllı telefonlar gibi cihazlar ile elektronik posta, sohbet odaları, mesajlaşma yazılımları, sosyal medya, bloglar ve web siteleri gibi uygulamalardır (Akbulut ve Çuhadar, 2011; Hinduja ve Patchin, 2008; Kowalski ve Limber, 2007; MacDonald ve Roberts-Pittman, 2010; Patchin ve Hinduja, 2006; Raskauskas ve Stoltz, 2007; N. Turan vd., 2011). Öte yandan sanal zorbalık birden fazla platform üzerinde de uygulanabilmektedir (Li, 2005).

Sanal zorbalık; öğrencinin öğrenciye, öğretmeninin öğrenciye, öğrencinin öğretmene veya bir yetişkinin bir çocuğa uygulaması şeklinde gerçekleştirilebilir (Mason, 2010'dan Akt., Choucalas, 2013). Sanal zorbalığa karışan taraflar çeşitli roller yüklenirler. Bu roller sanal zorba, sanal mağdur/kurban veya seyirci/izleyici rolleri olabilir ve karşısındakini taciz eden kişi zorba, tacize uğrayan kişi mağdur ve zorbalık durumuna şahit olan kişi de seyirci/izleyici olarak adlandırılır (Bushati vd., 2014). Bu kişiler bazen tek, bazen de birden fazla rol yüklenebilir. Böylece bireyler saf sanal zorba veya saf sanal kurban olabildiği gibi zorbalar bazen hem zorba hem de kurban olabilir ve bu kimseler sanal zorba/kurban olarak adlandırılabilir. Mağdurlar da aynı zamanda kurban ve zorba olabilir ve bu durumda sanal mağdur/zorba olarak adlandırılabilir.

Geleneksel zorbalıkta olduğu gibi, sanal zorbalık uygulanması sırasında güçlü konumda olan zorbanın daha güçsüz durumda olan mağdur veya mağdurlara karşı gücünü ortaya koyması söz konusudur (Cossin vd., 2006). Bu durumun da mağdurlar üzerinde çeşitli olumsuz fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal sonuçları olabilir (Casey-Canon vd., 2001; Patchin ve Hinduja, 2006). Ayrıca bu deneyim sadece mağdurlarda değil, zorbalık uygulayanlarda da hayal kırıklığı ve üzüntü gibi olumsuz duygular yaratmaktadır (Mishna vd., 2009b). Sanal zorbalığın aynı zamanda zihin karışıklığı, suçluluk hissi, utanç, kendine zarar verme duyguları ve endişe gibi olumsuz psikolojik sonuçlar doğurduğu da görülmüştür (Hinduja ve Patchin, 2007; Ybarra, 2004). Sanal mağdurların öz güvenleri, akademik başarıları ve derslere devam oranları düşebilir, depresyon ve kızgınlık düzeyleri ile okulda şiddet olaylarına karışma ve intihar etme olasılıkları artabilir (Juvonen ve Gross, 2008). Günümüzde sanal zorbalığın toplumlar için bir tehlike oluşturacak ölçüde (Selkie vd., 2015) ciddi sonuçları olduğu tartışılmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin İnternet kullanmaya başlama yaşını gittikçe düşürdüğü ve küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin akıllı telefonlara ve İnternet erişimine sahip olduğu söylenebilir. Sanal zorbalık vakalarının ilköğretim okullarında bile karşılaşıldığına ilişkin çalışmalar vardır (Ayas ve Horzum, 2012; Dilmaç ve Aydoğan, 2010a). Ortaokul öğrencileri arasında %46 oranında sanal zorbalık uygulayan ve %65 oranında sanal zorbalıktan mağdur

olan öğrenci olduğu saptanmıştır (Peker, 2013). Yine ortaokullarda yapılan başka bir çalışmada öğrenciler arasında %24 oranında sanal zorba/mağdur bulunduğu belirlenmiştir (Arıcak vd., 2008). İnternet kullanıcılarının sayısı yıllar içinde artmakta ve özellikle pandemi sonrasında sanal zorbalık vakalarında artış görülmekte olduğundan (Barlett vd., 2021) bu konu daha da önem kazanmıştır. Çocukların teknoloji kullanımının da artmasına paralel olarak geleneksel zorbalığın zaten yaygın görüldüğü ortaokul yaşlarında sanal zorbalık vakalarının da çok yaygın olduğu tespit edilmektedir (Beale ve Hall, 2007; Kowalski ve Limber, 2007; Notar vd., 2013). Bu nedenle mevcut araştırmada da söz konusu öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden veri toplama yoluna gidilmiştir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı; öğretmen algılarına dayanarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek, bu iki boyut arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir.

Özellikle yaşanan pandemi sürecinden sonra çeşitli BİT uygulamalarını kullanan okullarda okul müdürlerinin rollerinin kapsamı genişlemiş ve onlardan teknoloji liderliği göstermeleri daha fazla beklenmeye başlanmış ve okul müdürlerinin teknoloji liderlikleri daha da önem kazanmıştır. Okullarında bilgi teknolojilerinin etkili kullanılıp kullanılmamasında önemli derecede etkili olan (Yu ve Durrington, 2006) okul yöneticilerinin sahip olduğu teknoloji liderliği yeterliklerinin ölçülmesi önem taşımaktadır. Bu değerlendirmenin uluslararası standartlara dayanan bir biçimde yapılması, okul müdürlerinin mevcut durumlarının tespit edilerek ortaya koyulmasını sağlar. Ayrıca bu değerlendirmenin öğretmen algıları temel alınarak yapılması, ortaya daha objektif bir resmin konmasına neden olabilir.

Eğitimcilerin genişleyen rollerine sanal zorbalık gibi dijital teknolojilerin öğrenciler tarafından olumsuz kullanımlarına ve bunun sonucunda doğan problemlere ilişkin farkındalık sahibi olmaları da eklenebilir. Okullarda sanal zorbalığın gerçekleşmediğini düşünmenin en hafif anlamda saflık olduğu (Beale ve Hall, 2007) ve sanal zorbalık uygulamalarının sık rastlanan bir olgu olup uluslararası bir salgın boyutu taşıdığı iddia edilmektedir (Li, 2007). Okullarda öğrenme ortamının devamlılığının ve öğrencilerin güvenliğinin sağlanması okul yöneticileri ve öğretmenlerinin sorumluluğudur (Hester, 2012). Bunu sağlayacak okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çoğunun ise öğrenciler arasında gerçekleşen fiziksel zorbalığın farkında olduğu ama sanal platformlarda gerçekleşen şiddet olaylarından aynı oranda haberleri olmadığı öne sürülmektedir (Beran ve Li, 2005). Bu nedenle okullarda yaşanması olası sanal zorbalık vakalarının azalabilmesi ve mağdurlara destek olunabilmesi için bu araştırmanın

konusunu oluşturan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini saptamanın önemli olduğu düşünülmüştür.

Özellikle ortaokul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda sanal zorbalık nedeniyle çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Gardner, 2010). ABD’de yürütülen bir çalışmada (R. Kowalski, kişisel konuşmayı aktaran Beale ve Hall, 2007) ortaokullarda kızların % 25’inin ve erkeklerin % 11’inin iki aylık dönemde en az bir kez sanal zorbalığa uğradıkları ve ortaokul yaşlarında sanal zorbalığın zirveye ulaştığı saptanmıştır (Migliore, 2003’ten Akt., Beale ve Hall, 2007). Sanal zorbalık çeşitli olumsuzluklar yaratan kamusal bir tehdit olarak değerlendirilebilmekte (Selkie vd., 2015) ve okullarda bu konuda önlem alınması gerektiği rapor edilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2009). Görevlerinden biri öğrencilerin güvende olmalarını sağlamak olan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin (Butler vd., 2011) sanal zorbalık konusunda bilgi sahibi olmaları ve gerekli önlemleri almaları beklenmektedir (Hester, 2012). Bu nedenle öğrencilerini koruma ve geliştirme misyonu taşıyan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenciler arasında gerçekleşen sanal zorbalık vakalarına ilişkin farkındalığa sahip olması, okullarda sanal zorbalığa karşı etkili önlemler alınması çabalarının başarılı olmasında önemlidir. Eğitimcilerin sanal zorbalık konusuna ilişkin ilgilerinin düşük olduğu ve eğitimci algılarının alanyazında yeterince incelenmediği de savlanmaktadır (Brown vd., 2006). Öğrenciler öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin sanal zorbalık konusunda etkili mücadele veremediklerini düşünmektedir (Hoff ve Mitchell, 2009; Kowalski vd., 2008). Dolayısıyla sanal zorbalığın önlenmesinde doğrudan katkısı olabilecek olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının tespit edilmesi; öğretmenlerin bakış açılarının anlaşılmasına, okullarda konuya ilişkin eğitimler verilmesine ve öğrencileri korumaya yönelik uygun düzenlemeler yapılmasına katkı sağlayabilir.

Okullarda teknoloji kullanımını etkileyebilen bir faktör olan okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile öğrenciler tarafından teknolojinin yanlış kullanılması sonucunda ortaya çıkan sanal zorbalık olaylarına ilişkin öğretmenlerin farkındalığı teknoloji kullanımının iki boyutu olarak düşünülebilir. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği, okulun bütün paydaşlarının teknoloji kullanımını etkileyen bir faktör olup müdürlerin paydaşlara rol modeli olabilmesi söz konusudur. Alanyazında okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarını ayrı ayrı inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte (Beytekin, 2014; Horzum ve Ayas, 2013; Ayas ve Horzum, 2011; Sincar ve Aslan, 2011) bu iki değişkeni birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu iki değişkeninin aralarında anlamlı ilişki olabileceği ve bu ilişkiyi saptamanın önem taşıdığı düşünülmüştür. Bundan ötürü ortaokul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin saptanması ve müdürlerin teknoloji

liderliği düzeylerinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ile olası ilişkisinin ortaya koyulması durumunda mevcut çalışmanın alana bir yenilik getireceği ve elde edilecek bulguların eğitim uygulayıcıları ile politika yapıcılarını için önemli veri sağlayabileceği öngörülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın pandemi döneminde okulların aniden uzaktan eğitime geçtiği dönemi kapsadığı ve okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin daha da önem kazandığı göz önüne alındığında, araştırmanın başladığı sırada (Kasım, 2018) okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini ISTE-EL 2018 standartlarına dayanan bir ölçme aracıyla değerlendirmenin daha da önemli hale geldiği söylenebilir.

Türkiye’de ISTE-EL 2018 standartlarına dayanarak geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde bulunan tek ölçeğin okul müdürlerinin algılarını ölçmeye yönelik olarak ve okul yöneticilerinin eğitimde BİT kullanmasına yönelik öz yeterlik algılarını saptamak üzere geliştirilen bir ölçme aracı (Ermiş ve Somuncuoğlu-Özerbaş, 2021) olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ise sözü edilen ölçme aracından farklı olarak, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmesini esas alan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Son yıllarda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerini saptamaya yönelik yapılan nicel çalışmalarda (Gürsel, 2020; Yıldız vd., 2021) kullanılan ölçme araçları kuşkusuz önemli kaynaklar olup alanyazına değerli katkılar sunmuşlardır. Mevcut araştırmada geliştirilen ölçme aracı, anılan ölçme araçlarından farklı olarak, ISTE-EL 2018 standartlarına dayandırılarak öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Bu çerçevede bu araştırmanın konusunu oluşturan okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik öğretmen algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarını saptamak ve müdürlerin teknoloji liderliği düzeyi ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisi olup olmadığını tespit etmek araştırmaya değer görülmüştür.

Yine benzerlerinden farklı olarak mevcut araştırmada sadece kent merkezinde değer, merkeze uzak ilçe, kasaba ve köylerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden de veri toplanması bir yenilik olarak değerlendirilebilir. Alanyazında okul müdürlerinin teknoloji liderliğini ISTE- EL 2018 standartlarına dayanarak ölçen bir ölçme aracının kullanılmasıyla okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini ölçen ve okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığından bu araştırma, bu yönde atılmış ilk adım olabilir. Bu araştırmanın verilerinin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığı konusunda okullarda atılacak adımlara ve yapılacak düzenlemelere katkıda bulunacağı umulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmayla elde edilecek bulguların, ilgili alanyazında bir boşluğu

doldurabileceği ve bu konuda politika geliştiricileri için önemli bir kaynak oluşturabileceği ümidi taşınmaktadır.

Bu araştırma; İzmir ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ve öğretmenlerin sanal farkındalık düzeylerinin ne olduğunu, bu düzeylerde öğretmenlerin ve okulların çeşitli özelliklerine göre anlamlı fark çıkıp çıkmadığını ve son olarak iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Aşağıda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri sunulmaktadır.

Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, ortaokul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri öğretmenlerin;
 - a) günde kaç saat İnternet kullandıklarına,
 - b) güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almadıklarına,
 - c) görev yaptıkları okulun hizmet alanına ve
 - d) görev yaptıkları okullarda bilişim teknolojileri sınıfı/laboratuvarı olup olmadığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri nedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre sanal zorbalık farkındalık düzeyleri onların;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) yaşlarına
 - c) öğrenim düzeylerine,
 - d) görev yaptıkları okulun hizmet alanına,
 - e) sosyal medya kullanıcısı olup olmadıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, ortaokul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre ortaokul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Diğer okul düzeylerinde ve özel okullarda görev yapan öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Bu araştırma; ortaokul öğretmenlerinin algılarıyla sınırlı tutulmuş, diğer okul işgörenleri, öğrencileri ve velîler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
3. Bu araştırma; Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği ve Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan kişilerin gerçek düşüncelerini paylaştıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Hizmet Alanı: 5 hizmet alanından oluşan İzmir ilinde her hizmet alanı öğretmenlerin atanma ve çalıştırılmasındaki güçlük derecesine göre birbirlerine benzerlik gösteren okulların gruplandırılmasıyla (Aralık Ek 2018 tarihli ve 2735 sayılı Tebliğler Dergisi) oluşturulmuştur. Sosyo-ekonomik durumu en gelişmiş ve öğretmenlere en uygun koşulları sağlayan yerlerde bulunan okullar 1., sosyo-ekonomik durumu en az gelişmiş ve öğretmenlere en elverişsiz koşulları sağlayan yerlerde bulunan okullar ise 5. hizmet alanındaki okullar olarak belirlenmiştir.

ISTE-EL 2018 Standartları [International Society for Technology in Education-Educational Leaders]: Eğitimde Teknoloji için Uluslararası Topluluk (ISTE) tarafından 2018 yılında yayımlanan, okul liderlerinin teknoloji lideri olarak sahip olmaları gereken nitelikleri kapsayan standartlardır.

Okul Müdürü: Bu çalışmada ‘okul müdürü’ sözcüğüyle resmî ortaokullarda görev yapan müdürler kastedilmektedir.

Ortaokul: Bu çalışmada ‘ortaokul’ sözcüğüyle İzmir ilinde yer alan resmî ortaokullar kastedilmektedir.

Öğretmen: Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür (7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bu çalışmada ‘öğretmen’ sözcüğüyle resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenler kastedilmektedir.

Sanal/Siber Zorbalık: Metin, ses, video veya resim formatlarında mesajlar içeren, cep telefonları, sosyal medya ve anında mesajlaşma programları veya herhangi bir yeni teknoloji üzerinden gönderilen, kasıtlı olarak ve tekrarlayan biçimde, alıcıya zarar verebilecek olan karalayıcı, taciz edici, saplantılı veya müstehcen mesajlardır (Walker vd., 2011).

Teknoloji liderliği: Okullarda alınacak örgütsel kararları, politikaları ya da okulun tüm boyutlarında BİT'lerin yararlı ve etkili kullanımını kapsayan eylemlerde üstlenilen liderlik rolüdür (Anderson ve Dexter, 2005).

World Wide Web (Web, WWW): İnternetin metin, resim, hareketli resim, ses, video ve grafikleri bünyesinde barındıran çoklu ortam bölümü olarak bilinen ve Hipermetin Transfer Protokolünü (http) kullanarak belgeler arasında kurulan köprülerle bir sayfadan diğerine gidebilmeyi olanaklı kılan sistemdir (Seferoğlu, 2011).

Zorbalık: Saldırganca yapılan sözel veya fiziksel ataklardır (Slonje ve Smith, 2008).

OMTLÖ: Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği

ÖSZFÖ: Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği

ÖYS: Öğrenme Yönetim Sistemleri

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde teknoloji liderliği ve sanal zorbalık konuları ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

2.1. Teknoloji Liderliği

Bu başlık altında teknoloji, eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi; teknoloji liderliğinin kapsamı; Türkiye’de teknolojinin okullara kazandırılması süreci; okul yöneticilerinden beklenen teknoloji yeterliklerine yönelik standartlar ve okul müdürlerinin teknoloji liderliği rolünün kapsamı konuları sunulmaktadır.

2.1.1. Teknoloji, Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Teknolojisi

Teknoloji, hedeflere ulaşmak ve sorunları çözmek için bilimsel bilgileri uygulamaya dökmek şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 1993). Teknoloji, bilimsel bilgileri alarak uygulamaya dönüştüren, bilimle uygulama arasında kurulmuş bir köprü olarak düşünülebilir (Seferoğlu, 2011). İnsan gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak geliştirilen teknolojik yenilikler çerçevesinde tekerleği icat eden insan, araba üreterek yolculuk sorununa çözüm bulur veya uçak sayesinde kıtalararası seyahat edebilir. Bir anlamda insanlar teknoloji kullanarak doğayı egemenlikleri altına alırlar (Alkan, 2011). Teknoloji; yaşanan sorunlara çözüm bularak iletişim olanaklarını arttırır ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır. Bu çerçevede teknolojinin okullara girmesi, eğitim ve öğretimle bütünleştirilmesi de kaçınılmaz olmuş ve okulların tahta, tepegöz, televizyon, video gibi çeşitli teknolojik ürünleri kullanmaya başlamasıyla eğitim teknolojisi kavramı doğmuştur. Eğitim teknolojisi, okullarda yapılan eğitimin ve öğretimin kalitesini yükseltmek doğrultusunda teknolojik yenilikler sonucu geliştirilen donanımların planlama dahilinde işe koşulmasını içerir (Şişman-Eren, 2010). Eğitim teknolojisi; Demirel vd.’ye (2004) göre okullarda eğitimin niteliğini arttırmak için uygulanan bütün sistem, yöntem-teknik ve desteklerdir.

Eğitim teknolojisi teknolojinin okullara girmeye başladığı yıllardan itibaren tanımlanmaya çalışılmış bir kavramdır. 1963’ten günümüze dek çeşitli tanımlar yapılmasına (Association for Educational Communications and Technology, 1977; Ely, 1963, 1972, Seels ve Richey, 1994’den Akt., Ely, 2008) ve yeni teknolojik gelişmelere göre tanımların sürekli güncellenmesine rağmen hâlâ kapsamına tam olarak nelerin girdiğinin netleşmediği söylenebilir (Ely, 2008). Dolayısıyla eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi birbirlerinin yerine kullanılan

kavramlar olarak okullarda uygulanmaya başlamasından bu yana, birkaç tanım değişikliği geçirmiş ve günümüzde de hâlâ net olarak tanımlanamıştır (Davies, 2010). Eğitim teknolojisinin en bilinen yüzü olarak bilgisayarların okullara girmeye başladığı günden itibaren temel amaç; bilgisayar okuryazarlığını kazandırmak olsa da, eğitim teknolojisinin okulla teknolojinin bütünleştirilmesinin her yönünü kapsadığı öne sürülmektedir (Davies, 2010). Bu çerçevede eğitim teknolojisi; sadece bilgisayar okuryazarlığı kazandırmak için değil, okullarda tüm süreçleri daha etkili ve verimli kılmak amacıyla yönetim, öğretim, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde birçok şekilde işe koşulabilir. Dünyada okullar 1970’lerde bilgisayarla tanışmış (Marshall, 1983) ve 1980’lerde bilgisayarların öğrenme üzerinde ne tür etki yarattığı konusu araştırılmaya başlanmış olup bu konuda okul yöneticileri ile öğretmenlere eğitimler verilmeye ve okullara kaynak materyaller sağlanmaya başlanmıştır (Kearsley, 1990; Rockman ve Sloan, 1993’ten Akt., Davies, 2010). Günümüzde de ISTE-EL (2018) standartları uyarınca okul müdürlerinden teknolojinin yenilikçi ve yaratıcı biçimlerde eğitim ve öğretimle bütünleştirilmesinde okullarında öncülük rolü üstlenmesini beklenmektedir. Bu çerçevede teknoloji liderliği kavramını açıklamak yararlı olabilir.

2.1.2. Teknoloji Liderliğinin Kapsamı

Liderler, etkili bir öğrenme ortamı oluşturan ve kendisini izleyenlerin de gelişmesini sağlayan kişiler olarak (Deming, 1998) okullarında diğer kişilere önderlik eden kişilerdir. Bu açıdan teknoloji liderlerinin BİT konusunda okul paydaşlarına liderlik etmesinin beklendiği söylenebilir. Fullan (2001), dünyanın her yerindeki okulların liderleri olan okul müdürlerinin üstlendiği bütün görevler içinde teknoloji liderliği rolünün belki de en evrensel özellik taşıyan liderlik rolü olduğu saptamasını yapmıştır. Teknoloji liderliğinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile liderlik becerilerini kapsadığı ifade edilmektedir (Fonstad, 2013). Teknoloji liderliğinin hem kişisel, kurumsal/örgütsel hem de sosyal, politik ve ekonomik bağlamlarda ele alınması gereken karmaşık bir etkileşim ürünü olduğu (Christie ve Lingard, 2001) ve bütün faktörlerin birbirini etkilediği bir ilişkiler yumağı içinde ele alınması gerektiği düşünülebilir.

Okul müdürlerinin sahip olması beklenen teknoloji liderliği yeterlikleri uluslararası alanyazında farklı isimlerle anılmaktadır. Teknoloji liderliği, Kearsley ve Lynch (1994) tarafından eğitim teknolojisi liderliği, Afshari vd. (2012) tarafından bilgi ve iletişim teknolojileri liderliği, Redish ve Chan (2007) ve Richardson vd. (2013) tarafından teknoloji liderliği, Jameson (2013) ve Indra vd. (2022) tarafından e-liderlik, Zhong (2017) tarafından da dijital liderlik olarak adlandırılmaktadır. Türkiye’de ise bu liderlik türü çeşitli araştırmacılar (Akbaba-Altun, 2008a; Banoğlu, 2011; Hacıfazlıoğlu vd., 2010, 2011a, Görgülü vd., 2013, Sincar, 2013;

Durnalı, 2019) tarafından yürütülen çalışmalarda kullanıldığı üzere, teknoloji liderliği adıyla kavramsallaştırılmış görülmektedir.

Yeterlik sahibi okul müdürleri eğitim öğretim sürecinin de daha etkili olmasını sağlar (Aksoy, 2012). Bu bağlamda teknoloji liderliği yeterliklerine sahip okul müdürlerinin de okullarında teknolojinin eğitim, öğretim ve yönetsel faaliyetlerle başarılı bir şekilde bütünleştirilmesinin her aşamasından sorumlu olacağı düşünülebilir. Liderlik, hedefleri içeren bir vizyon oluşturarak kendisini izleyenleri o vizyon etrafında toplamayı ve hedefleri gerçeğe dönüştürmek için ilgili kişileri harekete geçirmeyi de kapsar (Eren, 2007). Teknoloji liderliğinin önemli bir parçası da müdürün teknolojinin okulla nasıl bütünleştirilebileceğine yönelik vizyonudur (Anderson ve Dexter, 2005; Sincar, 2013). Okulunda teknolojinin nasıl kullanılacağına ilişkin vizyon sahibi okul müdürlerinden bu vizyonu bütün okul paydaşlarının benimsemesini ve bu vizyon doğrultusunda çalışmasını sağlaması beklenebilir (ISTE-EL, 2018).

Her boyutuyla teknoloji liderliği gösterecek olan müdürlerin de öncelikle teknoloji bilgisine ve teknoloji liderliği yeterliklerine sahip olması gerektiği söylenebilir. Oysa çok önemli bir rol olan teknoloji liderliğine okul müdürlerinin hazır olup olmadığını saptamak için fazla çaba harcanmadığı öne sürülmektedir (Redish ve Chan, 2007). Okul müdürünün teknolojiyi iyi bilmediği, teknoloji kullanılmasını desteklemediği, öğretmenlere teknolojiye yönelik mesleki gelişim olanakları sunmadığı ve bu süreçte herkese destek olmadığı takdirde çabaların başarısız olacağı öne sürülmektedir (Wilmore ve Betz, 2000). Bu bağlamda teknoloji lideri, teknoloji vizyonuna sahip olmanın ve paydaşlara bu vizyonu benimsetmenin yanı sıra, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili biçimde kullanılabilmesi için gereken altyapıyı oluşturan, yöneten, gerekli ortamı hazırlayan ve kullanıcıların gereksinimi olan eğitimleri planlayıp sunan ve kullanıcıları motive ederek yetiştiren kişi (Ulukaya vd., 2017) olarak çok kapsamlı bir role sahiptir.

Chang (2012), okul müdürünün sergilediği teknoloji liderliğinin okuldaki öğretmenlerin teknolojiye ilişkin yeterliklerini ve öğretimle teknolojiyi bütünleştirmelerini etkilediğini tespit etmiştir. Teknoloji liderliği gösteren okul müdürleri, okullarındaki öğretmenlerin teknolojiyi herkesin kabullendiği ve desteklediği bir vizyon çerçevesinde öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile bütünleştirmesini sağlayarak uzun vadede öğrenci ve okul başarısının artmasına katkı sunabilir. Chang (2012) teknoloji liderliği yönünden etkili olmak isteyen okul müdürlerinin vizyon, planlama ve yönetim, öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlama, kişilerarası becerilere sahip olma ve iletişim kurabilme, yasal ve etik konularda bilinçli ve bilgili olma, okula teknoloji

desteği ve altyapıyı sağlama, ölçme, değerlendirme ile araştırma yapma becerilerine sahip olması gerekliliklerini dile getirmektedir.

Bolman ve Deal (2013) etkili okul liderliğinin yarattığı değişimleri yapısal, politik, insan kaynakları ve sembolik olmak üzere dört çerçeveden incelemektedir. Etkili teknoloji liderliği de bu dört çerçeve açısından incelenebilir (Akt., Richardson vd., 2021). Teknoloji liderliği yapısal çerçeveden incelendiğinde, okul liderlerinin görevleri teknoloji kullanımına ilişkin planlamanın yapılmasını, stratejilerin oluşturmalarını, hedeflerin belirlenmesini, sorumlulukların dağıtılmasını ve okulda işlerlik sahibi bir sisteminin oluşturulmasını içerirken, bu şemsiye altına okulun fiziksel ortamının ve teknoloji altyapısının oluşturulması da girer. Eğitim ve öğretimin teknolojiyle etkili ve verimli biçimde bütünleştirilmesinde belirleyici olan altyapının kurulması ve teknolojinin zaman zaman yenilenmesi için kaynak ayrılması gibi hususlar da okul liderlerinin yapısal sorumlulukları arasındadır (Richardson vd., 2021). Okulun teknoloji liderlerinden öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere onlara işbirlikli çalışma yürütebilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri zamanı ve öğrenme olanağını sağlamaları da beklenir (Gerard vd., 2010).

Teknoloji liderliği politik çerçeveden incelendiğinde kapsamına liderin işbirlikleri kurması, çatışmalara çözüm bulma ve güç oluşturma temelinde çalışması girer (Richardson vd., 2021). Bu çatı altında liderin sınırlı kaynakları adil bir biçimde dağıtması ve paylaşılan liderlik sergilemesi de yer alır (Harris ve DeFlaminis, 2016; Harris ve Spillane, 2008'den Akt., Richardson vd., 2021).

Teknoloji liderliğine insan kaynakları çerçevesinden bakıldığında insan odaklı bir yaklaşımla, teknoloji kullanmak istemeyen öğretmenlere destek olması öne çıkar (Richardson vd., 2021). Okul liderlerinin işğörenlere teknoloji yeterlikleri açısından mesleki gelişme fırsatları vermesi ve iş doyumunu sağlaması üzerinde durulur ve liderlerin paydaşları desteklemesi beklenir (Richardson vd., 2021). Yürütölen işbirlikli çalışmalar ve verilen desteklerle öğretmenlerin Teknik Pedagojik İçerik Bilgisi (Technical Pedagogical Content Knowledge-TPACK) kazanması sağlanır (Richardson vd., 2021).

Sembolik çerçevede ise okulun teknoloji liderinin okulun bütün paydaşlarına ilham vermesi, onları motive etmesi ve başarılı uygulamaları takdir etmesi gibi öğeler yer alır. Okul liderleri işğörenleri örgötsel değişimi yaratacak ve okulu daha iyiye taşıyacak yoldaşlar olarak görür ve onları güçlendirerek okula katkıda bulunmalarını sağlayan bir okul kültürü yaratır (Richardson vd., 2021). Sembolik çerçeve içinde okulun vizyonunun oluşturulması da yer alır (Bolman ve Deal, 2013'ten Akt., Richardson vd., 2021). Okul liderlerinin işe koştüğü semboller arasında Twitter, wikiler ve bloglar gibi okuldaki gelişmeleri paylaşan platformlar da yer alır.

Veliler okul müdürünün Instagram, Pinterest ve benzeri platformlarda yaptığı paylaşımlar sayesinde okuldaki gelişmelerden haberdar olur ve kendilerini okul kültürünün bir parçası olarak algırlar. Teknolojinin işe koşulduğu örgütsel değişimleri yaratmak için okul liderlerinin bu dört boyutu ve ISTE-EL (2018) tarafından belirlenen beş temel standartı birlikte işe koşması gerektiği öne sürülür (Richardson vd., 2021).

Türkiye’de bütün okulların ve öğrencilerin bu teknolojilere erişim sahibi olup olmadıkları konusunda net sayıların belli olmadığı ifade edilirken dünyada teknolojinin bütün okullara eşit dağıtılmadığı konusunda kaygıların olduğu (Flanagan ve Jacobsen, 2003) bilinmektedir. Aynı zamanda dünyada okullarda teknolojinin kullanılmasının tek başına öğrenme ve öğretmeyi daha etkili ve verimli hale dönüştüremeyeceği tartışılmaktadır (Heinich vd., 2002). En yeni teknolojilerin mevcut olduğu okullarda bile öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri kullanmaktan kaçındığı ortaya koyulmuştur (Cuban vd., 2001). Okulların teknolojiyle bütünleştirilmesi sürecinin kullanıcıları ürkütüp korkutabileceği de tespit edilmiştir (King, 2002). Öğretmenlerin genellikle teknoloji konusunda yeterli eğitim almamasının ve deneyime sahip olmamasının, okulda bu konuya ilişkin planlama, materyal eksikliği ile kaynak sıkıntılarının öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanmalarına engel olabileceği açıklanmaktadır (Kearsley ve Lynch, 1992). Bu bulgulardan hareketle okullarda teknolojiyi etkili kullanmanın sadece teknolojiye sahip olmanın çok ötesinde bir süreç olduğu söylenebilir.

Türkiye’de yürütülen araştırmalarda bilgisayar bulunan çoğu okulda bilgisayarların verimli kullanılmadığı ortaya koyulmuştur (İ. Erdoğan, 1993). Richardson (2013) okullara akıllı tahtalar ve öğrencilere tabletler kazandırmak için yapılan büyük yatırımların aslında öğretmen merkezli öğretim anlayışında bir değişiklik yaratmadığını, sadece derslere bilgisayar desteği kattığını belirtmekte ve bir anlamda yeni şişede eski şarabın sunulduğunu öne sürmektedir. Richardson (2013) özellikle öğrencilerin öğrenmesinin merkeze alınması gerektiğini, teknolojinin yeni kuşak öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin sağlanması ve sınav sonuçlarının yükselmesi için geçmişte mevcut olmayan yeni olanaklar sunduğunu, hatta John Dewey gibi okulların gerçek hayatı yansıtmaları gerektiğini savunan eğitimcilerin bugünün teknolojik olanaklarını görmekten mutlu olacağını ileri sürmektedir.

Yıllar içinde okullarda uygulanan geleneksel ve öğretmen merkezli öğretim anlayışından daha öğrenci merkezli yaklaşıma geçildiği söylenebilir. Günümüzde İnternet, bu anlayışa uygun biçimde grup çalışmaları yürütmeye ve öğrenci merkezli öğretim uygulamaya olanak veren çeşitli platformlar sunmaktadır. Bu platformların işbirlikli çalışma yürütmeyi kolaylaştırdığı ve yapılandırmacı eğitim anlayışını desteklediği de söylenebilir. İnternet; kullanıcıların birlikte içerik oluşturmalarını sağlayan Wikipedia gibi bilgi kaynakları, okulların

işbirlikli çalışmasına yarayabilecek telekonferans gibi araçlar, öğretmen ve öğrencilerin dijital içerik üretebilecekleri yazılımlar, podcastler ve TeacherTube, e-kitaplar gibi ücretsiz dersler veren ortamlar gibi okulların teknolojiyle bütünleştirilmesine ve öğrenci merkezli öğretime uygun platformlar içerir (Richardson, 2008). Türkiye’de sınıflara yerleştirilmiş akıllar tahtalar ve e-öğrenme içerikleri sağlayan başta MEB sitesi, EBA ve pandemi sürecinde kullanılmaya başlayan ÖYS gibi platformlar da okulların dijitalleşmesine olanak sağlayan araçlar olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede mevcut teknolojilerin öğretmen merkezli anlayışla mı, öğrenci merkezli anlayışla mı derslerde kullanıldığı öğrenme çıktılarında farklı sonuçlar yaratabilir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin teknoloji destekli şekilde uygulanmasının dünyanın her köşesindeki bireylerle işbirlikli çalışma yürütebilen ve dijital dünyanın gereklerini yerine getirebilen 21. yüzyıla uygun birey profilini yaratmakta yetersiz kalacağı düşünülebilir. Dessoff (2010) öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanırken geleneksel öğretim anlayışından uzaklaşıp öğrenci merkezli anlayışla öğretim yapması gerektiğini belirtmektedir. Fiiliyatta bütün eğitimcilerden etkili ve verimli bir öğrenme sağlamak için, teknolojiyi dersleriyle bütünleştirerek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ve onların öğrenme isteklerini arttıracak şekilde kullanması beklenmekte ve bunu sağlamak için de eğitimcilerin paradigmatik bir dönüşüm geçirmesi gerekmektedir (Richardson, 2013). Eğitim teknolojisinin teknolojinin okulla bütünleştirilmesinin her yönünü kapsadığı öne sürülmekte ve birçok okulun sınırlı kaynaklarını donanım ve yazılıma yatırım yaparak tüketmesinin okulların teknoloji destekli öğretime geçmesini sağlamadığı belirlenmektedir (Sandholtz vd., 1997). Kruger vd. (2000) öğretmenlerin temel teknoloji kullanma bilgisine sahip olmalarının yeterli olmadığını, derslerinde teknolojiyi etkili kullanmalarını sağlayacak yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada rol modeli olacak okul müdürlerinden öğretime yönelik paradigmatik bir dönüşümü içselleştirmiş olması, bu yeni anlayışın teknoloji destekli olarak nasıl gerçekleştirilebileceği bilgisine sahip olması ve öğretmenlere teknolojiye yönelik mesleki gelişme olanakları sağlaması beklentisinin bulunduğu söylenebilir.

Türkiye’de FATİH Projesi kapsamında öğretmen ve öğrencilere tabletlerin dağıtılmasından sonra 4 ili kapsayan bir araştırmada da öğretmenlerin teknoloji bilgisinin yetersiz olduğu, dağıtılan donanımların teknik sorunlar yarattığı, verimli kullanılmadığı ve tabletlerin nerdeyse hiç kullanmadığı gibi olumsuzluklara dikkat çekilmektedir (S. Pamuk vd., 2013). Bu doğrultuda sadece müdürleri geliştirmenin yetmeyeceği, öğretmenleri de bu konuda yetiştirmek gerektiği söylenebilir.

Okullarda öğretim uygulamalarının etkili ve verimli kılınması için güçlü bir liderliğe ihtiyaç duyulduğu açıklanmaktadır (Chang, 2012). Öğretmenlerin teknolojiyi derslerle daha

etkili bütünleştirmelerini sağlayacak müdürlerin güncel teknolojiler konusunda yeterlik sahibi olması gerekmesine rağmen (Yu ve Durrington, 2006) okul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarında teknolojiyi yönetebilme becerisine sahip olmadıkları belirlenmiştir (Kearsley ve Lynch, 1992). Eğitimcilere düzenlenecek eğitim programlarıyla teknolojiyi yönetebilme becerileri kazandırılması ve okullarda karşılaşılan gerçek sorunları ve gerçek ihtiyaçları karşılamaya yönelik problem çözme becerilerinin kazandırılmasının yararlı olabileceği öne sürülmektedir (Kearsley ve Lynch, 1992). Verilecek eğitimlerin katılımcılara sadece teknolojinin nasıl kullanılacağını öğretmekle kalmayıp, eleştirel bakış açısı kazandırması, okulun ihtiyaçlarının hangi teknolojilerle karşılanabileceği değerlendirmesi yapabilmelerini ve kullandıkları teknolojinin yararlı yönleri ile sınırlıklarını tespit edebilme yeterliğini kazandırması gerektiği vurgulanmaktadır (Kearsley ve Lynch, 1992). Deryakulu ve Olkun'un (2009) bilgisayar öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yeterli bilgisayar bilgisi ve kullanma becerisine sahip olmadığını düşündüklerini saptayan çalışmasında okul yöneticilerine bu konuda eğitim verilmesinin aciliyeti ve önemi ortaya koyulmuştur. Teknoloji liderliğini daha iyi uygulayan okul yöneticilerinin okullarında öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiyi daha etkili kullandıkları açıklanmaktadır (MacNeil ve Delafield, 1998). Thannimalai ve Raman (2018a) okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin dersleri ile teknolojiyi bütünleştirmesinin anlamlı bir ilişkisi olduğunu saptamışlardır. Bu nedenle okul yöneticilerini yetiştiren eğitim kurumlarının onlara teknoloji alanında da gerekli yeterlikleri kazandırması önerilmektedir (Yu ve Durrington, 2006). Bu çerçevede hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitimler verilerek eğitimcilerin teknolojiye yönelik mesleki gelişiminin sağlanmasının gerekliliği bir kez daha vurgulanabilir.

Teknolojinin hızlı ilerlemesi ve okullarda daha fazla kullanılmaya başlanması okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarını da değiştirmektedir (Çakır, 2012). Bu açıdan iş yükünün ağırlığı ve zaman kısıtlılığı ile uğraşmakta olan okul müdürlerinin (Lashway, 2003) teknoloji liderliği yeterliliğine de sahip olmasının gerektiği söylenebilir. Alanyazında da eğitim liderliği işinin gittikçe daha karmaşıklaştığı ve üstesinden gelinmesi zor bir yüke dönüştüğü ifade edilmektedir (Daresh, 1992'den Akt., Yu ve Durrington, 2006). 2005 yılında Türkiye'de yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin teknolojiyi ağırlıklı olarak yönetsel işlerde kullandığı, öğretim dahil diğer alanlarda kullanılması konusunda çaba göstermedikleri ortaya koyulmuştur (Ergişi, 2005). Halbuki okul yöneticilerinin asıl işinin öğrencilerin daha etkili ve verimli şekilde öğrenmelerini sağlamak olduğu vurgulanmaktadır (Hallinger ve Heck, 2010b). Yurtdışında yapılan eğitimde yenileşme çabalarında teknolojinin, müfredatla bütünleştirilmesi ve

öğretmenlerin daha iyi öğretmesi, öğrencilerin daha etkili öğrenmelerinin sağlanması ve okul yönetiminin kolaylaştırılması amacıyla kullanılmasına vurgu yapılmaktadır (Nordin vd., 2010).

Bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu tutum sahibi olduğunun saptanmış olmasına rağmen (Akbaba-Altun, 2008b) birçok okul yöneticisinin teknolojiyi yetkin kullanamadıkları ve teknoloji liderliği rollerinin gerektirdiği altyapılarının ve tecrübelerinin olmadığı açıklanmıştır (Ertmer vd., 2002). Okul yöneticilerinin çoğunlukla teknoloji kullanmayı kendi kendilerine öğrendikleri ve verilen eğitimlere genellikle katılma şansı bulamadıkları saptanmıştır (Mehlinger ve Powers, 2002). Bu nedenle okulların yöneticilerinden aslında fazla da yetkinlik sahibi olmadığı teknoloji konusunda öğretmenlere rol modeli ve destek olması ve liderlik etmelerinin beklendiği söylenebilir (Flanagan ve Jacobsen, 2003).

21. yüzyıla uygun nitelikte öğrencileri yetiştirecek okulların yöneticilerinin teknolojik yeterliklerini arttıran eğitimler alması gerekir. Schrum vd. (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul yöneticisi yetiştirme programlarında okul geliştirme amacıyla teknolojinin okullarla bütünleştirilmesine ilişkin bilgi ve kaynak sağlayan müfredatın %5'ten az olduğu saptanmıştır. Mathews (2002), Eğitim Yönetimi lisansüstü programlarına alınacak adayların temel bilgisayar yeterliklerine sahip olmasının şart koşulmasını ve katılımcılara ileri düzeyde teknoloji kullanma becerileri kazandıracak olan derslerin de müfredata eklenmesini önermektedir. Şişman-Eren (2010) okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarının eğitim aldıktan sonra farklılaştığını tespit ederek, okul yöneticilerine verilmesi gereken eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Sincar (2013) da hizmet içi eğitim almayan okul müdürlerinin teknoloji liderliği rollerinin gereğini yerine getirmelerinin zorlaştığını ifade etmiştir. Aynı zamanda ileride okul yöneticileri olabilecek öğretmenlerin de lisans programlarından teknoloji bilgisi ve yeterliği kazanarak mezun olması gerektiği ve güncel gelişmelere uyum sağlamak üzere hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinin gerektiği de söylenebilir. H. Dikmen (2022), okul müdürlerinin teknoloji konusunda yeterli donanımına sahip olmadan mezun olan öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumsuz tutum sergilediğini ve yeniliğe direnç gösterdiğini ifade ettiklerini saptamıştır. Bu açılarıdan hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin teknoloji ve teknoloji liderliği konusunda eğitiminin önemi açıktır.

2.1.3. Türkiye’de Teknolojinin Okullara Kazandırılması Süreci

Dünyada gerçekleşen bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarla bütünleştirilme çalışmalarına paralel olarak, Türkiye’de de çeşitli girişimler süregelmektedir. Okulların teknolojik olanaklara kavuşmasını sağlayacak çalışmalar, 1970’lerde MEB’in okulların teknolojik varlıklarını saptama girişimleriyle başlamıştır (Taşdemir, 2018). 1980’li yıllarda

Temel Eğitim Projesi (TEP) ile okullara bilgisayarlar yerleştirilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti Hükümetinin Dünya Bankası ile imzaladığı anlaşma gereği öğretmen ve öğrencilere bilgisayar okuryazarlığı kazandırmayı ve bilgisayar destekli eğitime geçilmesini sağlamayı hedefleyen projenin birinci fazı 25 Haziran 1998’de, ikinci fazı da 26 Temmuz 2002’de başlamıştır (Taşdemir, 2018). 2002–2008 yılları arasında 8 ve daha çok dersliği olan okullara BİT sınıfı kurmak amacıyla 621.406 bilgisayar dağıtılmış, 31.922 okula ADSL bağlantısı kurulmuş, okullarda e-Okul ve e-Personel gibi bazı projeler yürütülmüş ve okullarda bazı yazılım firmaları tarafından eğitimler verilmiştir (Sincar, 2009).

Bu süreçte Türkiye 2. Bilişim Şurası Eğitim Çalışma Grubu Raporunda (2004) MEB tarafından okullara donanım ve yazılım temin etmek de dahil olmak üzere, okulların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla belli bir bütçenin aktarıldığı, ancak okul yöneticileri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yetersiz kalması nedeniyle bu kaynakların yeterince değerlendirilemedikleri tespit edilmiştir (Akt., Sezer, 2011). Ayrıca sınıf, donanım ve İnternet bağlantısı gibi altyapısal sorunlar yaşanması, kaynakların yabancı dilde olması ve müfredata uygun içerik bulunmaması gibi kısıtlılıklar nedeniyle teknolojinin okullarla bütünleştirilmesi sürecinin sekteye uğradığı saptanmıştır (Akbaba-Altun, 2006). Bilişim teknolojilerinin okullarla etkili biçimde bütünleştirilebilmesi; donanım, insan kaynakları ve liderlik açılarından bakılırsa okulların teknik altyapısının olması, eğitimcilerin bu teknolojileri etkili kullanmayı bilmeleri ve okul yöneticilerinin rollerini yerine getirmeleriyle gerçekleştirilebilir (Percival ve Ellington, 1998). Zaman içinde toplumların dönüşümüne paralel olarak arzulanan hedeflerin de evrildiği söylenebilir. Bilgisayar teknolojilerinin okullara kazandırılması sürecinde önceleri herkesi bilgisayar okuryazarı yapmak olan hedef, günümüzde bilgi teknolojilerinin eğitim ve öğretim ile bütünleştirilmesine doğru yönelmektedir (Uluyol, 2013). Bu geçişte teknoloji ve insan kaynakları açısından olanakların tüm ülke çapında okullarda eşit dağılabilmesi göz önüne alınırsa mevcut kaynakların etkili kullanılmasında okul müdürlerinin adil ve destekleyici tutum sergilemeleri ve liderlikleri daha da önem arz etmektedir.

Yaşanan tüm tecrübelerin ışığında, 2010 yılına gelindiğinde, MEB tarafından yürütülen çok büyük bütçeli ve Ulaştırma Bakanlığı, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ekonomi Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Hazine Müsteşarlığı ve TÜBİTAK katılımlı FATİH Projesi gündeme gelmiştir (Taşdemir, 2018). FATİH Projesi 2011 yılında 4 okulda pilot çalışma olarak başlamış ve 2012 yılında 17 il ve 52 liseye yayılmıştır (Banoğlu vd., 2016). Projenin öncelikli olarak mesleki - teknik ve diğer ortaöğretim kurumlarını, sonraki yıl ilköğretim ikinci kademe sınıflarını, daha sonraki yıl ilköğretim birinci kademesini ve sonrasında okulöncesi kurumlarını kapsaması hedeflenmiştir. Okullara donanım ve yazılım

temin edilmesi, e-içerik üretilmesi, öğretmenler için kılavuz kitapların güncellenmesi de hedeflenmiş ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler planlanmıştır (Şahin, 2014). Bu projede 42 bin okulda, 570 bin dersliğin akıllı sınıfa dönüştürülmesinin üç yılda tamamlaması ve iki yıl içinde de değerlendirme yapılması planlanmış ancak bu hedefe ulaşılamamıştır (Taşdemir, 2018).

FATİH Projesi, eğitimcilere donanımları ve öğretim esnasında başvurulabilecek dijital materyalleri kullanmayı ve eğitimle bilişim teknolojilerini bütünleştirmeyi öğretmeyi içeren yüz yüze ve uzaktan eğitimler vermek üzere planlanmıştır. Yüz yüze eğitimler bugüne kadar eğitimcilerin eğitimi, alan öğretmenlerinin eğitimi ve yöneticilerin eğitimi gibi farklı okul paylaşımlarının hizmet içi eğitimini kapsamaktadır. Uzaktan eğitimler etkileşimli sınıf yönetimi eğitimi, bilinçli ve güvenli İnterneti kullanımı eğitimi gibi eğitimleri kapsamaktadır. MEB, FATİH Projesi web sitesinde uzaktan ve yüz yüze eğitimler olmak kaydıyla bugüne kadar eğitim alan öğretmen sayısının 963.179 olduğunu ifade etmiştir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>).

Büyük kaynaklar aktararak başlatılan FATİH projesinin uygulanma sürecine yönelik bazı eleştirel saptamalar da bulunmaktadır (Banoğlu vd., 2016). Bunlar arasında teknoloji liderliğinin zayıflığı (Gök ve Yıldırım, 2015; Vatanartıran ve Karadeniz, 2015), insan kaynağına yönelik planlama eksiklikleri (Günbayı ve Yörük, 2014), okul kültürünün geleneksel yapısından kaynaklanan direnç gösterimi (Vatanartıran ve Karadeniz, 2015), mesleki gelişim etkinliklerinin planlamasında (Hoşgörür, 2013) ve okullara verilen teknik destekte yetersizlik (Akkoyunlu ve Baskan, 2015; Banoğlu vd., 2014'ten Akt., Banoğlu vd., 2016) gibi sorunlar bulunmaktadır.

2018 yılında ise MEB 2023 hedefleri açıklanmıştır. MEB'in 2023 Eğitim Vizyonunda "Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm"ü gerçekleştirmek amacıyla "Hedef 1" ve "Hedef 2" şeklinde hedef yapılanmasına gidildiği görülmektedir:

Hedef 1; Dijital içerik ve becerilerin gelişmesi için ekosistem kurulacak.

"1) İçerik normları ve kalite standartları tüm olası kullanım senaryolarını destekleyecek şekilde Ulusal Dijital İçerik Arşivi oluşturulacaktır. 2) İçerik çeşitliliğini desteklemek için ülke çapında içerik geliştirme ekosistemi oluşturulacaktır. 3) Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır. 4) Dijital materyaller ile basılı materyaller ilişkilendirilecek, öğretmenlere bunların etkin kullanımıyla ilgili destek materyaller sunulacak, dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılması yaygınlaştırılacaktır. 5) Dijital içerikler kullanılarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanacaktır. 6) Öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen yeni nesil dijital ölçme materyalleri geliştirilecektir." (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, s. 74)

Hedef 2: Dijital becerilerin gelişmesi için içerik geliştirilecek ve öğretmen eğitimi yapılacaktır.

“1) İlkokul derslerinin kazanımı hâline getirilmiş olan güvenli İnternet, sanal güvenlik, sanal zorbalık ve veri güvenliği gibi kavramların izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla erişim ve edinimleri takip edilecek, gerekli iyileştirmeler yapılacaktır. 2) Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarsız ortamda algoritmik düşünce öğretimine yönelik, yüz yüze hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. 3) Öğrencilerimizle birlikte, kendilerine bilişimle üretim becerileri kazandırmaya yönelik olarak, kodlama ve 3D tasarım etkinlikleri yürütülecektir. 4) Öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak, istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilecek ve çevrimiçi atölyeler düzenlenecektir. 5) Matematik, fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe, sosyal bilgiler, coğrafya gibi derslerin öğretmenlerine, disiplinler arası proje yapımı, 3D tasarım ve akıllı cihaz gibi alanlarda yüz yüze atölye eğitimleri verilecektir.” (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, s. 75)

Bu hedeflerin 21. yüzyıl öğrencilerini yetiştirecek eğitimcileri hazırlamak ve öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak üzere okulların yeterli teknolojik kaynaklara ulaşmasını sürdürmeyi hedefleyen, teknolojinin derslerle bütünleştirilmesini destekleyen, öğrencilerin bilgisayar kullanmasını özendiren ve onları dijital vatandaşlığa hazırlayan bir anlayışla belirlendiği ve öğretmen gelişimini de hedef aldığı söylenebilir. Hedefler arasında öğrencilere ders içeriklerini destekleyen yeni dijital kaynaklar sağlamak, öğretmenlerin teknoloji liderlerine dönüşebilmeleri için teknoloji kullanma ve teknolojiyi derslerle bütünleştirme becerilerini geliştirerek, güncellemek ile ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılacak teknoloji tabanlı araçlar geliştirmek gibi önceliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirecek olan okul müdürlerinin de teknoloji okuryazarlığına ve temel teknoloji becerilerine sahip olması beklendiği ve bunun öncelik taşıdığı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin ikinci bölümünün ortaöğretim okullarının amaçları başlığı altında 7. maddesinin (ğ) bendinde ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında “teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesi” bulunur. 8. maddesinin “Eğitim Öğretim Etkinlikleri” başlığı altında “öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanabilecek düzeyde” yetiştirilmesi hedeflenmektedir. 6. Kısım, birinci bölüm, “Müdür Yetki, Görev ve Sorumlulukları” başlığı altında madde 78’in (e) bendinde okul müdürünün “Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okulun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereciyle donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir” (MEB, 2019, s. 40) ifadesi yer alır. Yine madde 78’in (m) bendinde okul müdürleri “Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar” ifadesi bulunur. Madde 78’in (r) bendinde okul müdürleri “stratejik plan ve bütçe

önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder.” (MEB, 2019, s. 41) ifadesi kullanılır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin, teknolojik araçların fiyatlarının ucuzlayarak daha erişilebilir hale gelmelerinin, İnternet teknolojisinin yaşantımızın bir parçasına dönüşmesinin ve günümüzde okula devam eden çocuk ve gençlerinin dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak teknolojinin içine doğmuş olan bir kuşak olmasının etkisiyle okulların da daha etkili öğretim sağlayabilmek amacıyla dijital gelişmelere uyum sağlama çabası gösterdiği söylenebilir. Dijitalleşen dünyanın bir gereği olarak ve yaşanan küresel salgının da etkisiyle okulların dijital platforma taşınmasının sonucunda okullara yapılacak teknolojik yatırımların giderek önem kazandığı söylenebilir. Türkiye’de de bir süredir okullarda teknoloji alt yapısı kurulduğu, donanım ve yazılımların sağlandığı, eğitimci ve öğrencilerin bu teknolojilerle tanıştırıldığı ve bu teknolojilerin eğitime ve öğretime destek olacak şekilde kullanılması için kaynak ve emek harcandığı söylenebilir.

Bununla beraber, okullara teknoloji temin etmek için harcanan kaynakların öğretimin kalıcılığını ve etkililiğini sağlamakta bir etkisinin olup olmadığı da tartışılmaktadır. Öğretmenlerden bütün sınıflarında ve derslerinde teknolojiyi dersleriyle etkili biçimde bütünleştirmeleri ve öğretme ve öğrenmeyi daha etkili ve verimli kılmaları beklendiği için eğitimcilerin teknoloji yeterliklerine sahip olması ve teknolojiyi müfredatla nasıl bütünleştireceklerini bilmelerinin önem taşıdığı söylenebilir. Alanyazında ise öğretmenlerin teknolojiyi okullarında nasıl etkili kullanabileceklerini bilmediklerinin saptandığı, bunun bir sorun oluşturduğu üzerinde durulmakta ve bu sorunun eğitimcilere yeterli eğitim verilmesi yoluyla çözülebileceği vurgulanmaktadır (Kearsley ve Lynch, 1992). Bu açıdan eğitimcilerin teknolojiye ilişkin olarak ihtiyaç duydukları konularda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yeterli düzeyde alması önemlidir. Yeterli eğitimden kasıt, katılımcıların öğrenmeleri için gereken yeterli süreyi ve yeterli içeriği sağlayan eğitimidir (Kearsley ve Lynch, 1992). Bu anlamda okul müdürlerinin okullarında öğretmenlerin teknoloji kullanma bilgi ve düzeylerini tespit edip, hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin bir ihtiyaç analizi yapmaları ve onları geliştirecek eğitimi almalarını desteklemeleri ve buna uygun bir ortam yaratmaları öğretimin geliştirilmesine ve öğrencilerin öğrenmesinin arttırılmasına katkı sağlayabilir. Unutulmaması gereken noktanın, teknoloji kullanmanın kendi başına bir amaç olmadığı, asıl hedefin öğrencilerin öğrenmesini arttırmak ve onlara etkili ve verimli öğretim sunmak olduğu ve teknolojik araçların bunu sağlayabilme potansiyeli taşıdığıdır. Bu potansiyeli etkin kılacak en önemli araç ise okul müdürlerinin teknoloji liderliği öncülüğünde donanımlı öğretmenler yaratmak olabilir. Scott (2005), öğretmenlere mesleki gelişim olanağı sağlayan okul

müdürlerinin dolaylı olarak öğrencilerin başarısını arttıracaklarını vurgulamakta ve müdürlerin okulda öğretmenleri geliştirecek ortamı sağlamasının öğretimin niteliğini arttırmadaki önemine dikkat çekmektedir.

Alanyazına bakıldığında okul yöneticilerinin kendi teknoloji liderliğine yönelik algılarının öğretmenlerin algılarıyla her zaman aynı sonuçları vermediği görülmüştür. Okul yöneticilerinin algılarına göre kendi teknoloji liderliği düzeyleri yeterli ve “yüksek” seviyedeyken (Ergişi, 2005; Şişman-Eren, 2010; Sezer ve Deryakulu, 2012) öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini “orta” (Irmak, 2015) ve bazı boyutlarda ise “orta”, hatta “düşük” (Engür, 2014) olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Uysal-Balaban (2012), Görgülü (2013) ve Cantürk ve Aksu (2017) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının okul yöneticilerinin kendi algılarından anlamlı düzeyde “düşük” olduğunu ve yöneticilerin kendilerini daha yetkin olarak değerlendirdiklerini tespit etmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında fark çıkmasının okul yöneticilerinin sahip oldukları teknoloji liderliği yeterliklerini objektif değerlendiremeyip, kendilerini daha yeterlik sahibi olarak nitelendirmelerinden kaynaklandığı öne sürülmüştür (Banoğlu, 2011). Müdürlerin yeterlik sahibi olması ile yönettikleri okulun başarısı arasındaki ilişki (Dowis, 2005) dikkate alındığında müdürlerin teknoloji liderliği yeterliğine sahip olmasının okulun sahip olduğu teknolojik kaynakların etkili ve verimli kullanmasına yol açabileceği ve öğrenci başarısını arttırabileceği varsayılabilir. Bu çerçevede müdürlerin teknolojiye ilişkin yeterliklerinin gerçekçi bir bakış açısıyla ve uluslararası standartlar çerçevesinde değerlendirilmesinin ve mevcut durumlarını geliştirmeye yönelik çabalar ortaya koyulmasının öneminin sadece kişisel düzeyde değil, kurumsal ve toplumsal düzeyde de olumlu sonuçlar yaratacağı öngörülebilir. Bu standartlar okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin kendilerinden beklenen rolleri daha iyi anlamalarını da sağlayabilir (Richardson ve McLeod, 2011). Bu noktada okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerine yönelik hazırlanmış standartları açıklamak yararlı olabilir.

2.1.4. Okul Yöneticilerinden Beklenen Teknoloji Yeterliklerine Yönelik Standartlar

Okul müdürlerinin okul liderliğini yürütebilecek yeterliklere sahip olmasında ilk adım olarak bu yeterliklerin ne olduğunun açıkça ortaya koyulması gereklidir. Yeterlik, bir kişinin bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan bilgilere ve becerilere haiz olması (Başaran, 2000) durumudur. Yöneticilere ilişkin yeterlikler ise örgütün hedeflerine erişmesini sağlayan “yöneticilerden beklenen bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlardan oluşan bir performans ölçütüdür” (Ağaoğlu vd., 2012, s. 162). Yönetici yeterlikleri; teknoloji kullanma yeterliği, iletişim yeterliği ve liderlik yeterliği gibi çok kapsamlı bir çerçevede değerlendirilebilir

(Ağaoğlu vd., 2012). Günümüzde bilgi teknolojileri okul örgütünün bir parçası haline geldiğinden okul müdürlerinin teknoloji yeterliklerine sahip olmaları da önem arz etmektedir.

Etkili okul müdürlerinin etkili okulların yaratılmasında (Leithwood ve Riehl, 2003) ve öğrencilerin daha etkili öğrenmelerinin sağlanmasında payı bulunur (Hallinger ve Heck, 2010a). Okul müdürlerini daha etkili kılmak için yapılan çalışmalardan biri olarak da okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterlik standartlarının belirlenmesi sayılabilir. Eğitimcilerin temel mesleki standartlara sahip olmaları, onların mesleki uygulamalarını geliştirdiği gibi okullarının başarılı olmasına da yol açar (Richardson vd., 2012). Bu bakış açısından hareketle 1990’larda ABD’de okul yöneticilerine ilişkin bazı temel standartlar geliştirilmiştir. Standartların uygulamaya koyulmasını izleyen dönemde teknolojinin hızla gelişmesi ve dijitalleşmenin eğitimin bir parçası olmaya başlamasının ardından okul yöneticilerinin teknolojik ihtiyaçlarını karşılayacak teknoloji standartlarının mevcut olmadığı dikkat çekmiş ve sadece okul yöneticilerinin sahip olması gereken teknolojik yeterliklere ilişkin standartları oluşturma çalışmaları başlamıştır (Hancock ve Fulwiler, 2007).

Bu doğrultuda 2001 yılında Okul Yöneticileri için Teknoloji Standartları (Technology Standards for School Administrators) adlı bir oluşum kurulmuş ve ilgili bütün paydaşlardan bir grup oluşturulmuştur. Bu grup, okul yöneticilerinin okullarının teknolojiyle bütünleştirilmesine hazır olmaları için gereken bilgi, uygulama ve becerilerinde eksiklikler olduğunu saptamışlardır. Bu çabaların sonucunda altı temel başlık altında toplanan bu standartlar Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu (The International Society for Technology in Education [ISTE]) tarafından yayımlanmıştır (Schrum vd., 2011).

Bu başlık içeriğinde yayımlanan standartlar “Okul Yöneticileri için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları” [The National Educational Technology Standards for Administrators (NETS-A)] adıyla okul yöneticilerinin sadece teknoloji yeterliklerine ilişkin mesleki standartları kapsamaktadır. Mesleki standartlar sayesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin objektif değerlendirmelerinin yapılabilirdiği ve bu standartlara dayanarak kendilerini geliştirebilecekleri bir zemin hazırlanabildiği öne sürülmektedir (Wildy vd., 2010).

2.1.4.1. NETS-A 2002 Standartları (Okul Yöneticileri için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları)

Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu (ISTE), ilgili paydaşların katılımı sağlanarak oluşturulan NETS-A standartlarını yayımlamıştır (Richardson vd., 2012). NETS-A standartları alanyazında bir ilk olup, bu standartlarda okul yöneticilerinin teknolojiyi etkili ve verimli şekilde okullarındaki çeşitli alanlarla bütünleştirmeleri için gerekli olan temel bilgiler ve beceriler açıklanmıştır. Altı başlık altında ifade edilen bu standartlar; (1) Liderlik ve Vizyon

(2) Öğrenme ve Öğretme (3) Verimlilik ve Profesyonel Uygulama (4) Destek, Yönetim ve Uygulamalar (5) Ölçme ve Değerlendirme ve (6) Sosyal, Yasal ve Etik Konular şeklinde sıralanmıştır. Bunların her birinin içeriğinde çeşitli yeterlikler yer almaktadır (ISTE, 2002). Bu standartlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. *Liderlik ve Vizyon*: Bu boyutun temel amacı, okul yöneticilerinin teknolojinin okulla bütünleştirilmesini sağlamaktır. Teknoloji ve Vizyon boyutu; bu amaçla okul paydaşlarıyla işbirliği ve uyum içinde çalışıp, birlikte okulun teknolojiye yönelik bir vizyonunun oluşturulmasını, bu vizyonu gerçekleştirmeye yönelik stratejik planların hazırlanmasını ve yöneticilerin okulda bu planların uygulanabileceği bir okul kültürü oluşturmasını kapsar (ISTE, 2002).

2. *Öğrenme ve Öğretme*: Bu boyut; okul yöneticilerinin öğrenmeyi ve öğretimi geliştirecek ve öğrencilerin daha etkili öğrenmesini sağlamak üzere gerekli teknolojileri okula temin etmesini ve bu teknolojilerin derslerde öğretmenler tarafından kullanılmasını sağlamasını ve okul paydaşlarıyla işbirliği içinde çalışmasını içerir. Öğretmenlerden teknolojiyi derslerinde kullanırken öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeleri beklenir. Aynı zamanda eğitimcilere teknoloji konusunda mesleki gelişim kaydetmesi için fırsatlar sunulur ve eğitimler verilir (ISTE, 2002).

3. *Verimlilik ve Profesyonel Uygulama*: Bu boyut; okul yöneticilerinin mesleki uygulamalarını geliştirmek, kendilerini ve diğer okul işgörenlerini daha verimli kılmak üzere teknoloji kullanılmasıyla ilgilidir (Yu ve Durrington, 2006). Teknolojik gelişmeler takip edilir, okul içinde iletişim ve işbirliği temelli bir ortam yaratılır ve okul yöneticileri herkes için örnek alınacak bir rol modeli oluşturur (ISTE, 2002).

4. *Destek, Yönetim ve Uygulamalar*: Bu boyut; okul yöneticilerinin öğrenme, öğretme ve yönetsel süreçlere teknolojinin verimliliği arttıracak şekilde entegre edilmesini sağlaması ile ilgilidir (ISTE, 2002).

5. *Ölçme ve Değerlendirme*: Bu boyut; okul yöneticilerinin okullarında işe koşulan ölçme ve değerlendirme sistemlerini etkili kılma amacıyla plan yapma ve planları uygulamaya koyma süreçlerinde teknolojiden yararlanmasını kapsar (Yu ve Durrington, 2006). Öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için teknoloji yoluyla veri toplanır, veriler analiz edilir ve sonuçlar rapor edilir (ISTE, 2002).

6. *Sosyal, Yasal ve Etik Konular*: Bu boyut; okul yöneticilerinin teknoloji ile alakalı sosyal, yasal ve etik konuları anlamalarını ve bu konulara ilişkin doğru ve etik kararlar vererek herkese rol modeli olmalarını kapsar. Bu sayede okulda herkesin teknolojik kaynaklara eşit şekilde

ulaşması ve teknolojinin güvenli, etik ve yasalara uygun şekilde kullanılması sağlanır (ISTE, 2002).

Bu standartlar ve içeriklerinde yer alan performans göstergeleri, okul yöneticilerinin öğrencilerin başarılarının artması ve okulların teknolojiyle başarılı bir biçimde bütünleştirilebilmesi için belirlenmiş olup (Bridges, 2003; Hughes ve Zachariah, 2001; ISTE, 2005; Kadela, 2002; Matthews, 2002; Seay, 2004'ten Akt., Chang vd., 2008) 2009 yılına kadar geçerli kalmıştır.

2.1.4.2. NETS-A 2009 Standartları (Okul Yöneticileri için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları)

2009 yılında hızla dijitalleşen dünya düzenine paralel olarak, okul yöneticilerinin de gelişmelere uygun bilgi ve becerilere sahip olabilmeleri için (Schrum, 2011) daha önce yayımlanan NETS-A standartları güncellenmiştir. Yeni standartlar (1) Vizyoner Liderlik, (2) Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, (3) Profesyonel Uygulamada Mükemmellik, (4) Sistemli Gelişme ve (5) Dijital Vatandaşlık adlarını taşıyan 5 temel boyut altında toplanır. Bunların her birinin içeriğinde okul yöneticilerinin sahip olmaları beklenen bazı performans göstergeleri de tanımlanır (ISTE, 2009).

1. Vizyoner Liderlik: Vizyon sözcüğü görüş, görme gücü, geleceği kestirebilme ve hayal gücünü kapsamaktadır (Smith ve Pilele, 1997'den Akt., Sincar, 2009). Okulun teknolojiye yönelik hayalleri ve teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi, önceden belirlenmiş bir plan çerçevesinde gerçekleşir (Şişman-Eren, 2010). Bu nedenle okulun teknolojiye yönelik stratejik planı okulun sahip olduğu teknoloji vizyonu çerçevesinde oluşturulur. Bu noktada okul müdürlerinin teknoloji liderliklerine yönelik olarak 2009 yılında belirlenen NETS-A standartlarında yer alan “Vizyoner Liderlik” boyutundan söz edilebilir.

Söz konusu boyut, okulun teknoloji kullanımına ilişkin kendi vizyonunu oluşturması ve vizyonu gerçekleştirmek amacıyla yapılan stratejik planlama doğrultusunda atılan adımların bu vizyonu gerçeğe dönüştürmek üzere ilerlemesini içerir. Okulun teknolojiye ilişkin vizyonunun okulun paydaşlarıyla beraber takım çalışması yapılarak oluşturulması önerilir. Vizyoner liderlik, okulun teknoloji liderinin teknolojinin okulla bütünleştirilmesi sürecinde okulun tüm paydaşlarının ortak görüş altında uzlaşmasına ve ortak vizyon doğrultusunda adımlar atılmasına önderlik etmesini kapsar (ISTE, 2009).

2. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Bu standart, okulda öğrenme ve öğretmede geleneksel pedagojiden teknolojik pedagojiye doğru bir yönelimin gerçekleştiği (Collins ve Halverson, 2010; Greaves vd., 2010; Levin ve Schrum, 2014; McLeod ve Richardson, 2011; Schrum vd., 2011'den Akt., Dawson-Woodward, 2018) günümüzde, 21. yüzyıla uygun nitelikte öğrenciler

yetiştirmeye olanak veren bir eğitim ortamının yaratılması ile ilgilidir. NETS-A 2009 Standartlarının “Dijital Çağ Öğrenme Kültürü” boyutu, okul yöneticilerinin birbirinden farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan öğrenciler için çağın gereklerine uygun, dinamik, öğrenci merkezli, öğretimde yenilikçi yöntemlerin kullanıldığı ve işbirlikli çalışmalar yürütmeye uygun bir öğrenme ortamının oluşturmalarını içerir (Zhong, 2017).

Bu boyut; okulun teknoloji liderlerinin dijital çağ öğrencilerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturup bunun sürdürülebilir olmasını sağlayan, teknolojinin derslerle bütünleştirildiği ve bütün öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılıp öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamına sahip olabilmelerine yönelik standartlar içerir. Teknolojik araçlar ve dijital kaynaklar; öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla müfredata yayılır, okul yöneticileri de bu araçları kullanarak okulda herkese örnek olurlar. Ayrıca okul yöneticileri teknoloji kullanarak çevresindeki, ülkesindeki ve yurtdışındaki toplulukların üyesi olarak ve oradaki eğitimcilerle iletişim ve işbirlikleri kurarak dijital çağ kültürünün bir parçası olurlar (ISTE, 2009).

3. *Profesyonel Uygulamada Mükemmellik*: NETS-A 2009 Standartlarının bu boyutu; okulda okul yöneticilerinin hem kendilerinin hem de öğretmenlerin teknolojiye yönelik mesleki gelişimlerini sağlamak için zaman, kaynak ve teknolojiye erişim olanağı sağlamasıyla ilgilidir. Öğretmenlerin güçlendirilerek teknoloji ve dijital öğrenme kaynaklarının çözümlemesini, planlanmasını ve uygulanmasını yapabilecek yeterliklere sahip olmalarını içerir. Bu kazanımlar öğrencilerin öğrenmesine de olumlu katkı sağlar. Yöneticiler kendi davranışlarıyla okulda herkese rol modeli olurlar. Bu standart, teknoloji liderinin okulun bütün paydaşlarıyla teknoloji yoluyla etkili iletişim ve işbirliği kurmasını ve teknolojide ve eğitim alanında ortaya çıkan güncel gelişmeleri takip ederek bilgilerini güncellemesini de içerir (ISTE, 2009).

4. *Sistemli Gelişme*: NETS-A 2009 standartlarının “Sistemli Gelişme” boyutu, okul yöneticilerinin okullarında bilgi ve teknoloji kaynaklarından yararlanmasını ve okullarını sürekli geliştirmesini içerir. Okul yöneticileri, okulda teknolojik araçları kullanarak veri toplar ve bu verileri analiz ederek çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin performanslarını da öğrencilerin başarısını da arttırmayı hedefler. Teknoloji kullanılarak yürütülen ölçme ve değerlendirme süreçleri, hem öğrencileri hem de öğretmenleri kapsar ve araştırma sonuçları onlarla da paylaşılır. Ayrıca okul yöneticilerinden okulda mevcut teknoloji alt yapısını öğrenme, öğretme, yönetim ve işlemleri destekleyecek şekilde oluşturmaları da beklenir. Okul yöneticilerinden okula işgören alırken onların BİT yeterliği sahibi olmalarını tercih etmeleri de beklenir (ISTE, 2009).

5. *Dijital Vatandaşlık*: NETS-A, 2009 Standartlarının “Dijital Vatandaşlık” boyutu, dijital kültüre uygun şekilde sorumluluk duygusuna ve eleştirel bakış açısına sahip bireyleri yetiştirmekle ilgilidir. Okul yöneticilerinin teknolojiyi sosyal, etik ve yasal çerçevede kullanarak herkese örnek olmalarını ve teknolojinin okul paydaşları tarafından da sosyal, etik ve yasalara uygun biçimde kullanılmasını sağlamalarını içerir. Okul yöneticileri okulda bütün öğretmen ve öğrencilere kapsayıcı davranarak, onların teknolojiye adil ve eşit şekilde erişebilmelerini sağlarlar. Ayrıca okul yöneticilerinden teknoloji kullanarak küresel sorunların çözümünde katkı sağlamaları da beklenir (ISTE, 2009).

NETS-A 2009 standartları çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. Bu standartlar araştırmalarda okul müdürlerinin sahip olduğu teknoloji liderliği yeterliklerini saptamak ve değerlendirmek amacıyla (Çakır, 2009; Dickerson vd., 2011; Garcia ve Abrego, 2014; Newton da Costa vd., 2011; Rivard, 2010; Winslow vd., 2012’den Akt., Zhong, 2017) kullanıldığı gibi, her göstergenin tartışılması amacıyla da (Afshari vd., 2010; Butler, 2010; Dessoff, 2010; Lecklider, Clausen ve Britten, 2009; McCombs, 2010; Ribble ve Miller, 2013; Richardson vd., 2013; Yang ve Chen, 2010’dan Akt., Zhong, 2017) kullanılmıştır.

2.1.4.3. Eğitim Liderleri için Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu (ISTE-EL) 2018 Standartları

Eğitim liderleri olan okul yöneticilerinin teknoloji yeterliklerine ilişkin 2009 yılında yayımlanan standartlar 2018 yılına gelindiğinde tekrar güncellenmiştir. ISTE-EL (2018) Standartları içeriğinde yer alan yeni standartlar; (1) Eşitlik ve Dijital Vatandaşlık Savunuculuğu, (2) Vizyoner Planlayıcı, (3) Güçlendiren Lider, (4) Sistem Tasarımcısı, (5) Bağlantılı Öğrenici adları altında 5 başlık altında toplanır ve her başlığın altında çeşitli performans göstergeleri de bulunur.

1. *Eşitlik ve Dijital Vatandaşlık Savunuculuğu*: Bu standardın içeriğinde okul yöneticilerinin öğrenciler arasında hiçbir ayırım yapmaksızın tümünün etkili öğrenmelerini ve derslere katılmalarını sağlayacak teknolojiye ve İnternet erişimine sahip olmasını ve hepsinin derslerde teknolojiyi etkili kullanan öğretmenler tarafından eğitilmesini sağlaması yer alır. Bunu gerçekleştirmek amacıyla işe alınacak öğretmenler seçilirken teknolojiyi iyi kullanan öğretmenler tercih edilir ve teknoloji yönünden gelişmeye ihtiyacı olan öğretmenlere de mesleki gelişme kaydetmeleri için fırsatlar sunulur. Ayrıca okul yöneticilerinden İnternette okuduğu kaynaklara eleştirel bakabilen, okuduklarının doğru, tarafsız ve güncel olup olmadıklarını saptayıp değerlendirebilen ve dijital etkileşimlerinde kibar ve uygar bir söylem kullanabilen dijital vatandaşlar olması beklenir. Okul yöneticilerinden okullarında diğer okul paydaşlarının da teknolojiyi etik, yasal ve sorumluluk sahibi şekilde kullanmalarını sağlamak üzere herkese

örnek olması beklenir. Bunların yanı sıra, okul liderlerinden sadece kendi okullarını değil, dünyayı da daha iyi bir yer haline getirecek sosyal dönüşümler yaratmak üzere çevrimiçi platformlara üye olması ve başkalarıyla da iletişim ve işbirlikleri kurmaları ile bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları beklenir.

2. Vizyoner Planlayıcı: Bu standardın içeriğinde okul yöneticilerinin teknoloji kullanarak eğitimi daha etkili kılmak amacıyla okulun tüm paydaşlarının kabullendiği ortak bir vizyonu oluşturması, bu doğrultuda işbirlikleri kurarak stratejik planlama yapması ve mevcut planlarda devamlı değerlendirmeler yaparak planları geliştirmesi ve güncellemesi ve tüm süreçlere bütün eğitim paydaşlarını da katması beklentisi yer alır. Bu süreç, teknoloji kullanarak iletişim ve işbirliği kurmayı, gelişmeyi sürdürebilmek için verilerin toplanmasını ve verilere dayanarak oluşturulmuş plan üzerinde yapılması gereken değişikliklerin yapılmasını içerir. Söz konusu sürecin kapsamına eğitim liderinin okulda öğretmenlerin yaptığı iyi uygulamaların takdir etmesi de girer. Bu süreçte kazanılan bilgi ve tecrübeler işbirlikli şekilde başka okullarla da paylaşılır (ISTE-EL, 2018).

3. Güçlendiren Lider: Bu standardın içeriğine okul yöneticilerinin öğrenme ve öğretme ortamını zenginleştirmek üzere öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi inovatif ve özgün biçimde kullanmasını özendiren bir okul kültürü oluşturmaları girer. Öğretmenler güçlendirilerek yenilik uygulayabilecekleri, işbirlikleri kurabilecekleri ve inisiyatif alabilecekleri öğretmen liderliği göstermeye özendirilirler. Öğretmenlerden bireysel farklılıklar gösteren öğrencilere de hitap edebilmeleri için öğretim uygulamalarında ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teknoloji kullanmaları ve yöntemlerini çeşitlendirmeleri beklenir (ISTE-EL, 2018).

4. Sistem Tasarımcısı: Söz konusu standardın içeriğinde okulun teknoloji liderinin teknolojinin öğrenmeyi destekleyici ve arttırıcı tarzda işe koşulmasını sağlayacak ekiplerin ve sistemlerin kurulmasına öncülük etmesi, okulun teknoloji altyapısını ve kaynaklarını yeterli ve güçlü hale getirmesi ve okulun bütün kaynaklarını değerlendirerek teknolojinin verimli kullanılmasını sağlaması yer alır. Okul yöneticilerinden her daim yenilenen sanal suçlara dair bilinçli olması, özel hayatın mahremiyeti ve verilerin güvenliğini koruması ve okul paydaşları tarafından da korunmasını sağlaması gibi hususlarda beklentiler bulunur. Okul liderinden öğrencileri ve işgörenleri bilgilendirerek okulun teknolojiye ilişkin hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak işbirlikleri kurması beklenir (ISTE-EL, 2018).

5. Bağlantılı Öğrenci: Bu standardın içeriğinde eğitim liderleri olan okul müdürlerinden teknolojiye yönelik kişisel ve mesleki gelişmesini sürdürmeleri beklentisi yer alır. Okul liderleri bu açıdan herkese örnek oluşturur. Okul liderlerinden gelişmeye açık bir bakış açısına sahip olmaları, bilimsel gelişmeleri takip etmeleri ve kurduğu işbirlikleriyle kazanım ve tecrübelerini

kendilerinden bilgi almak isteyen diğer eğitimcilerle teknoloji kullanarak paylaşımları, böylece hem kendilerinin hem okul paydaşlarının hem de başka okulların paydaşlarının gelişim ve öğrenmelerine katkıda bulunmaları beklenir (ISTE-EL, 2018). Aşağıda sunulan Tablo 1’de okul yöneticilerine yönelik olarak belirlenen ve yayımlanan teknoloji liderliği standartları NETS-A 2002, NETS-A 2009 ve ISTE-EL 2018 başlıkları altında birlikte sunulmaktadır.

Tablo 1

NETS-A 2002, NETS-A, 2009 ve ISTE-EL, 2018 Standartları

NETS-A, 2002	NETS-A, 2009	ISTE-EL, 2018
1. Liderlik ve Vizyon	1. Vizyoner Liderlik	1. Eşitlik ve Dijital Vatandaşlık Savunuculuğu
2. Öğrenme ve Öğretme	2. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	2. Vizyoner Planlayıcı
3. Üretkenlik ve Mesleki Uygulama	3. Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	3. Güçlendiren Lider
4. Destek, Yönetim ve İşlemler	4. Sistematik Gelişim	4. Sistem Tasarımcısı
5. Ölçme ve Değerlendirme	5. Dijital Vatandaşlık	5. Bağlantılı Öğrenici
6. Sosyal, Yasal ve Etik Konular		

Kaynak: NETS-A, 2002, NETS-A, 2009 ve ISTE-EL, 2018 Standartları.

2.1.5. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Rolünün Kapsamı

Dünyada okullara bilgisayarların yerleştirilmesiyle başlayan süreçte öncelikle öğrenci ve eğitimcilere bilgisayar okuryazarlığı kazandırılması hedeflenmiş olsa da daha sonraları bilgisayarların eğitim ve öğretimi geliştirmek ve etkili kılmak üzere kullanılması beklenmiş ve araştırmalar bilgisayarların öğrenmeyi ne derece arttırdığını saptamaya yönelmiştir. Bu bağlamda okul çapında paradigmatik bir dönüşümün gerekebileceği, teknolojinin daha etkili okullar yaratmak için öğrenme ve öğretme süreçlerini dönüştürebileceği ve teknolojinin okul gelişimini sağlayan bir araç olabileceği değerlendirilebilir. Okul gelişimi süreçlerinde müdürlerinin liderlik rolü sergilemesinin önemi alanyazında ortaya koyulmaktadır (Fullan, 2001). Ancak araştırmalar okulun teknoloji kullanımından sadece okul müdürü gibi bir tek kişinin sorumlu olmasının gerçekçi bir beklenti olmadığını ortaya çıkardığı için bilişim teknolojileri koordinatörlüğü gibi yeni uzmanlık alanlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumda bile okul yöneticilerinden liderlik göstermeleri beklentisi azalmamış, onlardan teknoloji okuryazarı olma ve okullarında teknolojiye ilişkin bütün süreçlerde rol alması beklentisi devam etmiştir (Davies, 2010).

Okul yöneticileri, okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımını destekleyenler veya engelleyenler şeklinde kategorize edilebilir (Hasselbring vd., 2000'den Akt., L. Macaulay, 2009). Yaşanan salgın günlerinden sonra okulların hızla dijital ortama taşınmasıyla teknolojiyi kullanmak durumunda kalması sonucu müdürlerin doğrudan teknoloji benimseyen ve kullanan kişilere dönüşmelerinin gerektiği öne sürülebilir. Türk Eğitim Sisteminde bir süredir okullara yerleştirilen etkileşimli/akıllı tahtalar, bilgisayarlar, tabletler, EBA gibi dijital ders içeriği sağlayan platformlar, İnternet üzerinden gerçekleştirilmesi beklenen etkinlikler söz konusu olmakta ve okulların kapalı olduğu süreçte ve sonrasında ÖYS gibi dijital platformların sıklıkla kullanılması gerçekleşmektedir. Bütün bu gelişmeler göz önüne alındığında dünyayı yakalamak amacıyla okul yöneticilerinin de eğitimde teknoloji kullanımını desteklemeye zorlandığı söylenebilir.

Yöneticiler, teknolojinin okulla bütünleştirilmesi sırasında çeşitli engeller ve zorluklarla karşılaşacakları konusunda uyarılmaktadır (Lashway, 2003). Schrum (1995) 1990'lı yıllarda başlayan okulların öğretim teknolojisi ile bütünleşmesi sürecinde yeni teknolojileri okullarında kullanmak üzere kursa yüksek motivasyonla katılan öğretmenlerin okullarına döndüklerinde öğrenmeye zaman bulamama, teknolojiye erişim sorunları, kullanacakları kaynakların mevcut olmaması gibi büyük engellerle karşılaştığını ifade eder. Teknolojinin okulla bütünleştirilmesi sürecinde deneyimlenen engeller dış ve iç engeller olarak da kategorize edilebilmektedir. Dış engeller okulda mevcut olan teknolojik altyapıyla ilişkili engellerdir (Brickner, 1995). Okullarda teknoloji altyapısının olmamasının okulun teknolojiyle bütünleştirilmesinde sorun teşkil ettiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Dawson ve Rakes, 2003; Flanagan ve Jacobsen, 2003; Sincar, 2013). Anderson ve Dexter (2005) okulun teknoloji için kullanılacak kaynaklara sahip olmasının öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanmalarını yordadığını belirtmektedirler. Chang vd. (2008) okul liderlerinin donanım ve yazılım dahil her türlü kaynağı kullanıma sunmasının öğretmenlerin teknolojiyi dersleriyle bütünleştirmesinde etkili olduğunu belirterek bunu desteklemektedirler.

Eğitim amaçlı teknoloji kullanımına ilişkin engeller arasında sayılabilecek bütçe yetersizlikleri ve zaman darlığı sadece Türkiye'de okulların değil, diğer ülke okullarının da sorunudur. Okullarda bütçe yetersizliklerine çözüm olmak üzere ABD'de Gonzales (2020) ve Richardson vd. (2021) ile Kanada'da B. Brown ve Jacobsen'in (2016) araştırmalarında okul müdürlerinin kendi kaynaklarını kendilerinin yaratmaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Yurt dışındaki bazı okullarda müdürler, okullarının kafeteryasında satış yaparak veya bağış toplayarak fon yaratmaya çalışmakta ve kaynakların sürdürülebilirliği için iyi planlama yapılmasının önemine dikkat çekmektedir (Richardson vd., 2021). Zaman darlığı sorunu da okul

müdürleri tarafından bir engel olarak ifade edilmektedir (Richardson vd., 2021; Schrum, 1995; B. Brown ve Jacobsen, 2016). Okul müdürleri bu sorunu çözmek için gün içinde sahip oldukları zamanın yöneticilik yapmak için değil, öğrencilerin öğrenmesinde etkili olacak konuların çalışılmasına harcanmasını önermektedir. Bir başka okul müdürü de öğretmenlerin teknolojiyi öğrenmek için başlangıçta zaman kaybedeceğini ama öğrendiklerinin uzun vadede işlerini kolaylaştırıp onlara zaman kazandıracağını dile getirmektedir (Richardson vd., 2021).

Ancak Türkiye’de dış engeller arasında sayılabilen okulun teknolojik altyapısının oluşturulması ve gerekli donanım ve yazılımların sağlanması konusunda Türk Milli Eğitiminin merkezîyetçi yapısı okul müdürlerinin söz sahibi olmasını ve girişimde bulunmasını zorlaştırabilmektedir. Gölçek ve Korumaz’ın (2021) çalışması, MEB’in okullara gönderdiği bütçenin yetersiz olması sebebiyle okullarda teknolojiye yeterli kaynağın ayırlamadığını ve okul müdürlerinin teknolojik kaynaklara erişim konusunda sıkıntılar yaşadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu müdürler okullarında gerekli altyapıyı kurmak için veliler ve vakıflar gibi bazı dış paydaşlardan yardım almaktadır. Eren ve A. Kurt (2011) da okul müdürlerinin okulun teknolojiye yönelik hedeflerini Okul Aile Birliğinden destek alarak gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okulun dış engellerinin üstesinden gelinebilmesi için yapılan yatırımlar büyük önem taşımakta ve okulda teknolojik altyapının kurulması, donanım, yazılım ve teknik desteğe kaynak ayrılması teknolojinin öğretimle bütünleştirilerek öğretimin etkili ve verimli hale gelmesi için önemli hususları oluşturmaktadır (Vatanartıran ve Karadeniz, 2015). Öte yandan, okulların teknolojik donanıma sahip olmasının yeterli olmadığı ve öğrenme ve öğretmeyi etkili ve verimli kılmak amacıyla girişilen birçok dönüşüm denemesinin başarısız olmasının kaynağında okul yönetiminin yenilikleri benimseyememesinin ve öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sunulamamasının bulunduğu öne sürülmektedir (Fullan ve Hargreaves, 1996). Öğretmenlerin teknolojiyi derslerle etkili biçimde birleştirebilmeleri için okullarda sadece donanım ve yazılımın bulunmasının yetmediği ve en iyi teknolojik altyapıya sahip okullarda bile öğretmenlerin bu teknolojileri kullanarak öğretimin etkililiğini arttıramadıkları açıklanmaktadır (Cuban vd., 2001). Bu nedenle, okulun insan kaynaklarına yatırım yapmanın teknoloji altyapısına ve fiziksel kaynaklarına yatırım yapmak kadar önem taşıdığı öne sürülmektedir (Akbaba-Altun, 2006).

İç engeller ise okul işgörenlerinin teknolojiye ilişkin insani inançlarını ve tutumlarını kapsar (Brickner, 1995). Bu engellerin teknolojinin okulla bütünleştirilmesini daha derinden etkilediği ve üstesinden gelmek için daha fazla çaba harcanması gerektiği öne sürülmektedir (Earle, 2002; Ertmer, 2005’ten Akt., Akçaoğlu vd., 2015). Bu engeller arasında öğretmenlerin

teknoloji uygulamalarına gösterdikleri direnç sayılabilir (Anderson ve Dexter, 2005; Dawson ve Rakes, 2003; Flanagan ve Jacobsen, 2003; Sincar, 2013). Okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için okulların hem teknolojik donanımına sahip olması hem de öğretmenlerden kullandıkları öğretim yöntemlerini teknolojiyle birleştirerek daha etkili öğretim yapmaları beklenebilir. Fiiliyatta okullarda akıllı tahtalar, projeksiyonlar ve yazılımlar gibi yeni teknolojilerin mevcut olması, öğretmenlerin bu teknolojileri geleneksel yöntemler dışına çıkarak derslerinde kullandığı anlamına gelmemektedir. Gölçek ve Korumaz'ın (2021) çalışması, okul müdürlerinin yeniliğe direnç gösteren, özellikle yaşları okul müdüründen ileri olan öğretmenlerle karşılaştıklarını ve bu öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. H. Dikmen (2022), okul müdürlerinin ilerleyen yaş faktörünün okullarında yeniliğe karşı direnç ve yeniliklere adapte olmakta güçlük doğurduğunu ifade ettiklerini söyleyerek gösterilen direnci doğrulamaktadır. Bu çerçevede karşılaşılan engellerin üstesinden gelmek için okulun teknoloji lideri olarak müdürlerden beklentiler artabilir. Çünkü teknolojinin okulla bütünleştirilmesi sürecinde okul müdürlerinden beklenen liderlik rolünün kapsamına okullarda teknoloji kullanımına ve değişime yönelik her türlü engelle mücadele etmek de girer (C. Watts, 2009). Gösterilen direncin nedenleri arasında eğitimcilerin değişimi kabul etmeye yönelik güven duygusunun eksikliği, alışkın oldukları geleneksel yöntemleri tercih etmeleri, değişime yönelik güdülenmelerinin eksikliği ve yöneticilerin değişim için gerekli olan donanım ve desteği sağlamaması sayılabilir (Bohn, 2014). Bu çerçevede yönetimin desteği olmaksızın hiçbir okul yenileştirme çabasının başarılı olamayacağı ve bunun okulun teknoloji ile bütünleştirilmesi süreci için de geçerli olduğu (Brooks-Young, 2002) öne sürüldüğünden okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerine sahip olmasının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Karşılaşılan engeller konusunda Flanagan ve Jacobsen (2003) de bir sınıflama getirmekte ve engelleri dört başlıkta toplamaktadır. Öğretimin başarılı olmasını engelleyen birinci engel öğretmenlerin pedagojik bilgi eksikliğidir. Öğretmenler teknolojiyi dersleriyle etkili biçimde bütünleştirecek bilgi ve beceriye sahip değildir. Teknoloji, pedagoji ve öğrenci öğrenmesi üçgeninde teknolojiyi müfredatı destekleyecek şekilde kullanabilmek, yaratıcılık ve yenilikçi bir bakış açısı gerektirmektedir. Bir diğer engel eşitsizlikten kaynaklanmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik şartlardan kaynaklanan gerekli teknoloji erişimine sahip olmamak, engellilik durumu, eğitim verilen dili konuşamamak gibi etmenler öğrenciler arasındaki mevcut dijital ayrımı daha da arttırmaktadır. Bu yüzden de öğrencilerin teknoloji kullanma becerileri gelişmemektedir. Üçüncü engel öğretmenlere teknoloji kullanımında yetkinlik sağlayacak ve teknolojinin derslerinde nasıl kullanılacağını öğretecek hizmet içi eğitimlerin yeterince

verilmemesidir. Dördüncü ve son etmen de liderlik yapması beklenen okul yöneticilerinin gerekli bilgi, beceri, deneyim ve pedagojik vizyona sahip olmamaları ve etkili liderlik yapamamalarıdır.

Türkiye’de de okul müdürlerinin etkili teknoloji liderliği yapmasına engel olan öğeler konusunda müdürlerin görüşlerini araştıran Sincar (2013); eğitim ve bilgi eksikliği, alt yapı ve kaynakların eksikliği, bürokratik nedenlerden kaynaklanan kısıtlamalar, adaletsiz gelir dağılımının eşitsizlik yaratması ve öğretmenlerin yeni uygulamalara direnç göstermesi gibi nedenler saptamıştır. Söz konusu çalışmada tespit edilen öğretmenlerin gösterdiği direncin nedenleri arasında sayılan güven duygusunun eksikliği, onların teknolojiye ilişkin bilgi ve beceri eksiklerinin tamamlanmasıyla giderilebilir. Bu nedenle okulların teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde nasıl etkili kullanabileceklerine ilişkin eğitimler alması önemlidir (Çakır ve Yıldırım, 2009). Bu eğitimler insan kaynaklarını geliştiren süreçler olarak değerlendirilebilir. Teknoloji eğitimi alan öğretmenlerin bu teknolojileri derslerinde kullandıkları (Atkins, 2000; Casey ve Rakes, 2002; Martin ve Lundstrom, 1998; Smith, 1998’den Akt., Dawson ve Rakes, 2003) saptanmıştır. Bu nedenle müdürlerin teknoloji liderliği rolünün kapsamına öğretmenlerin bu eğitimleri almasının ve onlara mesleki gelişim olanakları sunmasının da girdiği söylenebilir. ISTE-EL (2018) standartlarında da okulun teknoloji liderinden öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmaları beklenir.

Fiiliyatta ise öğretmenlere yeterli eğitim desteğinin sağlanamadığı ve okul yönetiminin bu eğitimlerin verilmemesine gerekçe olarak zaman ve kaynak yetersizliklerini gösterdikleri saptanmıştır (Fullan, 1991). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlere yeterli mesleki gelişimi kazandıracak zamanı ayırması ve gerekli kaynakları sağlaması gereklidir. Alanyazında da okulun teknoloji liderinden öğretmenlerin ihtiyacı olan bilgiyi edinmesine destek olmasının beklendiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Schmeltzer, 2001).

Benzer şekilde okulun teknoloji liderinden öğretmenleri güçlendirmesi de beklenmektedir (ISTE-EL, 2018). 21. yüzyılda eğitim, geleneksel pedagoji anlayışından teknolojik pedagoji anlayışına geçişi (Collins ve Halverson, 2010; Greaves vd., 2010; Levin ve Schrum, 2014; McLeod ve Richardson, 2011; Schrum vd., 2011’den Akt., Dawson-Woodward, 2018) gerektirdiğinden okul müdürünün başarılı teknoloji liderliği yapabilmesi ancak öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını arttırması ve onların öğretim yöntemlerini teknolojiyle bütünleştirerek daha etkili öğretim yapmalarını sağlaması (Chang, 2012) sayesinde mümkün olabilir. Öğretmenleri desteklemenin kapsamına öğretmenlere eksikliklerini gidermeye yönelik olanaklar sunmaya ek olarak, teknolojinin öğretmen ve öğrenciler tarafından özgün ve yaratıcı biçimde kullanmasına destek olan bir okul kültürünün oluşturulmasının, yeni ve başarılı

teknoloji uygulamalarının ödüllendirilerek gösterilen başarıların takdir edilmesinin ve müdürlerin liderliği başkalarıyla paylaşarak öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmasının girdiği söylenebilir (ISTE-EL, 2018). ISTE-EL (2018) standartları da bu çerçevede öğretmenlerin güçlendirilmesine ve müdürlerin liderliği paylaşmasına özel vurgu yapmaktadır. Hall ve George (1999) öğretmenlerin sınıfın iklimini oluşturmadaki rolüne benzer olarak okul müdürlerinin de okul iklimini oluşturmakta pay sahibi olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda paylaşılan liderlik yaklaşımını benimsemiş okul müdürlerinin etkili teknoloji liderliği davranışları gösterebileceği düşünülebilir. Etkili teknoloji liderliği gösteren okul müdürlerinin liderlik, yönetim, vizyon ve hedef belirleme, mesleki gelişim gösterme ve diğer okul paydaşlarının da mesleki gelişim göstermelerini sağlama, teknolojik altyapı desteği kurma, öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme alanlarında başarılı yöneticiler olduğu saptanmıştır (Chang vd., 2008).

Richardson vd. (2013), teknoloji liderlerinin teknolojinin eğitim ve öğretim işlerinde etkili ve verimli biçimde kullanılmasını sağlayacak vizyona sahip olmasını şart koşmuşlardır. Bu çerçevede teknoloji liderinden okulun teknolojiye ilişkin vizyonunu okul paydaşlarıyla işbirliği içinde oluşturup bu vizyonu gerçekleştirmeye yönelik stratejik planlamanın yine işbirliği içinde gerçekleştirilerek uygulaması beklenir (ISTE-EL, 2018). Bunun uzantısı sayılabilecek bir diğer beklentinin de okul müdürlerinin teknoloji lideri olarak bütün okulun yeni teknolojileri benimsemesini sağlayan sistem(ler)i kurması (Schmeltzer, 2001) olduğu söylenebilir. Bu beklenti ISTE-EL 2018 standartlarında da yer bulmaktadır. Teknoloji liderinin kurulacak sistem(ler)i tasarlayan kişi olması gereğince okulda teknolojinin nasıl kullanılacağına ilişkin vizyonun belirlenmesine öncülük etme rolü olup müdürlerden vizyonu gerçekleştirecek sistem(ler)i kurarken diğer eğitimcilerin de görüşlerini alarak onlarla işbirliği içinde çalışmaları beklenir. Bu noktada müdürlerin paylaşılan liderlik özelliği göstermesi ve katılımcı bir yaklaşım güden teknoloji lideri olarak öğretimle teknolojiyi birleştirme sürecinde herkesin benimsediği bir vizyonu oluşturma, stratejik planlama yapma ve yapılan planları doğacak gelişmelere göre sürekli değerlendirme aşamalarına okuldaki paydaşların katılmasını sağlaması beklenir. Vizyon ve stratejik plan oluşturma sürecine diğer okul paydaşlarını ortak etmek, ortak hedeflerin benimsenip paylaşılmasına katkı sağlayabileceğinden müdürlere paydaşların görüşlerini alması, paydaşlardan düzenli aralıklarla veri toplayarak bu verileri, sürecin iyi giden ve gitmeyen yönlerini saptamak ve etkili yaklaşımlara öncelik vererek planın ilerleyişini değerlendirmek için kullanması önerilir. Bu süreçte paydaşlarla etkili iletişim kurmak için çevrimiçi platformlara başvurulur, çevrimiçi anketler düzenlenebilir, çevrimiçi topluluklar oluşturulabilir ve çeşitli İnternet teknolojileri kullanarak geniş bir kitleyle iletişim kurulabilir ve veri toplanabilir.

Sistem(ler)in devamlılığı için gereken maddi veya insan kaynaklarını oluşturmak da okulun teknoloji liderinden beklenir (ISTE-EL, 2018).

ISTE-EL 2018 standartlarında okul müdürünün eğitim ve öğretim süreçleriyle teknolojiyi birleştirirken okul paydaşlarına rol modeli olmasının önemi vurgulanmaktadır. Okul müdürünün teknoloji kullanımı konusunda okuldaki öğretmen ve öğrencilere rol modeli olması beklentisi (ISTE-EL, 2018) okulda yaşanan zorlukların azalmasına da katkıda bulunabilir ve öğretmenleri derslerinde teknoloji kullanmaya cesaretlendirebilir. Cantürk ve Aksu'nun (2017) çalışmalarında bir okul müdürü de okulun teknoloji liderinin okulda ve okul çevresinde teknoloji kullanma konusunda herkese örnek olma sorumluluğu taşıdığını ifade etmiştir. Ancak okul müdürlerinin bu rollerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri için bilişim teknolojilerine yönelik eğitimler almaları ve bilgilerini sürekli güncellemeleri gerekir. Sincar (2009), okul müdürlerinin bilişim teknolojilerine yönelik alacakları eğitimlerin onlara avantaj kazandıracağından ve okulun teknolojik dönüşümüne katkı sağlayacağından söz etmektedir.

Okul müdürünün rol modeli olacağı hususlara dijital vatandaşlığın bir gereği olarak teknolojiyi etik, yasal ve uygar bir söylemle kullanması ve özel hayatın mahremiyetine saygı duyarak, öğrenci ve işgören verilerinin güvenliğini sağlaması da girer (ISTE-EL, 2018). Ayrıca okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin kapsamına günden güne kapsamı değişen ve artan sanal suçlara ilişkin farkındalık sahibi olmak (ISTE-EL, 2018) ve okullarda okulun öğretmenleri, öğrencileri, velileri vb. paydaşlarını da farkındalık sahibi kılacak etkinlikler düzenleyerek onların sanal suçlara karşı kendilerini korumasını sağlaması da girebilir. Bu kapsama sanal zorbalık gibi sanal tehlikeler de dahil edilebilir. Bu hususlar MEB 2023 vizyonunda da yer bulmaktadır. H. Dikmen'in (2022) Türkiye'de okul müdürlerinin görüşlerini araştırarak durum tespiti yaptığı çalışmasında, sosyal medya dahil, çeşitli bilgisayar teknolojilerinin kullanımına ilişkin etik kuralların saptanması ve teknolojinin etik kurallara uygun kullanılmasına yönelik bilinçlendirme yapılmasının gereğinin altı çizilmektedir.

Ayrıca ISTE-EL 2018 standartları, müdürlerin kapsayıcı davranarak okul içinde ve dışında bütün öğrencilere teknolojiden eşit ve adil yararlanma olanağı sunmasına özel vurgu yapar. Okulun teknoloji liderinden öğrencilerin tümüne eşit biçimde teknolojiyi etkili kullanan ve teknoloji becerisi sahibi öğretmenler tarafından eğitim alma fırsatını sunması beklenir. Bu husus, MEB 2023 vizyonu altında da yer bulmakta ve eğitimcilerin teknolojiye yönelik gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Ancak ISTE-EL (2018) tarafından önerildiği gibi, okulda görevlendirilecek öğretmenleri teknoloji bilgisine sahip olanlar arasından seçme yetkisi Türk Milli Eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı nedeniyle bütünüyle okul müdürünün elinde olmasa bile, mevcut öğretmenlere mesleki gelişme fırsatı sağlama ve okulla teknolojiyi

bütünleştirme konusunda onlara eğitim olanağı sunma okul müdürünün seçimi olabilir. Ayrıca okulun teknoloji liderinden, her öğrencinin farklı öğrenme, kültür ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme ortamlarında ders alabilmesi için öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında teknoloji kullanmalarını desteklemesi beklenir. Teknoloji liderliği sadece derslerin öğretiminde değil, ölçme ve değerlendirme işlemlerinde de teknoloji kullanılmasını içerir (ISTE-EL, 2018).

Ek olarak, teknoloji liderinin bağlantılı öğrenci rolünü yüklenmesi, kendisinin de bir öğrenci gibi sürekli öğrenmeyi sürdürmesi, eğitim alanında ortaya çıkan bilimsel gelişmeleri ve derslerde kullanılabilecek yeni teknolojileri takip ederek, kendini geliştirmesi ve bunu başka eğitimcilerle iletişim kurarak, bilgilerini onlarla paylaşarak ve onları da geliştirerek gerçekleştirmesi beklenir. Kişisel ve mesleki gelişmeyi sağlama hedefiyle hareket eden müdürlerin işbirlikli bir anlayış gütmesi, esnek ve açık bir bakış açısına sahibi olması ve çevrimiçi mesleki öğrenme toplulukları gibi platformlara katılarak ve deneyimlerinden ders çıkararak kendini geliştirmesi ve kazanımlarını paylaşması önerilir. Teknoloji liderlerinden okulun teknolojiyle bütünleştirilmesi sürecinde öğrendiklerini, işe yarayan ve yaramayan yöntemler gibi konulardaki bilgi ve deneyimlerini diğer eğitimcilerle paylaşarak onlara kendi bilgi ve deneyimlerinden faydalanma fırsatı vermesi beklenir (ISTE-EL, 2018).

Özet olarak, müdürlerin teknoloji liderliği rolü okullarda teknolojiyle ilgili bütün boyutları kapsar ve buna örgütsel kararların verilmesi, okul politikalarının oluşturulması ve uygulamaya geçirilmesi sırasında bilgi teknolojilerinin etkili kullanılması da girer (Anderson ve Dexter, 2005). Okulda teknoloji liderlerinin lider, yönetici ve politikacı rollerine ek olarak öğretmen, rol modeli, kolaylaştırıcı ve cesaretlendirici rollerinin olduğu da ifade edilmektedir. Bu çerçevede okul müdürlerinden teknolojik gelişmeleri takip etme, teknoloji kullanımında öğretmenlere rol modeli olma, teknolojiye ilişkin kararları diğer paydaşlarla birlikte alma, teknoloji kullanmayan öğretmenleri kullanmaları yönünde motive etme beklentileri bulunur (Matthews, 2002). Teknoloji liderliği rolünün hakkını vererek yapan müdürlerin sayesinde öğrencilerin okula devamsızlıklarının azalacağı, akademik başarılarının artacağı, öğrenci ve öğretmenlerin tükenmişlik duygularında azalma olacağı ve okulun genel başarısının artacağı savlanır (Kearsley ve Lynch, 1994).

2.2. Sanal Zorbalık

Bu başlık altında geleneksel zorbalık ve sanal zorbalık; sanal/siber/elektronik zorbalık; sanal zorbalığa ilişkin roller; sanal zorbaların, sanal mağdurların ve sanal zorba/mağdurların profili; geleneksel zorbalık ile sanal zorbalık arasındaki bazı benzerlikler ve farklar; sanal zorbalık ile geleneksel zorbalığın birlikte gerçekleşme

durumları; sanal zorbalık türleri; sanal zorbalığın algılanan bazı nedenleri ve sanal zorbalıkla ilişkili bazı değişkenler konuları üzerinde durulmaktadır.

2.2.1. Geleneksel Zorbalık ve Sanal Zorbalık

Aşağıda yer alan bölümde araştırmanın ikinci boyutunu oluşturan sanal zorbalık olgusuna ilişkin bilgiler açıklanmaktadır. Önce geleneksel zorbalık (akran zorbalığı) konusu tanıtılmakta sonrasında ise sanal zorbalığa ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.2.1.1. Geleneksel Zorbalık

Tarafların yüz yüze olduğu durumlarda uygulanan geleneksel zorbalık dili, dini, ırkı ve kültürü ne olursa olsun dünyanın her ülkesinde var olan küresel bir sorundur (Berger, 2007). Bu sorunla okullarda sıkça karşılaşılmaktadır (Hase vd., 2015). Dan Olweus'un, 1982 yılında ülkesi Norveç'te 3 öğrencinin uğradıkları zorbalık nedeniyle intihar etmesinden sonra başlayan konuya ilişkin çalışmalarından sonra zorbalık olgusu 1980'ler ve 1990'larda diğer ülkelerde de incelenmeye başlanmıştır (Walker, 2012). Olweus (1999), zorbalığı saldırgan davranışlar kategorisinin altına yerleştirmiş ve zorbalığı bir öğrencinin zamana yayılmış şekilde ve birden fazla kereler bir veya daha fazla öğrencinin olumsuz eylemleriyle karşılaşması olarak tanımlamıştır (Akt., Walker, 2012). Mağdura yöneltilen zorba eylemler ise isteyerek yapılan veya yapılmaya kalkışılan, mağduru rahatsız etmeye veya incitmeye yönelik saldırgan eylemlerdir (Olweus, 1993). Daha yeni bir tanıma göre ise zorbalık, bir veya daha fazla sayıda mağdura kasıtlı olarak ve defalarca uygulanan, onun canını sıkın veya canını yakan davranışlardır (Olweus ve Limber, 2010). Olweus (2013), bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için kasıtlı olarak art niyetle yapılması, birden fazla kereler tekrarlanması ve taraflar arasında zorbanın lehine bir güç dengesizliği/farkı olması gerektiği ölçütlerini koymaktadır.

Zorbalığın, kendisini mağdurdan daha daha güçlü gören zorbanın mağdur veya mağdurlara uyguladığı saldırgan eylemler olduğu düşünülebilir. Taraflar arasında mevcut olan güç eşitsizliği (Olweus, 2013) zorbalara kıyasla mağdurların fiziksel, psikolojik (Elinoff vd., 2004), yaş (Vandebosch ve Van Cleemput, 2008) veya sosyal statü (Patchin ve Hinduja, 2006) gibi yönlerden daha düşük seviyede görülmesini içerir. Zorbalık esnasında kendini daha güçlü olarak algılayan zorba, bir veya daha fazla sayıda mağdura kasıtlı olarak ve defalarca taciz uygulamaktadır (Smith vd., 2008). Bu nedenle zorbalık gücün sistematik şekilde kötüye kullanılması olarak tanımlanabilir (Smith ve Sharp, 1994). Zorbalığın sürmesinin nedeni ise zorbaların kendisinden fiziksel, ruhsal, sosyal vb. açılardan daha aşağı konumda gördükleri mağdurlara saldırganlık uygulayabilmesinin daha kolay olmasından kaynaklanabilir. Zorbaların

temel özelliklerinden biri, mağdur veya mağdurlar üzerinde kontrol sağlama ihtiyacı duymasındır (Kaiser ve Rasminsky, 2003). Zorbalar bu ihtiyaçlarını fiziksel şiddet uygulayarak, tehdit ve hakaret gibi sözlü saldırılarda bulunarak, mağduru arkadaşsız bırakarak (Beale ve Scott, 2001) veya mağduru kaş-göz ifadeleri gibi jestlerle aşağılayarak (Greene, 2006) yapabilirler. Öğrencilere öğretmenlerinin fiziksel ve psikolojik zorbalık uyguladığı vakaların varlığı da alanyazında tespit edilmiştir (Whitted ve Dupper, 2008). Mağdurun ise aralarında asimetrik güç dengesizliği (Ybarra ve Mitchell, 2004a) bulunan zorbasına karşı kendisini savunması zordur (Olweus, 1986, 1991, 1993'ten Akt., Hester, 2012).

Bir davranışın zorbalık olup olmadığının saptanması her zaman kolay olmayabilir. Bazı davranışlar ilk bakışta şakalaşma, eğlence veya birisine takılma amacıyla yapılıyor gibi görülebilir. Ancak zorbalık, güçleri birbirine denk olmayan iki taraf arasında gerçekleştiği için iyi niyetli şakalaşmalardan ayrılır (Harris, 2009). Bu nedenle güçleri denk olan taraflar arasında gerçekleşen şakalaşmalar, iyi niyetli atışmalar ve bir kereliğine uygulanan saldırganlık davranışları zorbalık sayılmazken (Berger, 2007) taraflar arasında güç eşitsizliğinin mevcut olduğu, tekrar tekrar uygulanan ve mağdura zarar veren davranışlar zorbalık kapsamına girer (Nansel ve Overpeck, 2003; Rigby, 2002b'den Akt., Berger, 2007).

Zorbalık davranışları fiziksel, sözel ve ilişkisel (sosyal) zorbalık şeklinde 3 kategoride sınıflandırılır. Fiziksel zorbalık; mağduru dövme, itme, çimdikleme, yumruklama, vurma, ona tekme atma, onun eşyalarına zarar verme, tükürme, bıçaklama, yaralama gibi fiziksel eylemlerdir. Buna benzer sayılabilecek olan davranışsal zorbalık da birisinin defterini karalama, giysilerini kirletme (Berger, 2007), eşyalarını, çantasını, yemeğini, bisikletini veya parasını alma gibi hırsızlık davranışları (Ybarra vd., 2007) şeklinde uygulanan zorbalık eylemleridir.

Sözel zorbalık ise mağdura incitici sıfatlarla hitap etme, onunla alay etme, kırıcı sözler söyleme, onu aşağılama, tehdit etme (Berger, 2007), ırkçı ve cinsiyetçi yorumlar yapma gibi sözlü ifadeleri içermektedir. Yapılan araştırmalarda okullarda sözel zorbalığın fiziksel zorbalıktan daha yaygın uygulandığı ortaya çıkmıştır (Tapper ve Boulton, 2005).

Üçüncü kategori olan ilişkisel zorbalık ise sosyal zorbalık (Berger, 2007) ve dolaylı zorbalık (Borntrager vd., 2009) olarak da adlandırılmaktadır. İlişkisel zorbalık, mağdurun arkadaşlarıyla arasını bozmak veya arkadaşlarının mağdur hakkında olumsuz düşünmesini sağlamak amacıyla mağdur hakkında sarf edilen olumsuz ifadelerdir (Crick ve Grotpeter, 1995). Mağdur hakkında yalan bilgiler yaymak, arkadaşlarının mağdurdan soğumasına ve onu dışlamasına neden olmak, onu arkadaş grubundan uzaklaştırmak ve mağdurun iletişim kurma çabalarını görmezlikten gelmek (Berger, 2007) ilişkisel zorbalığa girer. Zorbaların arkadaşlarından mağdurla konuşmamasını talep etmesi veya mağdur hakkında dedikodular

yayması (Beran ve Li, 2005) ilişkisel zorbalığa örnek olarak verilebilir. İlişkisel zorbalığa uğrayan mağdurlar yalnızlaştırılabilir ve itibarsızlaştırılabilirler. Türü ne olursa olsun, zorbalık eylemleri bir ay içinde minimum 2 veya 3 kez tekrarlanan ve zorbalığa maruz kalan mağdur/mağdurlar ile bir ay içinde minimum 2 veya 3 kez zorbalık uygulayan zorbalar arasında gerçekleşen eylemlerdir (Rigby, 2003).

Fiziksel ve sözel zorbalık esnasında zorba, mağdurla yüz yüzedir ve doğrudan mağduru muhatap almaktadır (Espelage ve Swearer, 2003; Slonje ve Smith, 2008). Dolaylı zorbalık esnasında ise duruma üçüncü şahısların katılımı söz konusudur (Borntrager vd., 2009). Zorba; mağdura ilişkin olumsuz düşüncelerini onunla alay ederek, hakkında söylentiler yayarak, onu dışlayarak ve onu görmezden gelerek (Espelage ve Swearer, 2003; Olweus ve Limber, 2010; Slonje ve Smith, 2008) başka kişilere iletir. Bu çerçevede bir öğrenciyi yüz yüze tehdit etmek ve aşağılamak sözel ve doğrudan zorbalık, o öğrencinin kötü koktuğunu başka öğrencilere yaymak sözel ve dolaylı zorbalık, yemekte masasına veya yakınına oturmayıp onu tek başına bırakmak ise ilişkisel ve dolaylı zorbalık kategorisine girer (Berger, 2007). Dolaylı zorbalıkta mağdurun saldırıya uğraması kolay ama zorbasının kim olduğunu tespit etmesi ve kendisini savunması çok zordur (Vaillancourt vd., 2005'ten Akt., Berger, 2007).

Zorbaların genellikle saldırganın dürtüsel ve empati yoksunu olmaya meyilli, fiziksel olarak da yaşıtlarından daha iri ve güçlü olabildiği belirtilir (Olweus, 1994'ten Akt., Ybarra ve Mitchell, 2004a). Zorbaların zorba olmayanlara kıyasla şiddete ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu (Bowers vd., 1994) ve kavga çıkartmaya daha yatkın olabildikleri rapor edilmektedir (Nabuzoka ve Smith, 1993). Zorbalığın yasalara karşı gelme, suç işleme, alkol ve sigara kullanma ve güvenli olmayan cinsel davranışlar gösterme (Litwiller ve Brausch, 2013; Vieno vd., 2011) ile ilişkisi olabileceği de tespit edilmektedir (Loeber ve Disheon, 1984; Magnusson vd., 1983'ten Akt., Ybarra ve Mitchell, 2004a). Mağdurlar ise daha içe dönük, utangaç ve özgüveni daha düşük kişiler olabilmekte (Olweus, 1994'ten Akt., Ybarra ve Mitchell, 2004a), ileride depresyon ve özgüven düşüklüğü sorunları yaşayabilmektedirler (Olweus, 1993). Arkadaş sayısı az olan, arkadaş gruplarınca dışlanan ve kendisini koruyup savunacak arkadaşlara sahip olmayan öğrencilerin diğerlerine oranla daha fazla mağduriyet yaşaması söz konusudur (Hodges vd., 1997). Bu sonuç da yakın ve güvenilir arkadaşlara sahip olmanın mağduru zorbalığa karşı koruyabileceğini düşündürmektedir.

Zorbalık dünya çapında okullarda incelenmekte olan bir sorundur. Okulların öğrencilerine sağlaması gereken güvenli ortam ihtiyacının Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde fiziksel ihtiyaçlardan sonra gelen ikinci en önemli ihtiyaç olduğuna (Maslow 1970'ten Akt., J. Simmons vd., 1987) dikkat çekilmektedir. Okullardan öğrencilerine güvenli ortam sunma

beklentileri olmasına karşın, zorbalık uygulamaları her kademedeki okullarda öğrencilerin güvenliğini tehdit edebilmektedir. Olweus (1991), yaşları 7-16 arasında değişen 130.000 İskandinav öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin %5 ila %9'luk bir kesiminin düzenli olarak zorbalık gördüğünü rapor etmektedir (Akt., Griffin ve Gross, 2004). ABD'de özel ve devlet okullarında okuyan ve 6. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerden oluşan 15.686 kişilik bir grupta öğrencilerin neredeyse %30'unun zorbalık olaylarına karıştığı; bunlardan %13'nün zorba, %10,6'sının mağdur, %6,3'ünün ise zorba/mağdur rolleri olduğu saptanmıştır (Nansel vd., 2001). Araştırmada 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üst sınıflarda okuyan öğrencilere kıyasla daha fazla zorbalık olaylarına karıştığı, kızlara oranla erkeklerin daha çok zorbalık yaptığı ve zorbalık gördüğü ile İspanyol kökenli öğrencilerin, beyazlara ve Afrika kökenlilere oranla daha fazla zorbalık yaptığı saptanmıştır (Nansel vd., 2001). Zorbalık davranışlarının başlangıcının ilköğretim yıllarına uzandığı, yoğun olarak ortaokul yıllarında görüldüğü ve lise döneminde azalmaya başladığı rapor edilmektedir (Englander ve Muldowney, 2007). Azınlıkta olan gruplara ait kültürel ve etnik özelliklere sahip olanlar ırkçı yorumlara maruz kalabilmektedir (Monks vd., 2008). Birkett vd. (2009); ABD'de 7. ve 8. sınıfta okuyan lezbiyen, gay, biseksüel [LGB] ve cinsel yönelimlerini sorgulamakta olan öğrencilerin okulda yüksek oranda zorbalığa maruz kaldıklarını aktarmaktadırlar. Lezbiyen, gay ve biseksüel öğrencilere ek olarak transgender [LGBT] öğrencilere de zorbalığın her türü uygulanabilmektedir (Kosciw vd., 2008).

Zorbalık olayları okul sınırları ve okul saatleri içinde veya dışında (Raskauskas, 2010) gerçekleşebilmekte ve çeşitli ülkelerde farklı oranlar göstermektedir (Genta vd., 1996; Whitney ve Smith, 1993; Wolke vd., 2001). Tüm dünyada karşılaşılan zorbalık vakalarının Türkiye'deki boyutlarını saptamak üzere yürütülen çalışmalarda Kapıcı (2004) 4. ve 5. sınıfta okuyan katılımcıların %40 oranında sözel, duygusal, fiziksel ve cinsel zorbalık gördüklerini, S. Arslan vd. (2012) ilköğretim 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin %27'sinin mağdur, %18'inin zorba ve %15'in de zorba/mağdur olduğunu tespit etmişlerdir. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmen ve yöneticileri, mağdur öğrencilerin genellikle okul bahçelerinde itme, lakap takma, alay etme, eşyasına zarar verme ve cinsellik içeren sözler söyleme gibi davranışlarla sık karşılaştığını düşünmektedirler (Çınkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003). Bazı araştırmalarda Türkiye'deki okullarda zorbalığın yaygın olduğu (N. Öztürk vd., 2014), öğrencilere fiziksel, sözel, duygusal ve cinsellik içeren zorbalıklar uygulandığı (Çınkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003) ve erkek öğrencilerin kızlara kıyasla zorbalık uygulama ve zorbalık görmelerinin daha yaygın olduğu (Dölek, 2002) saptanmıştır. Zorbalık davranışlarının, okul kültürünün zorbalığı desteklemesi ile pozitif yönde (Olweus, 1993), okullarda zorbalığa ilişkin net ve adil kuralların mevcudiyeti

(Welsh vd., 1999), kurallara uyulmadığı takdirde verilecek cezaların belli olması ve disipline yönelik yapıcı yaklaşımlar uygulanması (Batsche ve Knoff, 1994) ile negatif doğrultuda ilişkisi olduğu (Bayar ve Uçanok, 2012) görülmüştür. Ayrıca zorbalara karşı katı tutumlar sergilemek de etkili olmamakta; tersine sıkı disiplin kuralları uygulamak (Brand vd., 2003) ve fiziki cezalar vermek zorbalık davranışlarının daha sıklaşmasına yol açabilmektedir (Romeo, 1996).

Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde insanların nasıl davranacaklarına bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerden etkilenecek karar verdiği ve zorbalık davranışlarının bu etkileşimlerin sonucunda öğrenilerek içselleştirildiği öne sürülmektedir (Serin, 2012). Zorbalık mağdurları da bu çerçevede çevresinde gözlemleyerek öğrendikleri davranışları (Karataş ve C. Öztürk, 2009) kendileri de başkalarına uygulayarak onları mağdur edebilmektedir. Aile içinde yetişmekte olan fertlerin kişiliği ebeveynlerinden, yakın ve uzak çevrelerinden ve yaşadıkları toplumdan gözlemlediği örnekler doğrultusunda oluşmakta ve gelişmektedir (Bandura, 1977). Aileleri ile yakın ilişkisi olmayan, ailesi tarafından ihmal edilen, fiziksel olarak cezalandırılan ve ailesi içinde örnek alabileceği olumlu bir rol modeli bulunmayan kişilerin zorbaya dönüşebildiği savunmaktadır (Karataş ve C. Öztürk, 2009).

Zorbalığa uğramak birçok olumsuzlukla ilişkilendirilmektedir. Zorbalık mağduru çocuklar, zorbalığa uğramayanlara oranla daha fazla başağrısı ve karın ağrısı gibi rahatsızlıklar çekmekte, uyku problemleri yaşayabilmekte ve yataklarını ıslatabilmektedir (Fekkes vd., 2004; Sourander vd., 2010). Zorbalığa uğramak öğrencilerin okulu sevmemelerine, okulu bırakmak istemelerine, okullarının güvenli mekânlar olmadığını düşünmelerine (Hazler vd., 1991; Kochenderfer ve Ladd, 1996'dan Akt., Bayar ve Uçanok, 2012) neden olabilmekte ve mağdurların okul başarıları ve özgüvenleri düşmektedir (Williard, 2006c). Dahası mağdurlar okul yolunda zorbalığa uğrayacakları endişesi ve korkusu taşıyabilmektedir (Brown vd., 2005; Hazler vd., 1991'den Akt., Bayar ve Uçanok, 2012). Zorbalığa maruz kalanların kızgınlık, kaygı ve kendilerini çaresiz hissetme gibi olumsuz hisler deneyimledikleri açıklanmaktadır (Borg, 1998). Okula silah getirerek ortalığa ateş açan öğrencilerin üçte ikisinin okul yıllarında sürekli olarak zorbalığa uğradığı saptanmıştır (Swearer vd., 2009). Zorbalık; yalnızlıkla, insan ilişkilerinde ve uyum sağlamada sıkıntı yaşamakla, alkol ve uyuşturucu kullanma riskiyle ve akademik başarısızlık ile de ilişkili çıkmakta (Nansel vd., 2001) ve mağdurlarda mağdur olmayanlara oranla daha yoğun anksiyete ve depresyon belirtileri gözlenmektedir (Craig, 1998).

Sürekli zorbalık gören öğrenciler intihar düşüncesine de kapılabilmekte (Rigby, 2001), hatta intihar edebilmektedir (Carney, 2000). Hinduja ve Patchin (2006), 1999 yılında ABD'nin bir eyaletinde iki lise öğrencisinin 12 öğrenciyi ve bir öğretmeni vurarak öldürmesinde, birçok kişiyi yaralamalarında ve sonunda intihar etmelerinde zorbalık görmelerinin payı olduğunu

ifade etmektedirler. Bu çocukların okulda Nazi selamı veren bir çete oluşturduklarını okul müdürünün olay gününe dek bunu duymamış olması da (Fegenbush ve Oliver, 2009) okul yöneticilerinin okullarında olan bitenlerin farkında olmalarının zorbalığın önlenmesinde ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Mağdurlara yol açtığı bütün olumsuz sonuçlara rağmen zorbalar bu süreçten bazı kazanımları elde edebilmekte (Rigby, 2003) ve çevrelerinde bir arkadaş ve hayran topluluğu oluşturabilmektedir (Berger, 2007). İzleyici ergenler açısından mağdura kıyasla daha güçlü olan zorbalarla aynı tarafta olmak onlara güç ve statü kazandırabildiği için (Salmivalli, 2010) zorbaların destekçileri artabilmektedir. Zorbalar mağdurlara yaşattıkları sıkıntılardan zevk bile alabilmektedir (N. Öztürk vd., 2014). Zorbaların zorbalıklarını sürdürme cesareti göstermesine kendilerine kimsenin müdahale etmeyeceklerini ve yaptıklarından ötürü ceza almayacaklarını düşünceleri de neden olabilmektedir (Unnever ve Cornell, 2003). Oysa yakalanmasalar bile mağdurlar gibi, zorbanın kendisi de zorbalık sürecinden olumsuz etkilenmektedir (Banks, 1997'den Akt., N. Öztürk vd., 2014). Zorbaların da okul başarısı düşebilmekte, okulunun iklimini daha olumsuz olarak algılayabilmekte ve yalnızlık hissi duyabilmektedir (Nansel vd., 2001). Zorbaların üçte biri duygu durum bozukluğu, %13'e yakın bir bölümü de depresyon yaşayabilmektedir (Kumpulainen vd., 2001).

Zorbalar ve mağdurlar gibi, zorba/mağdurlar da anksiyete, depresyon, özgüven düşüklüğü, kendine zarar verme düşünceleri, madde kullanımı, okula devamsızlık yapma, okula karşı olumsuz tutum besleme, saldırganca davranma ve okulun güvensiz bir yer olduğunu düşünme riskleriyle karşı karşıya kalabilmektedir (Berkowitz ve Benbenishty, 2012; Copeland vd., 2013; Kumpulainen vd., 2001; Srabstein ve Piazza, 2008'den Akt., Swearer ve Hymel, 2015). Zorba/mağdurlarda da intihara yönelim tespit edilmiştir (Kaltiala-Heino vd., 1999).

Zorbalık uygulandığında mağdurla birlikte tanık olanların, ailelerin ve okulların da bundan olumsuz etkilendiği öne sürülmektedir (Sullivan vd., 2004). Beale ve Scott (2001) öğrencilerin uyguladıkları zorbalıklar konusunda öğretmenlerin yeterince bilgili olmadıklarını belirtmektedir. Zamanla sanal zorbalık olaylarının da çoğalması ve intihar dahil çeşitli olumsuz sonuçlarının medyada duyulmasıyla (Tokunaga, 2010) birçok okul sanal zorbalığı da zorbalık karşıtı politikalarının kapsamına eklemiştir (Feinberg ve Robey, 2008). Okulların çeşitli düzenlemeler yapmasına neden olan zorbalık uygulamaları okullarda çeşitli boyutlarda olumsuz sonuçlar doğuran bir durumdur. Bütün bunlardan ötürü öğrencilerin güvenliğini sağlama görevi olan okul yönetimi ve öğretmenlerinin bu konuda farkındalık sahibi olması ve buna müdahale edebilme yetkinliğine sahip olması önem arz etmektedir.

2.2.1.2. Sanal/Siber/ Elektronik Zorbalık

Okullarda geleneksel biçimde uygulanan zorbalık olgusu bugün sanal dünyada da çeşitli biçimlerde kendini göstermektedir. Açık sistemler olarak içinde bulundukları toplumu yansıtan okullar (Persaud, 2006), bilişim teknolojilerinin kullanıldığı yerler olarak sanal zorbalığın uygulandığı ve olumsuz sonuçlarının görüldüğü alanlara dönüşebilmektedir. Belsey (2008), sanal zorbalığı bilgi ve iletişim teknolojilerinin zorba veya zorbalar tarafından kasıtlı olarak ve birden fazla kereler başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılmasıyla gerçekleştirilen olumsuz davranışlar şeklinde tanımlamaktadır. Arıcak'a (2011, s. 10) göre de sanal zorbalık "bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümü"dür. Ybarra ve Mitchell (2004b), sanal zorbalığın çevrimiçi araçların kullanılmasıyla mağdura açıkça ve isteyerek saldırganlık uygulanması olduğunu ifade etmektedirler. Hinduja ve Patchin (2015a) sanal zorbaların bilgisayarlar, cep telefonları veya diğer elektronik aletler üzerinden isteyerek ve tekrarlayan biçimlerde mağdurun canını yaktığını öne sürmektedirler. Tanımlar incelendiğinde sanal zorbalığın bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin çeşitli uygulamaları ile gerçekleştirilen, mağdur veya mağdurlara çeşitli zararlar verebilen ve onların canlarını sıkabilen eylemleri kapsadığı söylenebilir. Alanyazında sanal zorbalığa ilişkin herkesin üzerinde uzlaştığı ortak bir tanımın bulunmaması dikkati çekmektedir. Ortak bir bakış açısının oluşturulamamış olmasının alanyazında bir belirsizliğe yol açtığı ve yapılan çalışmaların sonuçlarının birbirinden farklı çıkmasına yol açtığı söylenebilir. Olweus ve Limber (2018), uzmanların ortak bir konsensus oluşturmasının yapılan çalışmaların tutarlılığını olumlu etkileyeceğine dikkat çekmektedirler.

Sanal zorbalık esnasında mağduru taciz eden mesajlar bilgisayarlar, cep telefonları, video kameraları (Li, 2007), telefon kameraları (Campbell, 2005) ve tabletler (Styron vd., 2016) gibi farklı elektronik iletişim teknolojileri (Li, 2008) kullanılarak oluşturulabilir. Sanal zorbalık uygulamalarının gerçekleştiği platformlar olarak sessiz çağrılar veya taciz eden aramalar, anında mesajlaşma uygulamaları, yazılı, resimli, sesli ve videolu mesajlar, e-postalar, sohbet odaları, web siteleri, sosyal ağlar, bloglar, Facebook, Twitter ve Instagram (Akbulut ve Çuhadar, 2011; Balaban-Salı vd., 2015; Bellmore vd., 2015; Beran ve Li, 2005; Hood ve Duffy, 2018; M. Özdemir ve Akar, (2011); Patchin ve Hinduja, 2006; Price ve Dalgleish, 2010; Slonje vd., 2013; Smith vd., 2008; Sourander vd., 2010), bloglar (Williams ve Guerra, 2007; Wolak vd., 2007), Second Life benzeri sanal dünyalar (Rivers vd., 2011), YouTube gibi (Hinduja ve Patchin, 2010) video kliplerinin paylaşıldığı ortamlar, mağdurların itibarını lekeleyen kişisel web siteleri (Cartwright, 2017) ve okulun en obez öğrencisi kim (P. Strom ve R. Strom, 2005) gibi yine mağdurların itibarını zedeleme amacı taşıyan oylama siteleri (Belsey, 2005), çevrimiçi oyun

siteleri (Mesch, 2009; Tippett ve Kwak, 2012), Snapchat (Handyside ve Ringrose, 2017) ve WhatsApp grupları (Aizenkot, 2018) kullanılabilir. Mağdurla duygusal ilişki yaşayan partnerinin, mağdurun bilgisi dahilinde veya bilgisi dışında eriştiği özel görüntülerini daha sonra üzerinde oynayarak paylaştığı web siteleri (Harmon, 2004) de sanal zorbalık amacıyla kullanılabilir.

Ayrıca teknolojinin gelişmesine paralel olarak sanal zorbalığın uygulandığı yeni yöntemler ve yeni platformlar ortaya çıkabilmektedir (Paul vd., 2012; Slonje vd., 2013). Zorbaların kullandığı formatlar zamanla değişse de mağdurun kendisine kasıtlı olarak uygulanan (Ybarra ve Mitchell, 2004a) ve hızla yayılan olumsuz çevrimiçi mesajlara karşı kendisini savunması zor olabilmektedir (Smith vd., 2008). Sanal zorbalığa uğramanın yarattığı tahribatlara annesiyle şehir dışına giden bir 8. sınıf öğrencisinin yolculuğu esnasında bulaşıcı bir hastalık kapıldığı söylentisi okulda yayıldığında arkadaşlarının kendisinden uzaklaşması (Wendland, 2003) örnek verilebilir.

Sanal zorbalık davranışları doğrudan veya dolaylı olmak üzere iki şekilde uygulanabilmektedir. Doğrudan uygulandığında sanal zorbalık davranışı, rahatsız edici mesajların tekrar tekrar gönderilmesi şekline bürünürken, dolaylı uygulandığında mağdurun özel bilgilerinin paylaşılması, mağdurun kimliğine bürünülmesi ve mağduru aşağılayacak, zor durumda bırakacak ve onun itibarını zedeleyecek bilgilerin yayımlanması gibi formatlarda gerçekleşebilmektedir (Willard, 2007b). Sanal zorbalık davranışlarına mağdura ısrarla çağrı göndermek, kişisel konuşmalarını kopyalamak ve paylaşmak, mağdur hakkında çirkin dedikodular çıkarmak, mağdurun resimleri üzerinde değişiklikler yaparak yaymak, mağdura ilişkin olumsuz yorumlar yapan web siteleri oluşturmak, mağdura cinsel içerikli mesajlar göndermek, ona hakaret etmek (Vandebosch ve Van Cleemput, 2008) ile mağdur hakkında yalan bilgiler ve söylentiler yaymak, sindirmek, tehdit etmek, alay etmek, resimlerini izinsiz paylaşmak, virüs göndermek, bilgisayar korsanlığı yapmak gibi (Arıca vd., 2008) örnekler verilebilir. Ankara’da lise yöneticileri ise sanal mağdur öğrencilerin en fazla küfürlü davranışlara maruz kaldıklarını ve sonucunun okulda öğrenciler arası çatışmalara kadar varabildiğini öne sürmüşlerdir (Erden, 2017). Bunlara mağdura gönderilen onu öldürmeye ve evini yakmaya yönelik tehditler savurmaya (Dehue vd., 2008) kadar geniş bir yelpazede yer alan başka iletiler de eklenebilir. Ergen kızların doğrudan saldırıda bulunmak yerine dedikodu yaymak gibi dolaylı zorbalık uygulamalarını tercih ettiği (Crick ve Grotpeter, 1995) ve onlar genellikle fiziksel görünümle dalga geçmeyi tercih ederken, erkeklerin daha çok cinsel yönelimli yorumlarda bulunduğu saptanmıştır (Worthington, 2005’ten Akt., Beale ve Hall, 2007).

Mağdurlara sanal zorbalık uygulayanların büyük çoğunluğunu mağdurların okuldan tanıdıkları öğrencilerin oluşturduğu, tanımadıkları kişilerin daha sonraki sırada geldiği belirtilmektedir (Kowalski ve Limber, 2007). Sanal zorbalık ve geleneksel zorbalığa yaygın olarak ortaokul yıllarında karşılaşıldığı (Beale ve Hall, 2007; Kowalski ve Limber, 2007; Smith vd., 2006) ve bu okul düzeyinde zorbalık uygulamalarının zirveye ulaştığı öne sürülmektedir (Williams ve Guerra, 2007). Okullarda sanal zorbalığın geleneksel zorbalığa kıyasla görece daha az yaygın olduğu (Hase vd., 2015; Kowalski vd., 2013; Kowalski vd., 2012; Olweus, 2012; Smith vd., 2008), okul saatleri içinde de uygulanabilmesine karşın uygulanma oranının düşük olduğu (Wright vd., 2009) ve okul saatleri dışında daha fazla uygulandığı (Smith vd., 2008) açıklanmıştır.

Bazı araştırmalara göre sanal zorbalığa uğrayan öğrencilerin en az yardım istedikleri kesim öğretmenleri olmaktadır (Juvonen ve Gross, 2008; Mishna vd., 2009b; Slonje ve Smith, 2008; Topçu vd., 2008). Sanal zorbalığa şahit olanlar dahil birçok öğrencinin konuyu eğitimcilere iletmemesinin nedenleri arasında eğitimcilerin bunu önlemek için bir girişimde bulunmayacaklarını düşünmeleri gelmektedir (Li, 2007b). Bu nedenle eğitimcilerin dikkatli, gözlemci ve farkındalık sahibi olması ve gerekli müdahalelerde bulunması önem taşımaktadır. Eğitimcilerin etkili müdahalelerde bulunabilmeleri için sanal zorbalık konusunda bilgi sahibi olmasının önemli olduğu ve alınacak önlemlerin başarılı olmasını sağlayacağı öne sürülmektedir (Beale ve Hall, 2007). Buna karşın çoğu okulun öğretim programında ve okul politikalarında sanal zorbalık konusuna yer verilmediği ve bu konuda öğretmenlerin ve öğrencilerin yeterince bilgilendirilmediği görülmüştür (Jäger vd., 2010).

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de her okul türünde ve kademesinde sanal zorbalık vakalarına rastlanmaktadır (Ayas ve Horzum, 2011; Dilmaç, 2009; Dilmaç ve Aydoğan, 2010b; Ekşi, 2012; Gezgin ve Çuhadar, 2012; M. Özdemir ve Akar, 2011; Topçu vd., 2008). Türkiye’de okullarda sanal zorbalık konusunu ele alan çalışmalara 2007 yılında başlandığı (Ayas, 2014) ve görece yeni bir konu olarak araştırmaların henüz doyuma ulaşmadığı söylenebilir (M. Pamuk ve Bavlı, 2013). Sanal zorbalığın bazen suç teşkil eden boyutlara ulaşabildiği (McQuade III vd., 2009) ve bu konuda doğrudan bir düzenlemenin olmadığı (Karaman ve Ünsal, 2017) göz önüne alındığında Türkiye’de bu soruna ilişkin çerçevelerin henüz netleştirilememiş olduğu söylenebilir.

2.2.2. Sanal Zorbalığa İlişkin Roller

Alanyazında sanal zorbalığa ilişkin roller sanal zorba, sanal mağdur, sanal zorba/mağdur, sanal izleyici ve sanal zorbalığa herhangi bir biçimde karışmayan bireyler şeklinde kategorize edilmektedir (Eroğlu ve Peker, 2015). Bazı öğrencilerin ne geleneksel ne de

sanal zorbalık şeklinde zorbalığın her türüne hiçbir şekilde karışmamış olması (Beran ve Li, 2007) bazılarının ise birden fazla rol yüklenmesi söz konusudur. Buna dayanarak, sanal zorbalığa ilişkin roller;

- 1) Sadece zorbalık yapan saf-sanal zorbalar,
- 2) Sadece mağdur olan saf-mağdurlar,
- 3) Sanal zorbalık yapıp aynı zamanda da zorbalığa uğrayan zorba/mağdurlar,
- 4) Sanal zorbalığa hiçbir biçimde karışmamış kişiler (Arıcak, 2009; Kraft ve Wang, 2009) ve
- 5) Yapılan sanal zorbalığa şahit olan izleyiciler (Slonje vd., 2012) şeklinde sınıflandırılabilir.

Bir başka araştırmada sanal zorbalığa ilişkin roller (1) yetki zorbaları (entitlement bullies) ve (2) mağdurları, (3) misillemeci zorbalar ve (4) mağdurları ile (5) izleyiciler olarak rapor edilmektedir. Yetki zorbaları kendisini çeşitli yönlerden mağdurlardan daha üstün gören ve kendisi gibi olmayanlara zorbalık uygulama hakkına ve yetkisine sahip olduğunu düşünen zorbalardır. Yetki zorbaları mağdurları görünüm, ırk, cinsel yönelim vb. yönlerden kendilerinden farklı veya daha aşağı statüde olarak değerlendirenlerdir. Misillemeci zorbalar ise daha önce kendileri de zorbalığa uğramış olan ve buna karşılık vermek için sanal zorbalık uygulayanlar olmaktadır. Misillemeci zorbalar kendilerine hedef olarak başkalarına zorbalık yapanları seçerler. Son paydaş olan izleyiciler ise sanal zorbalığa şahit olan kişilerdir (Notar vd., 2013).

Sanal zorbalığa dünyanın her tarafından çok sayıda izleyici şahit olabilir (Willard, 2007b). Bazı izleyiciler zorbalık gerçekleştiği esnada, örneğin zorba mesajı gönderirken ve mağdur mesajı alırken onların yanlarında bulunan kişiler olabilir veya bazıları da daha sonradan duruma şahit olabilir (Allison ve Bussey, 2016). Kimi izleyiciler hiçbir diyaloga girmeden, pasif şekilde durumu uzaktan izlemeyi seçer (Allison ve Bussey, 2016). Kimi izleyiciler de İnternette yayımlanan zorbalık mesajlarını başkalarına dağıtarak (Slonje vd., 2012) uygulanan zorbalığa destek olup mağduriyetin artmasına yol açar. Bu tür izleyicileri Willard (2007b) zararlı izleyiciler olarak tanımlar. Kimi izleyiciler de mağdura destek olarak zorbalığı sonlandırmaya çalışır ve onlar yararlı izleyiciler olabilirler (Willard 2007b).

Olenik-Sehemesh vd. (2017), 9-18 yaş arasındaki katılımcılar üzerinde yürüttükleri bir araştırmada çocukların ve gençlerin maruz kaldığı sanal zorbalık vakalarında hangi izleyicilerin aktif rol alıp hangilerinin geride durduklarını incelemişlerdir. Sonuçlar izleyicilerin % 55,4'ünün mağdura destek olmak yerine pasif kalmayı seçtiklerini, aktif olmayı seçen %44,6'lık bölümünün de çoğunlukla kızlardan ve yaşı daha büyük olanlardan oluştuğunu ortaya koymuştur. İzleyicilerin verdikleri tepkileri inceleyen başka bir çalışmada T. Field (2018), mağduru destekleyen başkaları olduğunda izleyicilerin mağduru destekleyebildiklerini, zorbayı

destekleyenler olduğunda ise mağdura destek vermeksizin sessiz kalmayı seçtiklerini rapor etmektedir. Araştırmalar zorbalığı sadece izlemeyi seçen pasif izleyicilerin çözüme bir katkı sağlamadıklarını ancak mağdurun tarafını tutarak onu destekleyenlerin mağdurun kendisini daha az kurban olarak hissetmesini ve uğradıkları saldırıları daha rahat savuşturabilmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Bu noktada Willard (2007b), aktif izleyicilerin çözüme katkı sağlayabileceğini ve bunu gerçekleştirmek üzere de izleyicilerin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

2.2.3. Sanal Zorbaların, Sanal Mağdurların ve Sanal Zorba/Mağdurların Profili

Sanal zorbaların gerçek dünyada da zorbalık uygulayabilen, öfkeli ve bu öfkesini dışarı yansıtabilen kişiler olabildiği açıklanmaktadır (Erdur-Baker, 2013). Sanal zorbalarda saldırganlık davranışları, antisosyal davranışlar veya suça yönelik davranışlar görülebilmektedir (Dilmaç 2009; Hinduja ve Patchin, 2008; T. Field, 2018; Ybarra ve Mitchell, 2004a; Ybarra ve Mitchell, 2004b). Sanal zorbalar başkalarına oranla şiddet kullanmanın daha kabul edilebilir bir şey olduğuna inanabilmekte (Calvete vd., 2010) ve sanal zorbalığa ilişkin olumlu tutum sahibi olabilmektedir (Barlett ve Gentile, 2012). Sanal zorbaların mağdurlarıyla yüz yüze gelmedikleri için onların hissettiklerini göremeyen, daha düşük empati düzeyine sahip kişiler oldukları düşünülmektedir (T. Field, 2018; P. Strom ve R. Strom, 2005). Ayrıca sanal zorbalar özgüvenleri düşük (Kowalski ve Limber, 2007) ve okulda problemlili öğrenciler olabilmektedir (Beran ve Li, 2007).

Sanal zorbalar madde kullanımı (Gamez-Guadix vd., 2013), fazla alkol ve sigara tüketme ile düşük prososyal davranışlara sahip olma özellikleri gösterebilmektedir (Sourander vd., 2010). Sanal zorbaların duygusal düzenleme davranışları eksik olabilmektedir (T. Field, 2018). Bir önceki yıl bir yetişkin tarafından fiziksel veya cinsel tacize uğramış olanların, geleneksel zorbalık görmüş olanların ve notları başarısız olanların sanal zorbalık uygulama olasılıkları artabilmektedir (Ybarra ve Mitchell, 2004b). Yang vd. (2013), depresif belirtiler göstermenin sanal zorbalığa ilişkin bütün rollerle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sanal zorbaların geleneksel zorbalara benzer problemlili davranışlar gösterebildiği (Ybarra ve Mitchell, 2004a) de rapor edilmiştir. T. Field (2018), sanal zorbaların sanal mağdurlarla nörotizm, antisosyal davranışlar, akademik sorunlar, psikosomatik şikayetler ve psikopatoloji ile sorumluluk ve sosyal uyum boyutlarında düşük puan alma açılarından benzerlikler gösterdiğini saptamıştır.

Sanal mağdurlar ise açıklık, utangaçlık-geri çekilme davranışları, anksiyete, özgüven ve düşük benlik saygısı özellikleri göstermektedir (T. Field, 2018). Araştırmalar mağdurların olumsuz psikososyal özelliklere, örneğin yalnızlık duygusuna (Calvete vd., 2010; Olenik-

Shemesh vd., 2012; Özer, 2014) sahip olabildiğini, sosyal ilişkilerinin zayıf olabildiğini (Calvete vd., 2010) ortaya koymaktadır. Arkadaşlık ilişkileri doyurucu olmayan ve az arkadaşı olanların diğerlerinden daha fazla sanal zorbalığa uğradıkları da açıklanmaktadır (Campfield, 2008; Eroğlu ve Peker, 2011). Mağdurların duyarlı, incinmeye açık ve arkadaşları arasında popüler olmayan, anksiyete, pasif davranış ve başarısızlık duyguları taşıyan kişiler olabildiği de açıklanmaktadır (Lapidot-Lefler ve Dolev-Cohen, 2015). Aşırı kilolu olmak gibi fiziksel özellikleri olan öğrenciler sanal mağdurlar arasında yer alabilmektedir (Berne vd., 2014). Engelliler, bir eksikliği olanlar ve iyi İnternet kullanamayanlar da sanal mağduriyete uğrayabilmektedir (Topçu vd., 2012). Gelişim geriliği yaşayan adölesanlarla yapılan araştırma (Katz, 2001'den Akt., Beran ve Li, 2005) katılımcıların çoğunun İnternet üzerinden cinsel tacize uğradığını ortaya koymaktadır. Cinsel yönelim açısından azınlıkta olanlar ise en fazla sanal mağduriyete uğrayan gruplar arasında sayılabilmektedir (Aboujaoude vd., 2015; Zych vd., 2015). ABD'de geniş çaplı bir araştırmada heteroseksüel olmayan lise öğrencilerinin heteroseksüel olanlara kıyasla daha fazla sanal mağduriyete uğrayabildiği rapor edilmektedir (Kessel-Schneider vd., 2012). Hinduja ve Patchin (2008) hemcinsine ilgi duyan bir kız öğrencinin kızlarla görüştüğü için cehenneme gideceğini öne süren bir tehdit e-postası aldığını örneklemektedir. Farklı etnik kökenden gelenlerin de sanal zorbalığa uğrama riski taşıdığı öne sürülmektedir (Kowalski vd., 2008; Sawyer vd., 2008). Ayrıca sanal mağdurlar sanal zorbalardan daha güçsüz olabilmekte ve zorbalılar kendilerinden daha az güçlü gördükleri kişilere sanal saldırılar gerçekleştirebilmektedir (Kowalski vd., 2012). Öte yandan sanal zorbaların kurbanlarını kendisinden daha daha güçsüz gördükleri arasından seçebildiği gibi güç açısından kendisine denk olduğunu düşündükleri arkadaşları veya eski arkadaşları arasından da seçebildiği açıklanmakta (Vandebosch ve Van Cleemput, 2008) ve alanyazında güç faktörüne ilişkin sonuçlar farklılık gösterebilmektedir. Geleneksel zorbalık mağduru olanların aynı zamanda sanal mağduriyete de maruz kalabildikleri açıklanmaktadır (Smith vd., 2008). Ayrıca sanal zorbalığa maruz kalmak bireyleri sanal zorbalık uygulamaya yöneltebilmekte ve sanal zorbalık yapmak ta sanal zorbalığa uğrama riskini arttırabilmektedir (Balaban-Salı vd., 2015). Sanal mağduriyetin, kızgınlık (Dehue vd., 2008), korku (Beran ve Li, 2005) ve üzüntü (Patchin ve Hinduja, 2006) duyguları ile ilişki gösterdiği de rapor edilmektedir.

Majör depresyon geçiren ergenlerin, hafif düzeyde geçiren veya hiç depresyon geçirmemiş olan ergenlere oranla bir önceki yılda sanal zorbalığa uğramaları üç misli daha fazla artmaktadır (Ybarra, 2004). Benzer şekilde Gámez-Guadix vd.'nin (2013) araştırmalarına göre de depresif belirtiler gösteren ergenler sanal zorbalığa uğrayabilmektedir. Ayas'ın (2014) çalışması Türk ergenlerde depresyonun sanal zorbalığa maruz kalmayı anlamlı biçimde

yordadığını ve aralarında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu teyit etmektedir. Olenik-Shemesh vd. (2012) ergenlerde sanal mağduriyetle depresif ruh durumunun ilişkisi olduğunu desteklemektedir. Depresyon gibi, madde kullanımı daha fazla olanlar da sanal zorbalığa uğrayabilmektedir (Gámez-Guadix vd., 2013). Ancak depresyon yaşayanların ve madde kullananların mı sanal zorbalığa uğradığı yoksa depresyonun ve madde kullanımının sanal zorbalığın sonucu mu olduğu konusu daha fazla incelenmeye değer görünmekte ve aralarında bir neden-sonuç ilişkisi kurulamamaktadır.

Aynı anda hem sanal zorba hem de sanal mağdur olan kişiler mevcuttur. Ybarra ve Mitchell'a (2004a) göre sanal zorba/mağdur katılımcıların %55,8'i geleneksel zorbalığa uğramış ergenlerdir. Sanal zorba/mağdurlar İnternete günde üç saat veya daha uzun süre harcamakta, İnternete haftada 6 veya daha fazla gün girmeye yatkın olmakta, büyük çoğunluğu İnternete evde bağlanmakta ve İnternet kullanma konusunda kendilerini oldukça yeterli sahibi olarak tanımlamaktadır. Zorba/mağdurların yaklaşık dörtte biri alkol ve dörtte birinden azı da sigara tüketmekte ve polisle karşı karşıya kalma, hırsızlık yapma gibi problemli davranışlar göstermeye yatkın olmaktadır. Zorba/mağdurların %37,2'si ebeveynleriyle yetersiz duygusal bağları olduğunu ve %51,2'si de ebeveynlerinin denetiminin yetersiz olduğunu açıklamaktadır.

2.2.4. Geleneksel Zorbalık ile Sanal Zorbalık Arasındaki Bazı Benzerlikler ve Farklar

Okullarda karşılaşılan hem geleneksel zorbalık hem de sanal zorbalık davranışları öğrencilerin huzur, mutluluk ve akademik başarısını tehdit eder görünmektedir. Sanal zorbalığın geleneksel zorbalık ile güçlü bir ilişkisinin olduğu savlanmaktadır (Twyman vd., 2010). Bununla beraber sanal zorbalığın fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalığa ek olarak geleneksel zorbalığın bir alt kategorisi mi yoksa kendi başına ayrı bir zorbalık türü mü olduğu alanyazında oldukça sık tartışılmakta ve bu konuda üç farklı görüş dikkati çekmektedir (Antoniadou ve Kokkinos, 2015). Birinci görüş; her ikisinin de farklı yöntemlerle gerçekleştirilmesine rağmen farklı bir olgu olmayıp sanal zorbalığın fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık gibi geleneksel zorbalığın bir alt kategorisi olduğu görüşüdür (Beran ve Li, 2007; Olweus ve Limber, 2010; Li, 2006'dan Akt., Antoniadou ve Kokkinos, 2015). İkinci görüş; ikisinin sadece belli durumlarda ve belli yönlerden benzerlikler taşıdıklarıdır (Antoniadou ve Kokkinos, 2015). Üçüncü görüş ise; iki zorbalık çeşidinin birbirinden tamamen farklı iki ayrı sosyal olgu olduğu yönündedir (Antoniadou ve Kokkinos, 2015). Bu görüşü destekleyenler sanal zorbalığın kendine özgü ayırt edici özellikler taşıdığını (Katzner vd., 2009) ve yeni bir zorbalık türü olduğunu (Guan vd., 2016) öne sürmektedir. Ybarra vd. (2007), %64 oranında sanal mağdurun okulda geleneksel zorbalığa uğramadığını ve geleneksel zorbalıkla sanal zorbalık arasındaki örtüşmenin fazla olmadığını desteklemektedirler. P. Strom ve R. Strom (2005) ile Erdur-Baker (2010) da sanal

zorbalığın geleneksel zorbalıktan ayırt edici bazı özellikler taşıdığını vurgulamaktadırlar. Bununla beraber geleneksel zorbalıkla sanal zorbalığın bazı benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Geleneksel zorbalık gibi sanal zorbalık da mağdura zarar verme niyetini taşır ve her iki tür zorbalık türü de mağduru psikolojik olarak yıpratma amacı taşıyan saldırgan davranışlar içerir (Tokunaga, 2010).

Ayrıca her iki zorbalık durumunda da taraflar arasında zorbanın daha güçlü olduğu bir güç dengesizliği söz konusudur (Slonje ve Smith, 2008; Smith vd., 2008; Spears vd., 2009). Ancak sanal zorbalıkta güç faktörü, üzerinde uzlaşılammış bir konu olup, zorbayı güçlendiren etmenin onun daha fazla teknolojik bilgi sahibi olup olmadığı hususu tartışılmaktadır (Vandebosch ve Van Cleemput, 2008). Bu çerçevede sanal zorbanın güç kaynağı mevcut iki zorbalık türünü ayırt edici bir etmen olarak değerlendirilebilir. P. Strom ve R. Strom (2005), sanal zorbalık durumunda, geleneksel zorbalıkta olduğu gibi, zorbanın fiziksel olarak mağdurdan daha üstün olması gerekmediğine vurgu yapmaktadırlar. Sanal zorbalıkta taraflar arasında var olan güç farkının, geleneksel zorbalıkta zorbayı üstün yapan onun daha hızlı, güçlü, çevik vb. olması gibi fiziksel, psikolojik veya sosyal statü üstünlüğünden değil, zorbanın belli ölçüde teknoloji becerisi sahibi olmasından kaynaklandığı ifade edilir (Patchin ve Hinduja, 2006). Bu nedenle sanal zorbanın insanları rahatsız etme niyeti taşıması ve elinin altında bunu gerçekleştirecek bir teknoloji bulunması yeterlidir (Notar vd., 2013).

Her iki zorbalık türünde, uygulanan zorbalığın birden fazla kereler tekrarlanması ortak bir nokta gibi görünse de yine zorbalığın tekrarlanması ölçütü sanal zorbalık için farklı işlemektedir. Çünkü bir mağduru uygunsuz durumda gösteren bir görselinin bir kez paylaşılması bile sanal uzayda kaldığı müddetçe birçok kereler izlenmesine yol açarak mağdurun tekrar tekrar üzülmeye yol açmaktadır (Erdur-Baker, 2013). Sanal ortamda mesajların tamamen silinmesi olanaksız olup göz ardı edilmesi zordur (Dooley vd., 2009). Mesajlar İnternet arşivlerinde, web sitelerinde ve arama motorlarında sonsuza dek kalabilmekte (Patchin ve Hinduja 2006; Sathyanarayana-Rao vd., 2018; Von Marées ve Petermann, 2012) ve bu durum da mağdurların zorbalığı tekrar tekrar yaşamasına yol açabilmektedir. Fauman (2008); geleneksel zorbalıkta bir davranışın zorbalık tanımına girebilmesi için birden fazla kere tekrarlanması gerektiğini, oysa sanal zorbanın mesajı bir kere yayımlamasının yeterli olabildiğini, çünkü mesajın başkaları tarafından da paylaşılabilceğini savunmaktadır. Bu durumda çevrimiçi ortamda zorbalığın tekrarlanması kavramının nasıl tanımlanacağı tartışma konusudur (Commonwealth Department of Communications, 2014'ten Akt., Angus, 2016).

Sanal zorbalıkta bilgisayar teknolojilerinin doğası gereği mesajların kısa sürede çok geniş bir alıcı kitlesine (Mishna vd., 2010; Shariff, 2005; P. Strom ve R. Strom, 2005) zorbanın

kendisi dışındaki bireyler tarafından da paylaşılarak yayılabilmesi (Piazza ve Bering, 2009) söz konusu olduğundan bu durum zorbalığın tekrarlanması ölçütünü geleneksel zorbalığın tekrarlanmasından daha farklı bir konuma sokabilmektedir. Sanal zorbanın gönderdiği mesajların, mesajı gören başka kişiler tarafından da paylaşılarak çok kısa sürede çok fazla sayıda izleyiciye yayılabilmesi (Slonje ve Smith, 2008) söz konusudur. Bu nedenle geleneksel zorbalıkla sanal zorbalığı ayıran özellikler arasında İnternet ortamının özelliklerinden ötürü mesajın başkaları tarafından hızla yayılabilmesi ve çok geniş bir izleyici kitlesine ulaşabilmesi de sayılabilir. Hatta başlatıcı, zorbanın kendisi olduğu halde başkalarının da mesajları paylaşmasının çık etkisi (Slonje vd., 2013) yaratması söz konusudur. Sanal zorbalığın yayılma hızına örnek olarak spor dersinden çıkmış aşırı kilolu bir kızın duş alırken resminin çekilip öğrencilerin cep telefonları aracılığıyla yayılması veya bir öğrenci hakkında olumsuz yorumların yapıldığı bir web sitesi oluşturularak o öğrencinin çok sayıda kişinin hakaretine maruz bırakılması verilebilir (Berger, 2007).

Geleneksel ve sanal zorbalığın arasındaki bir diğer fark olarak mağdurun zorbalığa uğradığı zaman ve mekân farkı göze çarpar. Mağdur geleneksel zorbalığa çoğunlukla hafta içi günlerde (Nansel vd., 2001) okul saatleri içinde, tenefüslerde veya öğrenci okula gelir veya giderken uğrayabilir (Hanewald, 2008). Geleneksel zorbalığa uğrayan mağdur; eve ulaştığında güvenli bir ortamda olurken (Kowalski ve Limber, 2007; Raskauskas ve Stoltz 2007) sanal zorbalığa okulda olabildiği gibi (Li, 2007b; Tokunaga, 2010) evinde, odasında, otobüste, alışverişte, sinemada, tiyatrodan veya eğlence mekânı gibi bulundukları her ortamda, her an ve her yerde uğrayabilir (Kowalsky vd., 2012) ve kurtulma olanağı da bulamaz. Sanal zorbalık günün her saatinde uygulanabilir ve sürekli hale dönüşebilir (Tokunaga, 2010). Tokunaga (2010), geleneksel zorbalığın öğrencinin evine geldiği zaman bittiğini oysa sanal zorbalığın bitmediğini vurgulamaktadır. Bu da uygulanan zorbalığın etki alanını genişleterek mağdurda geleneksel zorbalıktan daha uzun, hatta günün 24 saati bile zorbalığa maruz kalma süresi yaratabilir (Hinduja ve Patchin, 2008; Smith vd., 2008). Mishna vd.'nin (2009b) çalışmasına veri sağlayan bir çocuğun “hiç durmayan/kesintisiz zorbalık” (non-stop bullying) terimini kullanmasının sanal zorbalığa uğramaktan hiçbir zaman kurtulamayacağını vurguladığı düşünülebilir. Mağdurlar, her an ve her yerde zorbalığa uğrayabildikleri için onların zorbalıktan kaçınmaları da zordur (Kowalski vd., 2014).

Yine geleneksel zorbaların aksine, sanal zorbaların İnternet uygulamalarının özellikleri sayesinde kimliğini saklayıp anonim kalarak zorbalık uygulayabilmesi (Calvete vd., 2010; Kowalski ve Limber, 2007; Patchin ve Hinduja, 2006) sanal zorbalığı ayırt edici kılan (Jäger vd., 2010) özellikler arasında gösterilebilir. Günümüz teknolojileriyle zorbalar, sahte hesaplar

açmak suretiyle kimliğini gizleyerek her an ve her yerden zorbalık uygulayabilmekte (Greene, 2006) ve tacizciler kimliğinin belli olmamasının verdiği güvenle daha da saldırganlaşabilmektedir (Postmes ve Spears, 1998; Postmes vd., 1998'den Akt., Ybarra ve Mitchell, 2004b). Geleneksel zorbalığa uğrayan mağdurun kendisini kimin taciz ettiğini bilmesine karşın (Kowalski vd., 2012) sanal zorbalığa uğrayan mağdurlar zorbanın kimliğinin belli olmamasından ötürü kendisiyle kimin uğraştığını her zaman tahmin edemeyebilirler. Kowalski ve Limber (2007), kimliği bilinmeyen bir saldırganın kimliği bilinen bir saldırgandan daha ürkütücü olduğunu açıklamaktadır. Zorbanın kimliğinin gizli olması; mağdur hakkında istediği her iddiada bulunabilmesini, mağduru zor durumda bırakacak dedikodular çıkarabilmesini, ona iftira atabilmesini vb. zorbalıkları rahatlıkla uygulayabilmesini olanaklı kılmaktadır (Beckerman ve Nocero, 2003). ABD'de yapılan bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin yarısına yakınının (Kowalski ve Limber, 2007) ve Hollanda'da öğrencilerin önemli bir kısmının (Dehue vd., 2008) zorbasının kim olduğunu bilmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, sanal zorbalığa uğrayanlar kendisine zorbalık yapanın kim olduğunu tahmin etseler bile o kişi olduğunu ispatlayamamaktadır (Hinduja ve Patchin, 2009). Zorbalar yakalansa bile adreslerini veya bilgisayarlarını başkasının kullandığını ve o mesajları başkalarının gönderdiğini iddia edebilirler (Beale ve Hall, 2007). Bu nedenle zorbalığı kimin yaptığı hiç ortaya çıkmayabilmekte, dolayısıyla zorba, ceza almaktan kurtulabilmektedir (Calvete vd., 2010). Sanal zorbalığın kimliği belli olmayan kişilerce yapılması, kimliği belli olarak uygulayan zorbalıklara kıyasla zorbanın, mağdurun arkadaşları bile olabileceği ihtimalinden (Mishna vd., 2009b), sonuçlarının mağdurunun korku ve güçsüzlük gibi duygularını arttırmasından (Dooley vd., 2009; Nocentini vd., 2010; Slonje ve Smith, 2008; Smith vd., 2008; Vandebosch ve Van Cleemput, 2008'den Akt., Sticca ve Perren, 2013) vb. nedenlerden ötürü mağdurda daha şiddetli etkiler yaratabilmektedir.

Sanal ortamda kimlik açıklanmadan zorbalık yapılabilirdi için akran zorbalığı yapmayan öğrencilerin de sanal zorbalık yapabildiklerine rastlanmaktadır (Tokunaga, 2010). Sonnby-Borgström vd. (2003), birbirinin yüzünü görerek iletişim kuranların, birbirlerinin yüzlerini görmeden iletişim kuranlara oranla daha yüksek empati düzeyine sahip olduğunu açıklamakta ve sanal zorbalık gibi sanal uzayda birbirini görmeden kurulan iletişimlerde esnasında empati düzeyinin düşebildiğini belirtmektedirler. Bunun da sanal zorbalık davranışlarını arttırabileceği düşünülebilir. Sanal zorbalar; geleneksel zorbalığın aksine, uyguladıkları zorbalığın mağdurda yarattığı duygusal tepkileri, onun üzüntüsünü, korkusunu, ağlamalarını ve çektiği sıkıntıları bire bir göremezler (Kowalski ve Limber, 2007; Mesch, 2009; Patchin ve Hinduja 2006; Slonje vd., 2013). Sanal zorbanın, mağdurun yaşadıklarını görememesi, onun

davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesini ve mağdurla empati kurmasını zorlaştırır (Serin, 2012). Bu da zorbanın davranışlarının mağdur üzerinde yarattığı etkileri tam olarak algılayamamasına ve zorbalıklarını sürdürmesine yol açabilir (Kowalski ve Limber, 2007).

Geleneksel zorbalıkla kıyaslandığında sanal zorbalığa uğramanın mağdurla daha büyük hasarlar yaratabildiği iddia edilmektedir (Campbell 2005; Feinberg ve Robey, 2012; Tokunaga 2010). Özellikle mağdurun itibarını yaralayan mesajların sanal uzayda bu denli fazla kişiye ulaşması, mağdura geleneksel zorbalığa uğramasından daha fazla hasar verebilir (P. Strom ve R. Strom, 2005). Bunda kurbanın her an ve her yerde sanal zorbalığa uğrayabilmesinin (L. K. Watts vd., 2017), zorbalığa daha çok sayıda izleyicinin şahit olabilmemesinin, zorbalığın yapanın kimliği belli olmadan uygulanabilmesinin, zorbanın yaptığıının sonuçlarına dair bir geribildirim alma olasılığının düşük olmasının ve İnternetin denetlenememesinin (Sticca ve Perren, 2013) payı bulunabilir. Amerikan Ulusal Sağlık Enstitüsünün (2010) verilerine göre sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin depresyon riski artabilir ve onlar kendilerini daha yalnız ve çaresiz hissedebilir (Akt., Choucalas, 2013). Öte yandan, sanal zorbalığın yarattığı sonuçların geleneksel zorbalığından daha ciddi olduğu savının kesin bir durum olarak kabul edilmemesi gerektiği saptanmıştır (Sticca ve Perren, 2013). Sanal zorbalığın, bütün bu özelliklerinden ötürü geleneksel zorbalığın dijital teknolojilerin kullanılmasıyla ekranın arkasına taşınmış hali olmadığı (Spears vd., 2009) ve farklı bir sosyal olgu olduğu öne sürülmektedir (Wang vd., 2009). Sanal zorbalığın geleneksel zorbalıktan daha ciddi sonuçlar yaratıp yaratmadığı ve sanal zorbalığın geleneksel zorbalığın bir alt kategorisi değil, başlı başına bir zorbalık kategorisi olup olmadığı alanyazında daha bir süre tartışılacak bir konu gibi gözükmektedir.

Ek olarak bazı araştırmacılar, sanal ortamın geleneksel ortama kıyasla mağdura farklı bir kaçış fırsatı tanıyarak ona avantaj sunduğundan söz etmektedirler. Sanal zorbalığa uğrayanlar bu saldırılardan cihazını kapatarak, zorbanın kendisine erişimini engelleyerek, zorbayı bloke ederek, mesajları silerek, zorbanın IP adresini saptayarak vb. bazı yöntemler uygulayarak kurtulabilmektedirler. Bir yandan da zorbalığın sanal uzayda çok geniş bir izleyici kitlesine yayılması, izleyiciler arasında bulunan yetişkinlerin mağdura destek olabilmemesini sağlayarak mağdurun kendini yalnız hissetmemesi açısından bir avantaj oluşturabilir (Slonje vd., 2013). Bu olanaklara rağmen yine de mağdurların sohbet odaları ve bloglar gibi birçok kişiye açık platformlarda yayımlanan olumsuz mesajları görmezden gelmesi zor olabilmektedir (Wolak vd., 2007).

Geleneksel zorbalıkla sanal zorbalık arasındaki bir diğer fark sanal uzayın denetlenememesidir (Patchin ve Hinduja, 2006; Tokunaga, 2010; Williams ve Guerra, 2007).

Geleneksel zorbalık vakalarında öğretmenler ve okul idaresi duruma müdahalede bulunarak zorbalara ceza verebilir (Holt ve Keyes, 2004). Ancak sanal ortam, denetim ve müdahalelere açık olmadığından eğitimcilerin sanal tacizleri denetlemesi zordur (Kraft ve Wang 2009). Sanal zorbalığın okul sınırlarının ve saatlerinin dışında gerçekleşmesi de okulların duruma müdahale etme olanaklarını kısıtlayarak mağdurları bu destekten yoksun bırakabilir (Anderson ve Sturm, 2007). Yaşanan olumsuzluklara engel olmak isteyen okulların ekranın arkasına saklanarak zorbalık uygulayanları saklandıkları karanlıktan aydınlığa çıkaracak bir plana sahip olması gerektiğinin altı çizilmektedir (Willard, 2005'ten Akt., Beale ve Hall, 2007).

Eğitimcilerin geleneksel zorbalık ve sanal zorbalığa farklı tepkiler vermesi de bu iki zorbalık türü arasında var olan bir diğer ayrımdır (Harrison, 2018). Geleneksel zorbalık eğitimcilerin ivedilikle karşılık verdiği ve bunu yapmayı sorumlulukları arasında gördüğü bir sorun olduğu halde (Boulton, 1997; Boulton vd., 2014) bazı eğitimciler; sanal zorbalık durumlarına müdahale etmenin kendilerinin değil, ebeveynlerin vazifesi olduğunu düşünmektedirler. Eğitimcilerin sanal zorbalığın mağdurlar üzerinde yaratacağı olumsuzlukların farkında olmaması da olasıdır. ABD'de okulların sanal zorbalığa yönelik bir program oluşturmalarının şart koşulduğu bir dönemde bu programı henüz geliştirmemiş bir lisenin öğretmenlerinin dörtte birine yakınının sanal zorbalığa uğramanın mağdurlar üzerinde uzun soluklu bir etkisinin olmadığını, hatta mağdurları hayata hazırladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bazılarının gösterdiği bu yaklaşım onların sorunun öğrenciler üzerinde ciddi hasarlara yol açabileceğinin farkında olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bazı öğretmenler de okullarında sanal zorbalığı önleme programına ihtiyaç bulunmadığını savunmakta ve sanal zorbalığa tanık olan bazı öğretmenler de duruma müdahale etmeden, sadece okul yöneticilerine rapor etmek gerektiğini düşünmektedir. Bu da öğretmenlerin doğrudan duruma müdahale etmeyi kendi sorumlulukları çerçevesinde görmediği şeklinde değerlendirilebilir (Staffer vd., 2012).

Okul yöneticileri ise sanal zorbalık vakalarının okul sınırları ve saatleri dışında gerçekleşebilmesini gerekçe göstermekte ve bu yüzden duruma müdahalede bulunmaya sıcak bakmayabilmektedirler. Shariff (2008), müdürlerin sanal zorbalık vakalarını okulun ilgilenmesi gereken bir sorumluluk olarak değerlendirmemelerinin gerekçesi olarak saldırıların genellikle evdeki bilgisayarlar ve cep telefonları üzerinden gerçekleştirilmesini gösterdiklerini işaret etmektedir. Oysa İngiliz araştırmacılar, sanal zorbalık vakalarının %50'sinin öğrenciler okul veya üniversite gibi eğitim kurumları içindeyken de gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır (The British National Children's Home, 2005'ten Akt., Hanewald, 2008). Benzer şekilde ABD'de Fikir Araştırma Şirketi'nin (2006) 6-11 yaşları arasındaki 503 erken dönem ergen ve 12-17

yaşları arasında 512 ergen ile yürüttükleri araştırmasında ergenlik öncesi dönemdekilerin %45'inin ve ergenlerin ise %30'unun okuldayken sanal zorbalığa uğradığı tespit edilmiştir (Akt., Li, 2008). Sanal mağdurlar saldırıya genellikle okul sınırları ve saatleri dışında uğrasa da (Ybarra vd., 2007) okuldayken de taciz edilebilmeleri (Li, 2007b) sanal zorbalığın olumsuz etkilerinin okula da yansıdığı ve okul yönetiminin ve öğretmenlerinin görmezden gelemeyeceği bir sorun olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Smith (2012) sanal zorbalık ve geleneksel zorbalık arasındaki farkları aşağıdaki şekilde 7 noktada toplamaktadır;

- a) Sanal zorbaların teknoloji kullanabilme yetisine sahip olması,
- b) Sanal zorbaların zorbalığı kimliğini açıklamadan uygulayabilmesi,
- c) Sanal zorbaların mağdurun üzüntü, ağlama gibi verdiği tepkileri görememesi,
- d) Geleneksel zorbalıkta zorbanın mağdura güç gösterisi yaparak başkaları nazarında statü kazanmasının sanal zorbalık uygulamasında geçerli olmaması,
- e) Yüz yüze zorbalıkta izleyici sayısı sınırlıyken sanal zorbalığın geniş bir izleyici kitlesine ulaşabilmesi,
- f) İzleyicilerin zorbanın mesajı gönderdiği veya mağdurun mesajı aldığı anda yanlarında bulunabilmesi vb. olaydaki rolünün daha karmaşık olması ve
- g) Sanal zorbalığa uğramaktan kaçınılamaması şeklinde sıralanmaktadır.

2.2.5. Sanal Zorbalık ile Geleneksel Zorbalığın Birlikte Gerçekleşme Durumları

Sanal zorbalık ile geleneksel zorbalık arasında bir örtüşme olduğu ve her ikisinin de aynı anda uygulanabildiği öne sürülmektedir (Beran ve Li, 2007; Li, 2007b; Wachs, 2012). Twyman vd. (2010), sanal zorba/mağdurların yaklaşık üçte ikisinin geleneksel zorba/mağdur olduklarını ve ikisi arasında bir örtüşme olduğunu tespit etmişlerdir. Steffgen vd. (2009), okulda zorbalık yapanların sanal zorbalık da yapabildiğini ve geleneksel zorbalık uygulanarak mağdur edilenlerin sanal uzayda da mağdur edilebildiklerini saptamışlardır. Ybarra ve Mitchell'a (2004a) göre sanal zorba/mağdur katılımcıların %55,8'i geleneksel zorbalığa uğramış ergenlerdir. Ybarra vd. (2007), bazı geleneksel zorbalık mağdurlarının sanal dünyada da mağdur edildiklerini desteklemektedirler. Kessel-Schneider vd. (2012), sanal zorbalık mağdurlarının %59,7'sinin aynı zamanda geleneksel zorbalık mağduru olduğunu ve geleneksel zorbalık mağduru olanların %36,3'ünün de sanal zorbalık mağduru olduğunu açıklamaktadırlar. Beran ve Li (2007), sanal zorbalığa uğrayan ergen katılımcıların üçte birinden fazlasının aynı zamanda okulda geleneksel zorbalığa da uğradığını ifade etmektedirler. Juvonen ve Gross (2008); bütün diğer risk faktörleri sabit tutulduğunda, okulda zorbalığa uğramanın sanal zorbalığa uğrama riskini 7 misli arttırdığını saptamışlardır. Hinduja ve Patchin (2008),

geleneksel zorbalık uygulayanların sanal zorbalık uygulama ve geleneksel zorbalığa uğrayanların da sanal zorbalığa uğrama olasılıklarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kowalski vd. (2013) ve Olweus (2012) de her ikisi arasında ciddi oranda bir örtüşme olduğunu bulmuşlardır.

Türkiye’de Burnukara ve Uçanok (2012) lise öğrencilerinde geleneksel zorbalık ile sanal zorbalığın %63’lük bir oranda örtüştüğünü, Topçu (2008) da aralarında anlamlı ve yüksek bir korelasyon olduğunu ve geleneksel zorbalığın sanal zorbalığı yordadığını saptamışlardır. Erdur-Baker (2010), katılımcıların %32’sinin geleneksel ve sanal zorbalıktan aynı anda mağdur olduğunu ve %26’sının da hem geleneksel hem de sanal zorbalık yaptığını açıklamıştır.

Görüldüğü üzere geleneksel zorbaların sanal dünyada da uyguladığı zorbalık, değişik oranlarda gerçekleşebilmektedir (Beyazıt vd., 2016; Gradinger vd., 2009; Raskauskas ve Stoltz, 2007; Smith vd., 2008). Bazı örtüşme oranlarının yüksekliği kimilerine göre alanyazında sanal zorbalığın geleneksel zorbalığın bir çeşidi olduğu görüşünü pekiştirmektedir (Hinduja ve Patchin, 2008; Li, 2007b). Öte yandan bu görüşe ters bulgular da çıkmıştır. Örneğin Ybarra vd. (2007), ikisi arasındaki bazı örtüşmelere rağmen sanal zorbalığa uğrayan mağdurların %64’ünün geleneksel zorbalık mağduru olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul eğitimi evde alan çocukların da sanal mağduriyet oranlarının okulda geleneksel zorbalığa uğrayanların oranlarına benzer çıkması, sanal zorbalığın geleneksel okul zorbalığının uzantısı olmadığından hareketle (Ybarra vd., 2007) sanal zorbalığın başlıbaşına bir kategori oluşturduğu görüşünü pekiştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında bu konudaki tartışma, yeni ortaya çıkacak bilgilerin ışığında daha sürecek gibi görünmektedir.

Ybarra ve Mitchell (2004a), geleneksel zorbalığa uğrayanların bir kısmının sanal zorbalığa da uğradığını ancak geleneksel zorbalığa uğrayanların bir kısmının kendilerinin de zorbaya dönüşerek başkalarına sanal zorbalık uygulayabildiklerini veya geleneksel zorbalığa hiç karışmamış öğrencilerin sanal zorbalık yapabildiklerini açıklamaktadırlar. Görüldüğü üzere, geleneksel zorbalık ile sanal ortamdaki zorbalık arasındaki örtüşmenin katılımcıların aynı rolleri taşıması şeklinde olabildiği gibi, rol değişikliği yaşaması şeklinde de gerçekleştiği söylenebilir. Geleneksel zorbalığa uğrayan bazı mağdurların daha az gerilim yarattığından ötürü kendilerini garantiye almak için (Beran ve Li, 2007), zorbasıyla gerçek dünyada yüzleşmek yerine ona sanal dünyada zorbalık uygulayarak karşılık verdiği gözlenmiştir. Geleneksel zorbalığa uğrayanların çevrimiçi zorbalık uyguladığını gösteren araştırma sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir (Beran ve Li, 2007; Juvonen ve Gross, 2008; Patchin ve Hinduja, 2009; Ybarra ve Mitchell, 2004a). Gerçek dünyada uğradığı zorbalığa karşılık veremeyen ama teknoloji okuryazarı olan mağdurların sanal dünyanın sunduğu kimliğini açık etmeden zorbalık uygulayabilme gibi

olanaklardan yararlanıp (Beran ve Li, 2005; Fegenbush ve Olivier, 2009) kendisine geleneksel zorbalık uygulayan kişiye sanal zorbalık yaparak karşılık verdiği öne sürülmektedir (K. Brown vd., 2006). Ayrıca geleneksel zorbalığa uğramadığı halde sanal zorbalık yapanlar da olmaktadır (Ybarra ve Mitchell, 2004a). Öte yandan geleneksel zorbalığa uğramakla sanal zorbalık yapmak arasında bağlantı olmadığını saptayan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Raskauskas ve Stoltz (2007) ile Slonje ve Smith (2008), yüz yüze zorbalık görenlerin misilleme olarak sanal zorbalık yaptıkları varsayımını desteklememektedirler. Araştırmaların bu konuda da çelişkili sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

2.2.6. Sanal Zorbalık Türleri

Sanal zorbalık türleri farklı ölçütlere göre sınıflandırılabilir. Arıcak (2011) sanal zorbalık uygulamalarını “elektronik zorbalık” ve “e-iletişim zorbalığı” şeklinde ikiye ayırmaktadır. Elektronik zorbalık teknik temelli olarak ele alınmakta ve direkt bilgisayar donanım ve yazılımını hedef alan saldırılar olarak nitelendirilmektedir. Elektronik zorbalık kategorisinde virusler ve istenmeyen e-postalar (spam mail) göndermek, web sitelerine izinsiz erişmek ve başkalarının şifrelerini ele geçirmek gibi mağdurlara yaşatılan teknik uzmanlık gerektiren zorbalıklar yer almaktadır. E-iletişim zorbalıkları ise iletişim temelli olmakta ve bu kategoride insanları üzen, duygularını rencide eden ve onları inciten, onlarla dalga geçme, alay etme, hakkında çirkin söylentiler yayma gibi doğrudan mağdurların duygularını bozacak davranışlar gösterilmektedir (Arıcak, 2011).

Kullanılan teknolojiler temel alındığında ise sanal zorbalık türleri; (a) telefon zorbalığı, (b) yazılı mesaj zorbalığı, (c) resim/video zorbalığı, (d) e-posta ile zorbalık, (e) anında mesajlaşma yoluyla zorbalık, (f) web siteleri yoluyla zorbalık ve (g) sohbet odası zorbalığı şeklinde yedi kategoride sınıflandırılmaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006; Smith vd., 2008). İnternetin geçirdiği dönüşümler sonucunda bu kategorilere Facebook gibi sosyal ağlar (Balaban-Salı vd., 2015; Hinduja ve Patchin, 2010; Kowalski vd., 2014; Özer, 2014; M. Özdemir ve Akar, 2011), İnternet üzerinde oynanan oyunlar (Kowalski vd., 2014; Slonje vd., 2013; Tippet ve Kwak, 2012) veya Second Life (Coyne vd., 2009) gibi sanal dünyalar üzerinden gerçekleştirilen zorbalıklar da eklenmektedir.

Sanal zorbalık, işe koştığı teknolojilere bağlı olarak sınıflandırılabilir (Smith vd., 2008) gibi içeriğine ve davranış türlerine (Slonje vd., 2013) göre de sınıflandırılabilir. Özellikle teknolojinin gelişmesi ile akıllı telefonların da bilgisayarın işlevlerini gösterebilmesi gibi nedenlerden ötürü kullanılan teknolojiler temelinde yapılan sınıflandırmalar arasında örtüşmelerin doğabilmesinden dolayı sanal zorbalık türlerinin eylem biçimlerine göre sınıflandırılmasının geçerli bir yöntem olacağı öne sürülmektedir (Ortega vd., 2007). Bu

kapsamda alanyazında dikkat çeken sınıflamalardan biri olarak Willard'ın (2007b) taksonomisi gelmektedir. Willard (2007b) sanal zorbalık davranışlarını kışkırtma, taciz etme, sanal takip, karalama, kendini başkası gibi tanıtmaya, ifşa/düzenbazlık ve dışlama şeklinde yedi kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler aşağıdaki gibidir.

1. *Parlama/Kışkırtma (flaming)*: Bir veya birden fazla alıcıya İnternet üzerinden kaba, sinirli ve ateşli tartışmalara yol açabilecek mesajlar göndermektir. Bu mesajlar İnternette yer alan gruplara veya tek kişiye e-posta, mesaj, sohbet odaları ve sosyal medya üzerinden gönderilebilmektedir (Willard, 2007b).
2. *Sanal taciz (harrassment)*: Alıcıya sürekli olarak, tekrarlayan kereler, rahatsız edici ve uygunsuz mesajlar göndermektir (Willard, 2007b).
3. *Sanal takip (cyber stalking)*: Alıcıya İnternet üzerinden onun can güvenliğinden endişe etmesine sebep olacak kadar ısrarlı mesajlar göndermektir. Bu mesajlar tehdit içerebilir veya alıcıyı korkutabilir (Willard, 2007b).
4. *Karalama/iftira (denigration)*: Metin, fotoğraf veya video formatlarında (Von Marées ve Petermann, 2012) mağdur hakkında zararlı, incitici ve yalan bildirimlerde bulunmaktır (Willard, 2007b). Bu bildirimler, web sayfalarında yayınlanabilir veya anında mesajlaşma veya e-posta gönderileri şeklinde de olabilir.
5. *Kimliğine bürünme (masquerading/impersonation)*: Zorbanın mağdurun kimliğine bürünerek, mağdur tarafından yayımlanıyormuşçasına mağdura ilişkin olumsuz ve/veya uygunsuz bilgiler yayımlamak veya mağdur göndermiş gibi onun itibarını zedeleyecek mesajlar göndermektir (Willard, 2007b). Bu yöntem çoğunlukla mağdurun şifresini ele geçirmek suretiyle de uygulanabilmektedir (Kowalski vd., 2008). Adı geçen kategori kimlik hırsızlığı (identity theft) olarak da adlandırılmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2009).
6. *Özel bilgileri paylaşma ve sahtekarlık (trickery-outing)*: Zorbanın mağdurdan özel bilgilerini bir şekilde alarak bunları onun izni olmadan yayımlamasıdır. Bu bilgiler cinsellik gibi hassas ve mağduru utandıracak içeriğe sahip özel mesajlar ve/veya uygunsuz resimler olabilir (Willard, 2007b). Mağdur, bu özel bilgileri sadece alıcıya göndermiştir ama alıcı bunu çok sayıda kişiye yayarak mağduru güç durumuna sokmaktadır (Von Marées ve Petermann, 2012).
7. *Dışlama/ayırma (exclusion)*: Birden fazla kişiyle oynanan bir oyunda olduğu gibi mağduru kasıtlı olarak çevrimiçi etkinliklerden veya gruptan dışlama (Willard, 2007b) ve grup dışına atma eylemidir. Bu kategori “sanal-sürgün” (cyber-ostracism) olarak da adlandırılmaktadır (Kowalski vd., 2008).

Gün geçtikçe sanal zorbalık kategorilerine yenileri de eklenmektedir. Bunların arasında yer alan cinsel içerikli mesajlar gönderme (sexting) kategorisi, mağdurun bilgisi ve izni olmadan

özel görüntü ve mesajlarını cep telefonları veya İnternet gibi elektronik ortamlar üzerinden yayma (Slonje vd., 2013; Spears vd., 2009) eylemidir. Trolleme ise genellikle oyunlarda, forumlarda vb. ortamlarda eğlence, intikam alma, can sıkıntısını giderme gibi amaçlarla yapılan (Griffiths, 2014) mağdura taciz edici yorumlar yapılmasını içerir (Slonje vd., 2013). Oyunbozanlık (griefing); çok oyunculu oynanan oyunlarda genellikle yeni oyunculara uygulanan, onları ağlatacak ve bilgisayarlarını çökertecek kadar şiddetli zorbalığı içeren (Anable, 2008) ve oyun ortamının keyfini kaçıran saldırganlık davranışlarıdır (Coyne vd., 2009). Oyunlarda genellikle daha eski oyuncular tarafından yenilere nefret söylemlerinde bulunma, takım olarak öldürme, sanal tecavüz etme ve sanal paralarını çalma gibi çeşitli biçimlerde uygulanabilmektedir (Aftab vd., 2009'dan Akt., Chisholm, 2014). Mutlu tokatlama (happy slapping) ise mağdurun içinde yer aldığı bir kavga anının veya mağduru istemediği bir şeyi zorla yaparken gösteren bir anın mağdurun bilgisi ve izni dışında cep telefonları ile kaydedilip başkalarına gönderilmesi veya İnternette yayımlanmasıdır (Calvete vd., 2010; Hinduja ve Patchin, 2009). Buna örnek olarak bir grup kızın bir kıza saldırıp saçlarını çektiği veya dövdüğü anların İnternette yayımlanması verilebilir. Teknoloji ilerledikçe yeni seçenekler doğabilmekte ve sanal zorbalık türleri çeşitlenebilmektedir (Slonje vd., 2013).

2.2.7. Sanal Zorbalığın Algılanan Bazı Nedenleri

Lenhart'a (2007) göre sanal ortamın özellikleri sanal zorbalık uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Sanal zorbalık uygulanmasında sanal ortamın zorbalara kimliği gizli kalacak şekilde saldırganlık uygulayabilme olanağı tanınmasının payı olduğu öne sürülmektedir (Jäger vd., 2010). Ayrıca sanal ortamda olumsuz mesajlar çok sayıda izleyiciye hızla ulaştırılabildiği, bu mesajlar birçok kişi tarafından uzun süre paylaşılabildiği, kopyalanabilip saklanabildiği ve zorba, mağdurun çektiği sıkıntıları görmediğinden ötürü kendinde bir sorumluluk hissetmemekte (Lenhart, 2007) ve yaptıklarından ötürü suçlanmayacağını düşünüp kendisini güvende hissettiği için sanal zorbalık uygulayabilmektedir (Jäger vd., 2010). Sanal zorbalık; zorbaların kimliğinin tespit edilmesinin güç olmasından, kimliği belli olmadığı için misillemeyle karşılaşma olasılığının düşük olmasından ve zorba ile mağdurun birbirlerinden coğrafi olarak uzak olmasından da kaynaklanabilmektedir (Beran ve Li, 2007). Hoff ve Mitchell (2009) zorbanın kimliğini açıklamadan zorbalık uygulayabilmesinin onu cesaretlendiren bir faktör olduğunu düşünmektedirler.

Wilton ve Campbell (2011), sanal zorbalığa yol açabilen nedenlerden biri olarak sanal uzayda var olan koşullu tepki yitimi (disinhibisyon) etkisini göstermektedir. Bireylerin gerçek yaşamda sergilemeyecekleri davranış ve söylemleri İnternet üzerinde sergilediği belirlenmiş (Suler, 2004) örneğin; aslında çok utangaç olan birisinin İnternette bambaşka birisi gibi çok açık

ve rahat davranabildiği görülmüş ve bu durum İnternette olmanın bireylerde koşullu tepki yitimi etkisi yaratmasıyla açıklanmıştır (Joinson, 2007). Disinhibisyon; kişinin çevrimiçi ortamda, normalde uyguladığı sınırlamalarını kaldırarak kendini temsil ederken ve başkalarına ilişkin yargıda bulunurken sahip olması gereken kaygı düzeyinin belirgin ölçüde düşmesi ile davranması olarak tanımlanabilir (Joinson, 2007). Ergenlerin İnternet kullanırken kimliklerin belli olmaması, onların nasıl davranmaları gerektiği konusundaki kaygılarını azaltabilir ve onları görünmez kılarak (Suler, 2004) daha çekincesiz ve özensiz davranmalarına yol açabilir.

Ayrıca sanal zorbalar kendilerini kızdıran birinden intikam almak için de zorbalığa başvurabilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2009). Bu bağlamda sanal zorbanın kendisine de daha önce zorbalık uygulanmış olmasının sanal zorbalık uygulamasının nedenleri arasında olduğu öne sürülmektedir (Akbulut ve Erişti, 2011; Eroğlu vd., 2015; Oblad, 2012; Sticca vd., 2013; Yaman ve Peker, 2012). Calvete vd. (2010); ergenlerde proaktif saldırganlık uygulamak, şiddeti mazur görmek, şiddete maruz kalmak ve arkadaşlardan beklediği sosyal destek algısının düşük olması gibi nedenlerin de sanal zorbalığa yol açabildiğini saptamışlardır. Sanal zorbalık uygulayan ergenlerin yaş dönemleri itibarıyla dürtüsel davrandıkları ve/veya akranlarının etkisinde kalarak, onların onayını kazanmak amacıyla da sanal zorbalık yaptıkları savlansmaktadır (Baştürk-Akca vd., 2014). Oblad (2012); yaptığı tarama sonucunda zorbaların İnternette uzun süre kalmalarının, riskli çevrimiçi davranışlar sergilemelerinin, empati eksikliğine sahip olmalarının, madde kullanmalarının ve suça eğilimli olmalarının onları sanal zorbalık uygulamaya itebildiğini rapor etmiştir. Sanal zorbalık, zorbalar tarafından can sıkıntılarından kurtulmaya yarayacak bir eğlence aracı olarak kabul edildiği için de uygulanabilmektedir (Compton vd., 2014; Englander ve Muldowney, 2007; Mishna vd., 2010; Yaman ve Peker, 2012). Bazı öğrenciler kendisini kötü hissettiklerinden ve daha iyi hissetmek istediklerinden ötürü de sanal zorbalık yapabilmektedir (Raskauskas ve Stoltz, 2007; Wilton ve Campbell, 2011). Raskauskas ve Stoltz (2007) ise öğrencilerin bazılarının neden yaptıklarını bilmeden sanal zorbalık uyguladıklarını söylediklerini rapor etmişlerdir.

Sticca vd. (2013); geleneksel zorbalık yapıyor olmanın, kural tanımaz davranış sahibi olmanın (rule-breaking behavior) ve İnternette geçirilen sürenin uzun olmasının sanal zorbalık yapma açısından risk faktörü oluşturduğunu saptamışlardır. Sanal zorbalık; zorbaların onaylanma isteği, duygularını yansıtma isteği, kendilerini koruma isteği, karşı tarafı tahrik etme isteği (Notar vd., 2013) ve başkalarının dikkatini çekme istekleriyle (Wilton ve Campbell, 2011) de ilişkili olabilmektedir. Sanal zorbalığa iten nedenlere utanma, gurur ve kızgınlık duyguları da eklenmektedir (Jones vd., 2011). Duygusal ilişki yaşayan taraflar arasında yaşanmış bir

ilişkinin bitmesinin veya partnerini kıskanma gibi olumsuz duyguların da sanal zorbalığa yol açabildiği belirtilmektedir (Hoff ve Mitchell, 2009).

Sanal zorbalığın zorbaların güçlü olduğu duygusunu pekiştirme (Mishna vd., 2010) ve güç gösterisi yapma isteğiyle (Patchin ve Hinduja, 2006) veya sanal zorbaların macera ve heyecan arayışlarıyla (Antoniadu ve Kokkinos, 2015; Raskauskas ve Stoltz, 2007) ilişkisi olabildiği de görülmüştür. Bazen de sanal uzayda yaşanan zorbalıkla gerçek dünyada yaşanan zorbalık iç içe geçerek birbirini tetikleyebilmekte ve okulda yüz yüze başlayan bir anlaşmazlık sonradan sanal zorbalığa dönüşebilmektedir (Hanewald, 2008; Slonje vd., 2013; Sourander vd., 2010). Tam tersine sanal ortamda başlayan bir taciz, daha sonra okul içinde yüz yüze zorbalığa da dönüşebilmektedir (Cambell vd., 2013; Slonje vd., 2013; Sourander vd., 2010).

Sanal ortamda uygulanan zorbalık ırksal, dinsel, kültürel ve görünüm farklılıklarına ilişkin de olabilir. Kendinden farklı olanlara karşı derin önyargılar taşıma, örneğin engellilere veya farklı bir dine inananlara ilişkin olumsuz tutumlar besleme ile cinsiyet ayrımcılığı yapma (Hoff ve Mitchell, 2009) gibi nedenler de sanal zorbalığa yol açabilmektedir. Bir çalışmada bir öğrenci okulda “Müslüman olduğun için öleceksin” şeklinde tehdit aldığını, bir öğrenci fiziksel görünümünden ötürü yargılandığını ve bir öğrenci sporda başarısız olduğu için takımının yüzkarası olmakla ağır biçimde suçlandığını ifade etmişlerdir (Hoff ve Mitchell, 2009). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin risk grubunda olduğu (Eden vd., 2012) ve öğrenme güçlüğüne sahip olanların olmayanlara oranla daha fazla sanal mağduriyete uğrayabildiği belirlenmiştir (Nabuzoka ve Smith, 1993). Zihinsel yetersizliği olanların %38,3 oranında sanal mağduriyet yaşadığı bildirilmiştir (Maiano vd., 2016). Mağdurların dış görünüm özelliklerinin de hedef alınmalarına yol açtığı saptanmaktadır (Berne vd., 2014; Mishna vd., 2010). Özellikle aşırı zayıf, aşırı kilolu (Berne vd., 2014) olanların veya engellilerin, farklı ırklardan olanların ve cinsel tercihleri farklı olanların sanal zorbalığa uğraması söz konusu olabildiğinden bu hususlara araştırmalarda daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır.

Hoff ve Mitchell (2009); nedenleri nerden kaynaklanırsa kaynaklansın, katılımcıların uyguladığı sanal saldırıları grup dışı taciz (out group abuse) ve nesne tacizi (object abuse) şeklinde iki kategoride sınıflandırmışlardır. Grup dışı taciz, faillerin kendi gruplarına ait saymadıkları mağdurlara uyguladıkları sanal zorbalık davranışlarıdır. Grup dışı kavramı; Sosyal Kimlik Kuramı kapsamında ele alınan bir konu olup (Tajfel ve Turner, 1979’dan Akt., Hoff ve Mitchell, 2009) grup dışı olanlar; arkadaşları olmayan, görünümü farklı olan, sporda başarılı olmayan veya cinsiyet, ırk, etnik köken, engellilik veya cinsel yönelim açılarından farklılık taşıyanlardır. Nesne tacizi ise, bir kişinin ona gönderilen mesajlarda nesneleştirilmesine yönelik olup değersiz görülmesine ithafen kullanılır (Hoff ve Mitchell, 2009). Örneğin cinsel

nesneleştirmede bir birey, cinsel nesne veya araç olarak görülür (Hoff ve Mitchell, 2009). Bu çerçevede kadınlar nesne olarak görülüp onlara uygulanan sanal zorbalık, mağdurlara yönelik cinsel isteklerden veya bir ilişkinin bitmesinin yol açtığı kıskançlık duygusundan kaynaklanabilir (Hoff ve Mitchell, 2009). Sayılan bütün nedenler göz önüne alındığında Kowalski vd. (2008) ergenlerin sanal zorbalık uygulama nedenlerinin uzun bir liste oluşturabileceğini iddia etmektedir.

2.2.8. Sanal Zorbalıkla İlişkili Bazı Değişkenler

Aşağıda sanal zorbalık ve sanal mağduriyetle ilişkisi olabilen cinsiyet, yaş, bireyin sahip olduğu empati düzeyi, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu ile okul iklimi değişkenleri açıklanmaktadır.

1. *Cinsiyet*: Alanyazında sanal zorbalık rolleri ile ilişkili olarak cinsiyet değişkeni birbiriyle çelişen sonuçlar gösterebilmektedir (Tokunaga, 2010). Yurt dışında olduğu gibi (Brolin-Låftman vd., 2013; Calvete vd., 2010; Kokkinos vd., 2016; Lee ve Wu, 2018; Li, 2006; Williams ve Guerra, 2007) Türkiye’de de erkeklerin sanal zorba olmaya kızlardan daha yatkın olduklarını gösteren çalışmalar (Balaban-Salı vd., 2015; Çiftçi, 2010; Dalmaç-Polat ve Bayraktar, 2016; Dilmaç, 2009; Erdur-Baker ve Kavşut 2007; Serin, 2012; Toraman ve Usta, 2018) bulunmaktadır. Bunun tersine, erkeklere göre kızların sanal zorba olmaya daha yatkın olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır (Campfield, 2008; Eroğlu vd., 2015; Hinduja ve Patchin, 2010; Levent ve Taçgın, 2017; Slonje ve Smith, 2008). Alanyazında kızlarla erkekler arasında sanal zorbalık uygulamak yönünden anlamlı bir fark tespit edilemeyen araştırmalar da mevcuttur (Hinduja ve Patchin, 2008; Hinduja ve Patchin, 2009; Juvonen ve Gross, 2008; M. Özdemir ve Akar, 2011; Peker vd., 2012; Raskauskas ve Stoltz, 2007; Slonje ve Smith, 2008; Topçu vd., 2008). Ayrıca kızların sanal zorba/mağdur olmaya yatkın olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Kowalski ve Limber, 2007; Mishna vd., 2012). Li (2005), hem kızların hem de erkeklerin sanal zorbalık yaptıkları sonucuna varmaktadır.

Sanal mağduriyet açısından bakıldığında ise kızların sanal dünyada hedef alındığı öne sürülmekte (Shariff ve Gouin, 2005) ve kızların erkeklerden daha fazla sanal mağdur olmaya yatkın olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından desteklenmektedir (Akbaba ve Eroğlu, 2013; Dehue vd., 2008; Kessel-Schneider vd., 2012; Li, 2005 ve 2007b; Sengupta ve Chaudhuri, 2011; Smith vd., 2006; Wang vd., 2009). Finkelhor vd. (2000) kızların erkeklerden 2 misli daha fazla sanal zorbalığa uğradığını saptamışlardır. Tam tersine, erkeklerin kızlardan daha fazla sanal mağdur olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Arıcak vd., 2008; H. Çiftçi, 2018; Duman ve Bridge, 2019; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Cinsiyetin sanal mağduriyet yaşamak açısından anlamlı bir fark yaratmadığını bulan araştırmacılar da vardır (Ayaş ve Horzum, 2012;

Dalmaç-Polat ve Bayraktar, 2016). Hinduja ve Patchin (2008), hem kızların hem de erkeklerin sanal zorba olabildikleri gibi sanal mağdur da olabildikleri sonucuna varmışlardır. Alanyazında sanal zorbalık rollerine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar bulunması mevcut bilgiler ışığında cinsiyete ilişkin net bir sonuca varmanın zor olduğunu ve bu konunun daha fazla araştırılması gerektiğini düşündürmektedir.

2. *Yaş*: Sanal zorbalık ve yaş konusunda yapılan araştırmalarda Erdur-Baker ve Kavşut (2007), Dalmaç-Polat ve Bayraktar (2016) ve M. Özdemir ve Akar (2011), yaşı katılımcıların sanal zorbalık uygulama ya da sanal mağduriyet yaşama puanlarını etkilemediğini saptamışlardır. Bazı çalışmalar sanal mağduriyetin yaş ilerledikçe arttığını (Mesch, 2009; Vandenbosch ve Van Cleemput, 2009), bazı araştırmalar da sanal zorbalığın yaş ilerledikçe azaldığını (Ortega-Ruiz vd., 2009) ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar yaşı artışıyla sanal zorbalığın da arttığını (Slonje ve Smith, 2008), bazı araştırmalar ise sanal zorbalık veya sanal mağduriyetin yaşa göre anlamlı bir fark göstermediğini açıklamaktadır (Balakrishnan, 2015). Sonuç olarak alanyazında yaş ile sanal zorbalık ve sanal mağduriyet arasındaki ilişki konusunda da net bir sonuca ulaşamadığı söylenebilir.

3. *İnternette geçirilen süre*: İnternette geçirilen süre de konuyla ilgili bir değişken olup, İnternette geçirilen sürenin artmasının sanal zorbalık uygulamakla pozitif ilişkisi olduğu öne sürülmektedir (Arıcak ve Özbay, 2016; Dalmaç-Polat ve Bayraktar, 2016; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Hinduja ve Patchin, 2008; Li, 2005; M. Özdemir ve Akar, 2011; Serin, 2012; Ybarra ve Mitchell, 2004b). ABD’de gençlerde sanal zorbaların %66’sının İnternete haftada 4 gün veya daha fazla girdiği, zorba olmayanlarda bu oranının %38’e düştüğü ve İnternet kullanma sıklığının sanal zorbalığın ve mağduriyetin önemli yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Ybarra ve Mitchell, 2004b). Topçu (2008), bilgi teknolojilerinin sık kullanılmasının sanal zorbalığın yordayıcıları arasında olduğunu tespit etmiştir. Eroğlu vd. (2015) sosyal medyayı günde 3 saat ve daha fazla kullananların günde en fazla 1 saat kullananlara kıyasla daha çok sanal zorbalık uyguladıklarını bulmuşlardır. Dalmaç-Polat ve Bayraktar (2016) da İnternete günde 5 saat ve daha fazla girenlerin sanal zorbalık puanlarının girmeyenlere kıyasla daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Yaman vd. (2013), haftalık İnternet kullanma sıklığı artan bireylerin, daha az İnternete girenlerle oranla daha fazla sanal zorbalık uyguladıklarını ortaya koymuşlardır. Tanrikulu (2013) da İnterneti daha sık ve saat bazında daha uzun süre kullanan öğrencilerin daha fazla sanal zorbalık yaptıklarını belirlemiştir. Sticca vd. (2013) İnternette geçirilen zamanın uzun dönemde sanal zorbalık uygulamaya yol açabilen bir risk faktörü olduğunu saptamışlardır. Görüldüğü üzere İnternette geçirilen sürenin uzaması sanal zorbalık açısından bir risk faktörü oluşturmaktadır.

Sanal mağduriyet açısından bakıldığında ise Eroğlu (2014) her gün İnternete giren öğrencilerin İnternete daha az girenlere kıyasla daha yüksek sanal mağduriyet düzeylerine sahip olduğunu ve Erdur-Baker (2010) sanal mağdur kız ve erkek öğrencilerin sanal zorbalık deneyimi yaşamayanlara kıyasla İnternette daha fazla zaman geçirdiklerini saptamışlardır. Hinduja ve Patchin (2008), sanal zorbalık mağduru olanların zorbalığa uğramamış olanlardan daha sık İnternet kullandığını saptayarak İnternet kullanım süresinin sanal mağduriyetle ilişkisi olduğunu rapor etmişlerdir. Mishna vd. (2009a), çocukların ve gençlerin sanal ortamlarda geçmişe oranla daha fazla zaman geçirmesinin onların sanal suçlara maruz kalma olasılığını arttırdığını savunmaktadırlar. Ybarra ve Mitchell (2004b), haftalık İnternet kullanma süresinin sanal mağduriyeti yordadığını ortaya koymuşlardır. Kavuk ve Keser (2015), ilköğretim okullarında kullanıcıların İnterneti bir defada kullanma süresi arttıkça sanal zorbalık yapma ve sanal kurban olma oranının da arttığını saptamışlardır. Peker (2015a), kullanıcının haftalık İnternete girme süresinin artışıyla sanal zorba ve sanal zorba/mağdur olma olasılıklarının da artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak M. Özdemir ve Akar (2011), lise öğrencilerinin İnternet kullanma süresi ile sanal zorbalık uygulama puanları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptarken, sanal mağduriyete ilişkin puanları ile anlamlı bir ilişkisini bulamamışlardır. Benzer şekilde Semerci (2017b) öğrencilerin sanal zorbalık uygulama ve sanal mağduriyet yaşama durumlarıyla İnternet kullanma süreleri arasında ilişki görülmediğini desteklemektedirler. İlgili konuda da araştırmaların sürmesi durumu aydınlatılabilir.

4. *Empati*: Sanal zorbalıkla ilişkili olabilen bir başka faktör de empatidir. Empati “bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır” (Dökmen, 1994, s. 119). Biriyle empati oluşturmak için o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru tespit etmek gerekmektedir (Dökmen, 1994). Eisenberg ve Strayer (1987), empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri olduğunu açıklamaktadırlar. Bilişsel empati başkalarının ne düşündüğü anlamayı içerirken, duyuşsal empati ne hissettiklerini anlamayı içerir (Dökmen, 1994). Sanal zorbalık uygulamakla bireyin duyuşsal ve bilişsel empati düzeyinin düşük olmasının ilişkisi olduğu öne sürülür (Ang ve Goh, 2010). Bilişsel empati düzeyi düşük kız ve erkek ergenlerin bilişsel empatisi yüksek olanlara kıyasla daha fazla sanal zorbalık yaptığı rapor edilmiştir. Duyuşsal empatisi düşük olan erkeklerin duyuşsal empatisi yüksek olanlara kıyasla daha fazla sanal zorbalık uyguladığı ve kızlarda bilişsel ve duyuşsal empatisi yüksek olanların da en düşük sanal zorbalık puanlarına sahip olduğu saptanmıştır (Ang ve Goh, 2010).

Benzer şekilde Topçu (2008) bireylerin empati düzeyleri ile sanal zorbalık yapmalarının negatif doğrultuda ilişkisi olduğunu, yüksek empati düzeyine sahip olan kızların sanal zorbalığı daha az uyguladıklarını ve empati düzeyi düşük erkeklerin de sanal zorbalık uygulamalarının

daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada kızlarda ve erkeklerde düşük empati sahibi olmak daha fazla sanal zorbalığa karışmakla, yüksek empati sahibi olmak ise daha az sanal zorbalığa karışmakla ilişkili çıkmaktadır. Peker vd. (2012) de, katılımcıların empatik eğilimleri azaldıkça sanal zorbalık davranışlarının arttığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Kağan ve Ciminli (2016) de ergenlerde sanal zorbalıkla empati arasında negatif korelasyon olduğunu ve sanal zorbalık düzeyi yükseldikçe empati düzeyinin düştüğünü saptamışlardır. Steffgen vd. (2009); ergenlerde zorbaların zorba olmayanlara, zorba/mağdurlara veya sanal zorbalığa hiç karışmamış olanlara kıyasla mağdurlara daha az empatik tepkiler gösterdiğini saptamış olup sanal zorbaların sanal mağdurlara empati eksikliği hissettiğini tespit etmişlerdir. Ashiq vd. (2016), 18-25 arasındaki gençleri kapsayan araştırmalarında empatinin sanal zorbalıkla zıt ilişkisi bulunduğunu saptamışlardır. Bu nedenle okullarda empati geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesinin sanal zorbalığı azaltmaya yardımcı olabileceği öne sürülmektedir (Steffgen vd., 2009).

Sadece sanal zorbaların değil, sanal mağdurların da düşük empati düzeylerine sahip olabildikleri görülmüştür (Almeida vd., 2009; Schultze-Krumbholz ve Scheithauer, 2009'dan Akt., Antoniadou vd., 2016). Eroğlu ve Ada (2012) empatik eğilim ile sanal mağduriyet arasında negatif ilişki bulunduğunu saptamış ve empatik eğilimin de sanal mağduriyetin yordayıcıları arasında bulunduğunu görmüşlerdir.

5. *Ebeveynlerin eğitim düzeyi:* Sanal zorbalıkla ilişkili görülen değişkenler arasında ailesel dinamikler de yer almaktadır. Ebeveynlerin öğrenim düzeyinin çocuklarının sanal zorbalıkları ve sanal mağduriyetleri ile olan ilişkisi de araştırılmakta olan bir konudur. Sarak (2012), lise düzeyinde yürüttüğü çalışmasında katılımcıların ebeveynlerin öğrenim düzeyinin düşmesinin onların sanal zorbalıkları yapmalarını ve sanal zorbalığa uğramalarını arttırdığını saptamıştır. Benzer şekilde Akbaba ve Eroğlu (2013) da ilköğretime devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyinin azalmasıyla sanal zorbalık düzeylerinin arttığını bulmuşlardır. Dalmaç-Polat ve Bayraktar (2016); annenin öğrenim düzeyinin öğrencilerin sanal zorbalık yapma ve sanal mağduriyet yaşama puanları üzerinde fark yaratmamakla birlikte babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sanal mağduriyet açısından bakıldığında ise Baykal (2016); annesi lisans mezunu olan lise öğrencilerinin, annesi ilköğretimi bitirmiş olanlara oranla daha çok sanal mağduriyete uğradıklarını saptamıştır. Ancak Ybarra ve Mitchell (2004b), çocukların sanal zorba veya mağdur olma rolleri ile ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri arasında bir bağlantının olmadığını açıklamışlardır. Alanyazında ebeveynlerin öğrenim düzeyinin çocuklarının sanal zorbalık ve

mağduriyetleriyle olan bağlantısına ilişkin olarak birbirinden farklı sonuçların olması, bu konuda kesin bir yargıya varılmasını güçleştirmektedir.

6. *Ailenin gelir düzeyi*: Ailenin gelir düzeyinin de sanal zorbalık ve sanal mağduriyetle ilişkisi araştırılmaktadır. Katılımcıların sanal zorba olma ve sanal mağduriyete uğrama düzeyleri ile ailenin gelir düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda aralarında bağlantı olmadığını saptayan araştırmalar bulunmaktadır (Dalmaç-Polat ve Bayraktar 2016; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Ybarra ve Mitchell, 2004b). Baykal (2016) ise sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla daha çok sanal zorbalık yaptıklarını ve sanal zorbalığa maruz kaldıklarını saptamıştır. Bir yandan da bilgisayar teknolojilerinin fiyatlarının ucuzlamasının her gelir düzeyinden çocukların teknolojiye erişimini kolaylaştırdığı ve aile geliri değişkeninin artık sanal zorbalık uygulamakta erişim sahibi olmak gerektiği ölçütünü denklemden çıkardığını öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Eroğlu vd., 2015). Bulgulara dayanarak alanyazının bu konuda da çelişkili sonuçları yansıttığını ve daha fazla araştırma yapılmasının yararlı olacağını söylemek mümkündür.

7. *Okul iklimi*: Okul kültürü ve ikliminin de sanal zorbalıkla ilişkisi olduğu görülmüştür. Sanal zorbalık okul kültürünü, okul politikalarını ve yasa yapıcıları da etkileyen çok boyutlu bir sosyal olgudur (Juvonen ve Gross, 2008). Olumlu bir okul kültürü yaratabilmek; öğrencilerin birbirlerine saygı göstermesini gerektirir. Mevcut saygının çiğnendiği sanal zorbalık uygulamalarının ise okulun kültürü ve iklimi üzerinde olumsuz yansımaları olur. Okul sınırları içinde gerçekleşsin veya gerçekleşmesin sanal zorbalığın yansımaları öğrencilerin okul başarılarını, okula karşı tutumlarını ve arkadaşlık ilişkilerini etkileyerek okulun iklimini bozabilir (Feinberg ve Robey, 2008). Okul ikliminin sahip olduğu özelliklere bağlı olarak, sanal zorbalığa karşı hem bir risk faktörü hem de koruyucu faktör oluşturabildiğine dikkat çekilmektedir (Bear vd., 2011). Sanal zorbalığın negatif okul iklimi ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır (Williams ve Guerra, 2007). Okullarının olumsuz bir iklime sahip olduğuna dair inanç taşıyan öğrencilerin hem geleneksel hem de sanal zorbalık uygulama oranları artmakta, okullarında güvene dayalı ve olumlu bir iklim olduğu algısının artması ile öğrencilerin sanal zorbalık dahil zorbalığın her türüne karışma oranları düşmektedir (Williams ve Guerra, 2007). Wachs (2012), Almanya’da lise öğrencilerinin okullarından duydukları tatmin duygusunun sanal zorbalığa ve sanal mağduriyete karşı koruyucu bir rolü olduğunu açıklamış ve olumlu okul kültürü yaratmanın önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Bayar (2010) da öğrencilerin okula olan olumlu bağının ve okul iklimine ilişkin olumlu algısının sanal zorbalığa karışmasında önleyici olduğunu tespit etmiştir.

Sanal zorbalığın gerçekleştiği okullarda okuyan sanal zorbalar ve mağdurlar, okullarında bulundukları süre zarfında kendilerini daha az güvende hissetmekte ve öğretmenlerinin onları önemsemediğini düşünmektedir (Sourander vd., 2010). 6, 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında sanal zorba olanların okullarının iklimini sanal zorba olmayanlarla kıyaslandığında daha olumsuz olarak algıladıkları ortaya koyulmuştur (Hinduja ve Patchin, 2006). Benzer şekilde, sanal zorbalar ile sanal mağdurların sanal zorbalık yapmamış veya zorbalığa uğramamış olanlara nazaran okullarının iklimini daha olumsuz olarak algıladıkları görülmüştür (Hinduja ve Patchin, 2010). Çünkü öğrencilerin olumlu okul iklimi algısına sahip olmalarının onların okulda karşılaşılabilecekleri sosyal, davranışsal ve akademik zorlukların üstesinden gelebilmelerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Roeser vd., 1998).

Ergenlerin okul iklimini nasıl algıladıkları ile madde kullanımı ve zorbalık olayları gibi davranışsal (LaRusso vd., 2008'den Akt., Bayar ve Uçanok, 2012) ve kaygı ve depresyon gibi duygusal problemlerin ilişkisi bulunmaktadır (Loukas vd., 2006). Yaman vd. (2013), sanal zorbalığın okul kültürünün bir alt boyutu olan katı kurallara bağlılıkla pozitif ilişkisi bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bayar ve Uçanok (2012) sanal zorbalığın okulun sosyal iklimi ile gösterdiği ilişkiyi ve bu ilişkide akran algısının aracılık rolünü incelemeyi de kapsayan araştırmalarında katılımcıların akran algısının kızlarda okul iklimi ile sanal zorbalığa uğrama arasındaki ilişkide kısmî, erkeklerde ise tam aracı rolü olduğunu belirlemişlerdir. Ek olarak akran algısının, okul iklimi ile sanal zorbalık yapma arasındaki ilişkide sadece kızlar için kısmî aracılık rolü taşıdığı ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin okul iklimini belirlemekte önemli payı bulunur (Portin vd., 2006) ve okul iklimini bozabilen sanal zorbalık vakalarıyla okul müdürlerinin ilgilenmesi gereği açıktır. Bazı okul müdürleri ise sanal zorbalıkla mücadelenin kendi yetki alanına girmediğini düşünebilmektedir. Shariff (2008), müdürlerin sanal zorbalığı okulun ilgilenmesi gereken sorumluluk olarak görmemesinin gerekçesi olarak öğrencilerin sanal zorbalıkla genellikle okul sınırları dışında karşılaşmasını göstermektedir. Oysaki sanal zorbalık okul saatleri dışında uygulanabildiği gibi daha az oranda da olsa okul saatlerinde de gerçekleşebilmektedir (Agatston vd., 2007). Sanal zorbalıkla ilişkili olan pek çok faktöre yeni yapılacak araştırmalar da katkıda bulunabilir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Aşağıdaki bölümde önce okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine yönelik olarak yapılan, sonra da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sanal zorbalık farkındalığına ilişkin yapılan bazı araştırmalar sunulmaktadır.

2.3.1. Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Aşağıdaki bölümde önce Türkiye’de sonra dünyada okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yapılan bazı araştırmalar ve bulguları açıklanmaktadır.

2.3.1.1. Türkiye’de Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Hacıfazlıoğlu vd.’nin (2010) “Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Standartlarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Görüşleri” başlıklı çalışmaları nitel yöntemle yapılmıştır. Bu araştırmada 2009 yılında okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin geliştirilen NETS-A standartları okul yöneticilerinin, müfettişlerin ve öğretmenlerin bakış açılarından incelenmiştir. NETS-A standartlarının bazılarının Türkiye’de de kullanılabileceği, bazılarının ise yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Okullarda yaşanan sınırlılıkların en büyüğünün kaynakların yetersizliği olduğu saptanmış ve teknoloji liderliği ile etik liderliğin, toplumsal liderliğin, öğretimsel liderliğin, vizyoner liderliğin ve dönüşümcü liderliğin beraber ele alınması önerilmiştir.

Eren ve A. Kurt (2011), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışları” isimli çalışmalarını nitel yöntem kullanarak ilköğretim okulları müdürleriyle yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda çoğu okul müdürünün eğitim teknolojilerine yönelik stratejik hedeflerinin olduğunu saptanmıştır. Okul müdürleri hedeflerini müdür yardımcısı ve öğretmenlerle işbirliği içinde belirlemekte ve Okul Aile Birliği tarafından toplanan bağışlar sayesinde gerçekleştirmektedir. Müdürler öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim almalarını desteklemekte ve karşılaştıkları teknolojik sorunların üstesinden okulun teknoloji formatörüne ve Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurarak gelmeye çalışmaktadırlar.

Banoğlu (2011) “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ve Teknoloji Koordinatörlüğü” başlıklı ve nicel yöntemle gerçekleştirdiği çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini incelemiştir. Ölçeği dolduran okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini “önemli” ölçüde gösterdiklerini düşündükleri bulunmuştur. Okul müdürlerinin “Liderlik ve Vizyon” boyutunda yeterlik algılarının “en düşük” olduğu ve bu boyutta kadın yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliğinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okullarında BT koordinatörü olan müdürlerin “Öğrenme ve Öğretim” boyutunda daha yüksek teknoloji liderliği yeterliğine sahip olduğu açıklanmıştır.

Sincar ve Aslan (2011) “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarını karma yöntemle yürüterek öğretmenlerin algılarını incelemişlerdir. İlköğretim okullarını kapsayan çalışmalarını öğretmenlerin okullarında görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği rollerine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla yapmışlardır. Bulgular öğretmen algılarının yöneticilerin “İnsan Merkezlilik”,

“Vizyon” “İletişim ve İşbirliği” rollerini kısmî düzeyde, “Destek” rollerini de yeterli düzeyde gösterdikleri yönünde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu da branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin bakış açılarının anlamlı farklılık gösterdiğini ve öğrenci sayısının düşmesiyle yöneticilerin teknoloji liderliği rollerinin arttığını tespit etmesi olmuştur.

Hacıfazlıoğlu vd. (2011a) “Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adını verdikleri bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada uluslararası NETS-A 2009 standartları Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanmaktadır. Ölçeğin “Vizyoner Liderlik”, “Dijital Çağ Öğrenme Kültürü”, “Profesyonel Uygulamada Mükemmellik”, “Sistematiik Gelişim” ve “Dijital Vatandaşlık” adlarını taşıyan 5 boyutu ve 21 maddesi bulunmaktadır.

Sezer ve Deryakulu (2012) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Yeterlikleri” başlıklı nicel yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini araştırmışlardır. Hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin görüşleri açısından okul yöneticilerinin rollerini yüksek düzeyde yerine getirdiklerinin ve yöneticilerin “Etik ve Güvenlik” hususundaki görevlerini diğer boyutlardaki görevlerinden daha fazla yerine getirildiğinin düşünüldüğü saptanmıştır.

Sincar (2013), ilkokul müdürleriyle nitel yöntemle yürüttüğü ve “Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership” adını verdiği ve NETS-A standartlarına dayanarak temel alarak yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği rolleri kapsamında yaşadıkları güçlükleri araştırmıştır. Yaşanan güçlükleri beş temel başlık altında toplamıştır. Bu zorluklar; bürokratik engeller, okulların kaynaklarının yetersizliği, öğretmenlerin yeni uygulamalara karşı gösterdikleri direnç, yöneticilerinin ve öğretmenlerin teknolojiye yönelik gelişimlerini sağlayacak yeterli hizmet içi eğitimleri alamaması ve yoksulluk nedeniyle bazı öğrencilerin dijital ayırım yaşadıklarından ötürü diğer öğrencilerden geri kalmaları şeklinde açıklanmıştır.

Beytekin (2014), “Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership” adlı çalışmasını lise yöneticilerinin katılımıyla ve nicel yöntemle yürüterek yöneticilerin kendilerini teknoloji liderliğine hazır görmeleri açısından NETS-A Standartlarına dayanan algılarını incelemiştir. Okul yöneticilerinin kendileri en hazır değerlendirdikleri boyutun Vizyoner Liderlik olduğu, bunu sırasıyla Sistematiik Gelişim, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, Profesyonel Uygulamada Mükemmellik ve Dijital Vatandaşlık boyutlarının izlediği belirlenmiştir. Araştırmada teknoloji hazırlık kursuna katılan yöneticilerin teknoloji liderliği

puanları bu kursu almamış olanlardan daha yüksek çıkmış ve yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliklerinin geliştirilmesi önerilmiştir.

Cantürk (2016) “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilişim Teknolojilerinin Yönetim Süreçlerinde Kullanımı Arasındaki İlişki” adını verdiği doktora tezini karma desenle yürütmüştür. Lise öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının bilişim teknolojilerinin yönetim süreçleri olarak kabul edilen karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve denetim aşamalarında kullanımı ile ilişkisi olup olmadığı araştırılmış ve okul yöneticilerinin BİT kullanma seviyeleri ile bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığını saptanmaya çalışılmıştır. ISTE 2009 standartlarının temel alındığı çalışmada sonuçlar, yönetim süreçlerinde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik olarak okul yöneticilerinin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve yöneticilerin görüşlerinin her boyutta öğretmen görüşlerinden daha yüksek çıktığını ortaya koymuştur.

Yorulmaz ve Can (2016) “The Technology Leadership Competencies of Elementary and Secondary School Directors” başlıklı nicel yöntemle yürüttükleri çalışmalarında farklı düzeylerdeki okul müdürlerinin teknoloji liderliği öz yeterliklerini çeşitli değişkenler bakımından incelemişlerdir. Sonuçlar müdürlerin teknoloji liderliğine yönelik görüşlerinin ölçeğin genelinde ve boyutları temelinde “iyi” düzeyde olduğunu ve yöneticilerin en düşük yeterliğe “Vizyoner Liderlik” boyutunda sahip olduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Alınan hizmet içi eğitim, yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliklerinde ölçek genelinde ve “Vizyoner Liderlik” ile “Dijital Vatandaşlık” boyutlarında eğitim alanların lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Ulukaya vd. (2017), “Educational Administrators’ Technological Leadership Efficacy and Perceptions towards Implementation Levels of Teaching and Learning Activities” başlıklı araştırmalarında nicel yöntem kullanarak okullarda yöneticilerin teknoloji liderliği öz yeterliklerinin eğitimsel ve öğretimsel işlerini gerçekleştirme seviyeleri ile olan ilişkisi araştırmışlardır. Yöneticilerin öz yeterlik algıları “Dijital çağ öğrenme kültürü” boyutunda “yeterli”, ölçek genelinde ve diğer boyutlarda “orta” seviyede çıkmıştır. Yöneticilerin bu iki kavrama ilişkin algılarının toplamaları arasında pozitif doğrultuda ve “orta” seviyede bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Çakır ve Aktay (2018) okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin algılarını incelemişlerdir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin “iyi” olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir. Yöneticilerin “Dijital Vatandaşlık” yeterliklerinin en yüksek, “Sistemik Gelişim” yeterliklerinin de en düşük düzeyde olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin algılarının diğer okul düzeylerinin yöneticilerinin algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin büyük oranda yeterli olduğu saptanmıştır.

Ölez ve Kılıçoğlu (2018) “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Davranışlarının İncelenmesi” adını verdikleri ve okul yöneticileriyle yürüttükleri çalışmalarında nitel yöntem kullanmışlardır. Sonuçlar; okul yöneticilerinin teknoloji kullanılmasına ilişkin olarak stratejik planlama, teknolojiyi eğitim ve yönetim süreçleriyle bütünleştirme, öğretmenlerin teknolojiye yönelik mesleki gelişim göstermelerini sağlama ve bu yönde onlara rol modeli olmaya gayret ettiklerini düşündüklerini göstermiştir. Okul yöneticileri mümkün olduğunca kısıtlı teknolojik olanakları adil ve eşit biçimde paylaşmaya çalışmaktadır. Okul yöneticilerinin okulda teknolojinin etkili ve verimli kullanılabilmesi amacıyla gerekli teknolojinin temin edilmesi ve güncellenmesi süreçlerinde paydaşların görüşlerini almaya, etik kurallara uygun davranmaya, kaynak bulmaya ve okulun teknolojik gereksinimlerini karşılamaya çalıştıkları saptanmıştır.

Sayracı ve Gündüz (2018) “Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri ve Teknolojik Liderliği” isimli çalışmalarını nicel yöntemle yapmışlardır. İlkokul ve ortaokulların yöneticilerinin teknoloji liderliğini büyük ölçüde gerçekleştirdiklerini düşündüklerini saptamışlardır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile değişim yönetimi yeterlilikleri aralarındaki ilişkinin pozitif doğrultuda ve “orta” seviyede bulunduğunu belirlemişlerdir.

Çalık vd. (2019) “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında nicel yöntem kullanmışlardır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliklerine ilişkin en yüksek algılarının “Dijital Vatandaşlık”, en düşük algılarının da “Vizyoner Liderlik” boyutlarında olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin teknoloji liderliği öz yeterliklerinin kişilik özellikleri ile ilişkisi olup olmadığı araştırılmış ve ikisi arasında pozitif doğrultuda önemli düzeyde kanonik ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Durnalı (2019), “Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranış Düzeyi” başlıklı nicel yöntemle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen görüşlerine dayanarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranış düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmen görüşlerinin ölçeğin geneli ve alt boyutları itibarıyla “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarını yerine getirdikleri yönünde görüş taşıdıklarını saptamıştır.

Deniz ve Teke (2020) “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarını nicel yöntemle yürüterek ilk ve ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerini

araştırmışlardır. Öğretmenler yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini “kısmen katılıyorum” düzeyinde gösterdikleri yönünde görüş taşımaktadırlar.

S. Turan (2020) “COVID-19 Sürecinde Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderliği” isimli çalışmasını nitel yöntem kullanarak yapmış ve yaşanan pandemi döneminde okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarını araştırmıştır. Araştırma, müdürlerin uzaktan eğitim döneminde müfredatta aksaklık yaşanmamasına, öğrencilerin okullarından uzaklaşmamasına ve öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini arttırmalarına önem verdiklerini ortaya koymuştur. Müdürler dezavantajlı öğrencilerin derslerde geri kalmaması için onlara dijital olmayan kaynaklar ile teknoloji desteği sağlamak ve EBA’nın kullanılmasına destek olmaktadır.

Gölçek ve Korumaz (2021), “BÖTE Mezunu Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Deneyimleri: Olgubilimsel Bir Araştırma” adını verdikleri çalışmalarını nitel yöntemle yapmış ve BÖTE bölümü mezunu okul müdürlerinin görüşlerini araştırmışlardır. BÖTE mezunu okul müdürlerinin teknoloji kullanımında okul paydaşlarına model oluşturduklarını ancak öğretim lideri olmak hususunda yetersiz kaldıklarını saptamışlardır. BÖTE mezunu müdürlerin sorunları arasında sınırlı bütçeden doğan problemler yer almaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin yeniliklere karşı direnç gösterdiklerini, güdülenmelerinin düşük olduğunu ve gerekli teknoloji bilgisine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yıldız vd. (2021) “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları ile Yenilik Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adını verdikleri çalışmayı nicel yöntemle yapmışlardır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliklerinin “yeterli” düzeyde olduğunu düşündüklerini saptamışlardır. Okul yöneticilerinin algılarına göre teknoloji liderliği öz yeterliklerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile arasında pozitif doğrultuda ve yüksek ilişkisi olduğunu bulmuşlardır.

Demirdağ (2022), “Okul Yöneticilerinin COVID-19 Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasını nitel desen kullanarak okul müdürlerinin pandemi sürecine yönelik görüşlerini araştırmak amacıyla yapmıştır. Müdürlerin öne çıkan sorunlar, alınan önlemler ve pandeminin etkileri başlıkları altında toplanan sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Müdürlerin aldıkları önlemler; öğrenciler arasındaki olanak eşitsizliğine yönelik alınan önlemler ve öğretimsel yönden alınan önlemler olarak iki bölüme ayrılmıştır. Ayrıca müdürler yaşadıkları problemleri uzaktan eğitime ilişkin sorunlar, bireysel sorunlar ve yönetimsel sorunlar olarak üç başlık altında toplamışlardır. Müdürlerin yaşanan pandeminin öğretim sürecine, okul yönetimine ve iletişim sürecine etkisi olduğunu düşündükleri açıklanmıştır.

Düzgün (2022) “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İlişkisi” isimli çalışmasını nicel desenle yürüterek okul

yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlik algılarını uzaktan eğitime ilişkin algılarıyla birlikte araştırmıştır. Söz konusu araştırmada yöneticilerin teknoloji liderliği öz yeterlik puanlarının “yüksek” ancak uzaktan eğitime ilişkin puanlarının “düşük” çıktığı saptanmıştır.

Özetle, Türkiye’de teknoloji liderliğine yönelik çalışmalar ilköğretim okulu, ortaokullar ve liseler gibi farklı düzeydeki okullarda yapılmıştır. Bazı çalışmalarda da farklı düzeydeki okullar aynı çalışma kapsamında araştırılmıştır. Çalışmaların büyük bir çoğunlukla resmî okullarda yapıldığı saptanmıştır. Ancak bazen özel okulları da kapsayan çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların büyük çoğunluğunda tek bir ildeki katılımcılardan veri toplanmıştır. Bununla beraber birden fazla ilin aynı çalışmada incelendiği araştırmalar da mevcuttur.

Yapılan araştırmalarda ABD temelli uluslararası nitelik taşıyan ISTE standartlarının benimsenmiş olduğu ve okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik olarak yapılan araştırmalarda bu standartların işe koşularak değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Konuya ilişkin yüksek lisans tezlerinin daha fazla, doktora tezlerinin de görece daha az yapıldığı belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik algıları okul yöneticilerinin kendi perspektifinden incelenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarını araştıran çalışmalar da yapılmıştır. Bazı çalışmalarda da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri beraber incelenmiştir. Çok az olmakla birlikte sadece bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin öz yeterlik algılarının her okul düzeyinde ölçüldüğü ve çıkan sonuçların genellikle yeterli ve olumlu olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarını öğretmen algılarıyla birlikte inceleyen çalışmalarda ise genellikle müdürlerin teknoloji liderliğine yönelik algılarının öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıktığı saptanmıştır. Hem öğretmen hem de yönetici algılarına dayanan çalışmalarda okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri genellikle diğer boyutlardan düşük çıkmış ve bu durumun ortadan kaldırılması için hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi önerilmiştir.

Çalışmalarda NETS-A 2002 ve NETS-A 2009 standartlarına dayanarak geliştirilmiş ölçeklerin kullanıldığı nicel yöntemle ağırlıklı olarak başvurulduğu saptanmıştır. Alanyazında nitel ve karma yöntemlerle yapılan çalışmaların da bulunduğu ancak sayısının görece olarak daha az olduğu görülmektedir. Alanyazında konuya yönelik olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin araştırıldığı ve diğer okul paydaşları olan öğrencilerin ve velilerin değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile ilgili olabilecek değişkenlerin birlikte araştırıldığı ve aralarındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar da yapılmıştır.

2.3.1.2. Yurt Dışında Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Anderson ve Dexter (2005) “School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect” ismini taşıyan ve teknoloji liderliğinin okullara ne tür katkılar sunduklarını belirlemek üzere yaptıkları ve bir model geliştirdikleri çalışmalarında okulda teknolojinin etkili kullanımında teknoloji liderliğinin okulun teknoloji altyapısından daha önemli payı olduğunu saptamışlardır. İlkokulların teknoloji kullanma düzeylerinin ortaokul ve liselere oranla daha düşük olduğunu tespit ederek, büyük okullarda teknolojiye ayrılan daha büyük bir bütçe olduğunu, okulların teknoloji komiteleri oluşturduklarını ve bu nedenle büyük okullarda teknoloji liderliğinin daha etkili yapıldığını saptamışlardır.

Yu ve Durrington (2006) “Technology Standards for School Administrators: An Analysis of Practicing and Aspiring Administrators’ Perceived Ability to Perform the Standards” ismini taşıyan nicel çalışmalarında mesleğine yeni başlamış olan okul yöneticileri ile kıdemli okul yöneticilerinin teknoloji standartlarına yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını mercek altına almışlardır. Deneyimli okul yöneticileri ile mesleğe yeni başlamış olan okul yöneticilerinin teknoloji standartlarını karşılamalarına ilişkin yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Bütün yöneticilerin en düşük algılarının “Destek, Yönetim ve İşlemler” boyutunda olduğu belirlenmiştir. Yeni yöneticilerin en yüksek ortalamalara “Öğrenme ve Öğretme” boyutunda sahip oldukları ve “Sosyal, Yasal ve Etik Konular”, “Liderlik ve Vizyon” ile “Üretkenlik ve Mesleki Gelişim” boyutlarına yönelik standartlar konusunda kıdemli müdürlerden anlamlı derecede daha fazla mesleki gelişim kaydetme isteği duydukları saptanmıştır. Bu sonucun da okul yöneticilerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim almalarının önemini vurgular nitelikte olduğu yorumu yapılabilir.

Afshari vd. (2008) “School Leadership and Information Communication Technology” ismini taşıyan araştırmalarında ortaokul müdürlerinin teknolojiyi okullarında nasıl kullandıklarını ve müdürlerin liderlik tarzlarını nicel yöntemle incelemişlerdir. Çalışmada müdürlerin bilgisayarları idari ve öğretimsel amaçlarla kullandıklarını bularak, ortalama düzeyde teknoloji yeterliliğine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Müdürlerin teknolojiyi kullanma ve eğitimle bütünleştirme yeterlikleri arttıkça teknoloji liderliklerinin de arttığı saptamışlardır. Bu çerçevede müdürlere yönelik hem teknoloji yeterliklerini geliştiren hem de dönüşümsel liderlik bakış açısı kazandıran mesleki gelişim programları düzenlemenin önemini vurgulamışlardır.

Grey-Bowen (2010), “A Study of Technology Leadership Among Elementary Public School Principals in Miami-Dade County” ismini taşıyan doktora çalışmasını kamu ilkokullarında görevli müdürlerin, teknolojik liderliği öz yeterlik algılarını NETS-A Standartları

temelinde belirlemek amacıyla nicel yöntemle yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin en fazla önem verdikleri husus önce “Liderlik ve Vizyon” sonra “Sosyal, Yasal ve Etik Konular”dır. En düşük önem verilen konu da “Ölçme ve Değerlendirme” olarak saptanmıştır. Müdürlerin en yetkin oldukları boyutun “Verimlilik ve Profesyonel Uygulamalar” olduğu, en zayıf oldukları boyutların da “Ölçme ve Değerlendirme”, “Destek, Yönetim ve Uygulamalar” olduğu belirlenmiştir. Müdürlerin mesleki eğitim ihtiyacının en yoğun olarak “Liderlik ve Vizyon” olmasına rağmen NETS-A'nın bütün standartlarını kapsadığı belirlenmiştir.

Metcalf ve LaFrance (2013), “Technology Leadership Preparedness: Principals’ Perceptions” adlı çalışmalarında NETS-A 2009 standartlarının altında yer alan beş gösterge açısından okul müdürlerinin teknoloji liderliğine hazır olmaya yönelik algılarını nicel yöntemle araştırmışlardır. Araştırma sonucunda müdürlerin kendilerini en fazla hazır hissettikleri standardın okullarda dijital teknolojilere herkese eşit erişim olanağı sağlamak ve bu teknolojilerin sosyal, etik ve yasal kullanımlarına örnek oluşturarak herkes tarafından bu şekilde kullanılmasına önderlik etmek olan “Dijital Vatandaşlık” (ISTE, 2009) olduğu ortaya koyulmuştur. Müdürlerin en az yeterlik sahibi oldukları standardın da öğretmenler, işgörenler, veliler gibi okul paydaşlarının ortak bir vizyon hedefine yönelik çaba göstermesini sağlayacak olan “Vizyoner Liderlik” boyutu olduğu saptanmıştır.

Hsieh vd. (2014) “The Relationship Among Principals’ Technology Leadership, Teaching Innovation, and Students’ Academic Optimism in Elementary Schools” başlıklı çalışmalarını nicel yöntemle yapmışlar ve ilkokullarda görevli öğretmenlerin yenilikleri uygulamaları ile öğrencilerin akademik iyimserliklerinin okul müdürlerinin teknoloji liderlikleri ile olan ilişkisini öğretmenlerin bakış açısından araştırmışlardır. Sonuçlar müdürlerin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin yenilikleri kullanmalarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin akademik tutumlarında iyimserlik yarattığını belirlemişlerdir. Bu doğrultuda araştırmacılar, müdürlerin etkili teknoloji liderliği göstermesinin okullarda yeni uygulamaları destekleyeceği ve öğrencilerde olumlu sonuçlar yaratacağını açıklamışlardır.

Edwards II (2020) “How Principals Learn To Be Technology Leaders: A Critical Incident Qualitative Study” başlıklı doktora tezinde nitel yöntemle okul müdürlerinin teknoloji lideri olmayı ne şekilde öğrendiğini ve hangi becerilere sahip olmaları gerektiğini düşündüklerini araştırarak, beceriler ve zorluklar kategorilerinin ortaya çıktığını bulmuştur. Okul müdürlerinin üç farklı biçimde öğrendiği ve bunlar arasında mesleki gelişmeyi yüz yüze veya çevrimiçi mesleki öğrenme topluluklarından sağladıklarının öne çıktığı saptanmıştır. Diğer iki yöntem olarak “kendi kendilerine öğrenme” ve “başkalarıyla konuşarak öğrenme” yer

almaktadır. Müdürlerin sahip olmaları gereken beceriler de ISTE tarafından tanımlanan becerilerle aynı çıkmıştır. Yaşanan zorluklar ise “kaynaklar” başlığı altında altyapı ve ağ erişiminin yetersizliğinden, araçların mevcut olmasına rağmen kullanılmamasından ve yeterli bütçeye sahip olunmamasından kaynaklanan sorunlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Müdürlerin yaşadığı diğer zorluklar okul işgörenlerinin direnç göstermesi, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin yeterli eğitim almamış olması, eşitsizlik ve fakirlikten kaynaklanan zorluklar ve yeterli zamanın olmaması olarak sıralanmıştır. Sonuç olarak, müdürlerin teknoloji liderliğini doğru araçları kullanarak ve gerekli becerileri geliştirerek öğrenebilecekleri vurgulanmıştır.

Aşağıdaki bölümde Türkiye’de ve yurt dışında sanal zorbalık konusunda yapılan bazı araştırmalar açıklanmaktadır.

2.3.2. Sanal Zorbalık ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda önce Türkiye’de, sonra da yurt dışında sanal zorbalık konusunda yapılan bazı araştırmalar incelenmektedir. Bu başlık altında konuyu öğretmenlerin bakış açısından inceleyen çalışmalara ek olarak Türkiye’de okullarda sanal zorbalığa ve üniversitelerde öğretmen adaylarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar da ele alınmaktadır.

2.3.2.1. Türkiye’de Sanal Zorbalık ile İlgili Araştırmalar

Eğitimcilerin sanal zorbalığa ilişkin algılarını araştıran çalışmalar arasında yer alan Ayas ve Horzum (2011)’un “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmaları nicel yöntemle yapılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim okullarında çalışan ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmak üzere gelmiş olan eğitimcilerin sanal zorbalığa yönelik algıları cinsiyet, kıdem, yaş, branş ile sanal zorbalık için kullanılan teknolojilerin kullanım düzeyi değişkenleri bakımından araştırılmıştır. Eğitimcilerin sanal zorbalık algı puanlarının yüksek olduğu ve söz konusu değişkenlerin eğitimcilerin algılarında anlamlı bir fark yaratmadıkları saptanmıştır.

Türkiye’de öğretmen adaylarının algılarını araştıran Akbulut ve Çuhadar’ın (2011) “Reflections of Preservice Information Technology Teachers Regarding Cyberbullying” ismini taşıyan çalışmaları nitel yöntemle desenlenmiş ve BÖTE öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada kızların sanal mağduriyet yaşama ihtimallerinin erkeklerden daha fazla olduğu ve anında mesajlaşma yazılımları, e-posta, cep telefonları ve sosyal medyanın sanal zorbalık amacıyla kullanıldığı saptanarak konuya ilişkin farkındalık artırıcı eğitimlerin verilmesinin yararlı olacağı açıklanmıştır.

Akbulut ve Erişti (2011) “Cyberbullying and Victimization Among Turkish University Students” isimli çalışmalarında nicel yöntem kullanmışlardır. Eğitim Fakültesinin farklı

bölümlerinde okuyan öğrencilerinin sanal mağduriyet yaşamalarının %23 oranında sanal zorbalık yapmalarını yordadığını ve cinsiyet açısından erkek olmanın sanal zorbalık ve sanal mağduriyet açısından fark yarattığını belirlemişlerdir.

Gezgin ve Çuhadar (2012) “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında nicel yöntem uygulamışlardır. BÖTE öğrencileri arasında sanal zorbalığa uğrayanlar veya şahit olanlar olduğu ve sanal zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının “yüksek” çıktığı tespit edilmiştir.

Serin (2012) “Ergenlerde Siber Zorbalık/Siber Mağduriyet Yaşantıları ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri” başlığını taşıyan doktora tezini nicel yöntem kullanarak okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler ile yürütmüştür. Araştırmacı, araştırmasında erkek öğrencilerle kıyaslandığında kızların daha az sanal zorbalık davranışları sergilediğini ve daha az sanal mağduriyet yaşadıklarını bulmuştur. İnternet kafelere giden öğrencilerin diğerlerinden fazla sanal zorbalık uyguladıkları, İnternete günde beş saat üzeri vakit ayıranların daha az vakit ayıranlara kıyasla daha çok sanal zorbalık yaptıkları ve sanal mağduriyet yaşadıkları bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okulların öğrencilerinin orta ve üst sosyo-ekonomik bölgelerde konumlanan okulların öğrencilerinden daha çok sanal mağduriyete uğradığı ve yöneticiler ile öğretmenler arasında da sanal zorbalığa uğrayanların bulunduğu açıklanmıştır.

Horzum ve Ayas (2013) “Rehber Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmalarını nicel yöntemle yürütmüşlerdir. Çalışmalarında rehber öğretmenlerin sanal zorbalık algılarını çeşitli değişkenler kapsamında araştırmışlar ve cinsiyet faktörünün kadınlar lehine önemli değişiklik yarattığını tespit etmişlerdir. Yaş faktörünün ise rehber öğretmenlerin farkındalıkları üzerinde negatif doğrultuda ve düşük seviyede fark yarattığını ortaya koymuşlardır. Bulgulardan yola çıkarak rehber öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesini önermişlerdir.

Yenilmez ve Seferoğlu (2013) “Sanal Zorbalık ve Öğretmenlerin Farkındalık Durumlarına Bir Bakış” adlı çalışmalarında farklı şehirlerde ve farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının “yüksek” çıktığını bulmuşlardır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin çevrelerinde sanal zorbalıkla karşılaşma ihtimallerinin arttığını tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda okullarda bütün öğretmenlere ve ailelere bilgilendirme çalışmaları yapılmasını önermişlerdir.

Demir ve Seferoğlu (2016); “Bilgi Okuryazarlığı, İnternet Bağımlılığı, Sanal Aylaklık ve Çeşitli Diğer Değişkenlerin Sanal Zorbalık ile İlişkisinin İncelenmesi” isimli çalışmalarını

nicel yöntemle yapmışlardır. Çoğunluğu lisans ve lisanüstü öğrenciler olmak üzere, çeşitli öğrenim düzeylerine sahip bireyleri kapsayan araştırmalarında sanal zorbalık ile sanal aylıklık ve İnternet bağımlılığı arasında pozitif doğrultuda, sanal zorbalıkla bilgi okuryazarlığı arasında da negatif doğrultuda anlamlı ilişkiler bulunduğunu rapor etmişlerdir. Ayrıca sanal zorbalık ile katılımcıların öğrenim düzeyinin, yaşının ve mesleğinin anlamlı farklılık oluşturduğu açıklanmıştır. Araştırmada okullarda bilgi okuryazarlığı eğitimi verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Şentürk ve Bayat (2016) “Internet Usage Habits and Cyberbullying Related Opinions of Secondary School Students” adını taşıyan çalışmalarını nicel yöntemle yapmışlardır. Araştırmalarında 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İnternet kullanım alışkanlıklarını ve sanal zorbalık farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Katılımcıların sanal zorbalık farkındalıklarının düşük düzeyde olduğu ve yaşları tutmadığı halde Facebook gibi sosyal medya siteleri kullandıkları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca 5. sınıfların en düşük sanal zorbalık duyarlılığına ve 8. sınıflar ile düşük sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan okullarda okuyan ve kişisel bilgisayarı olmayanların da en yüksek düzeyde sanal zorbalık duyarlılığına sahip olduğu saptanmıştır.

Aslan ve Öney-Doğan (2017), “Çevrimiçi Şiddet: Bir Siber Zorbalık Alanı Olarak “Potinss” Örneği” adlı çalışmalarını içerik analizi yöntemiyle yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde okuyan lise öğrencilerinin anonim şekilde bilgi ve resim paylaşarak yorumlarda bulunabildiği bir yazılım üzerinde uygulanan sanal zorbalık durumlarını saptamaktır. Öğrencilerin yorumlarının en çok hakaret, küfür ve tehdit içerdiği ve en az da resim ve video üzerinden zorbalık uyguladıkları tespit edilmiştir. Yazılımın filitreleme yoluyla bazı ifadelerin kullanılmasına engel olduğu ancak bu önlemin yetersiz kaldığı ve okul yönetiminin bu hususta öğrencilerine yaptığı uyarıların, uygulanan zorbalığın azalmasında etkili olduğu saptanmıştır.

Karaman ve Ünsal (2017) “Ortaokul Rehber Öğretmenleri, Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Siber Zorbalık Çalışmalarıyla İlgili Görüşleri ve Siber Zorbalığın Önlenmesiyle İlgili Önerileri” başlıklı çalışmalarını nitel yöntemle tasarlamışlardır. Ortaokul rehber öğretmenleri, bilgisayar öğretmenleri ve okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmada sanal zorbalığa ilişkin bazı okullarda hiçbir çalışmanın yapılmadığını, bazı okullarda ise en fazla yapılan çalışmanın öğrencilerinin bilgilendirilmesi olduğunu saptamışlardır.

Semerci (2017a), nicel yöntem kullanarak gerçekleştirdiği “Investigating the Effects of Personality Traits on Cyberbullying” adlı çalışmada meslek lisesi öğrencilerinden aldığı

verilerle öğrencilerin kişilik özelliklerinin sanal zorbalık davranışlarına etkisini araştırmıştır. Kişilik özelliği olarak deneyime açık olmanın hem sanal zorbalığın hem de sanal mağduriyetin negatif doğrultuda en kuvvetli yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Dışa dönüklük özelliği sanal zorbalığın pozitif yordayıcısı çıkıp uyumluluk/geçimlilik özelliği sanal zorbalık üzerinde pozitif düzeyde ve düşük, sorumluluk ve deneyime açıklık özellikleri ise sanal mağduriyet üzerinde doğrudan ve anlamlı seviyede etkili çıkmıştır.

Taylan vd. (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Zorba Olma Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sakarya İli Örneği” ismini taşıyan çalışmalarını nicel yöntem kullanarak yapmışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin sanal zorbalık durumlarını dijital medya kullanımı ile alakalı bazı değişkenler yönünden araştırmışlardır. Araştırmada bilgisayar ve akıllı telefon kullanmanın, çevrimiçi/çevrim dışı oyun oynamanın, mesajlaşmanın, Facebook, Twitter ve sosyal medya kullanmanın, dijital ortamda video seyretmenin ve yükleme amaçlı dijital medya kullanmanın katılımcıların sanal zorba olmalarını etkilediği saptanmıştır.

Ünver ve Koç (2017) “Siber Zorbalık ile Problemlı İnternet Kullanımı ve Riskli İnternet Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarını nicel yöntemle yapmışlardır. Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorbalık davranışları ile problemlı İnternet kullanımları ve riskli İnternet davranışları arasında bir ilişki olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada sanal zorbalık, problemlı İnternet kullanımı ve riskli İnternet davranışlarının “orta” düzeyde ve pozitif doğrultuda ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerle kıyaslandığında erkek öğrencilerin daha fazla riskli İnternet davranışları gösterdiği bulgulanmıştır.

Uzun ve Karataş (2019) “Okul Tükenmişliğinin Yordayıcısı Olarak Akran Zorbalığı Ve Siber Mağduriyet “ isimli çalışmalarını nicel yöntemle yapmışlardır. Çalışma lise öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeylerinin akran zorbalığına uğramaları ve sanal mağduriyet yaşamalarını yordama derecesini belirlemek üzere yürütülmüştür. Çalışmada katılımcılarda akran zorbalığına maruz kalmanın ve sanal mağduriyet yaşamalarının okul tükenmişlikleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ve bu iki olgunun öğrencilerin okul tükenmişliğini pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak her okul kademesinde öğrencilerin huzur ve güvenliğini olumsuz etkileyen sanal zorbalık vakalarıyla Türkiye’deki okullarda da karşılaşılmaktadır (Gezgin ve Çuhadar, 2012; M. Özdemir ve Akar, 2011; Ayas ve Horzum, 2011). Sanal zorbalık konusunu farklı okul kademelerinde ele alan çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen konuyu öğretmen bakış açısından yansıtan çalışmaların görece az olduğu saptanmıştır (Ayas ve Horzum, 2011; Horzum ve Ayas, 2013; Karaman ve Ünsal, 2017; Serin, 2012; Yenilmez ve Seferoğlu, 2013). Sanal zorbalık düzeyine ilişkin rakamların yüksekliği dikkati çekmekte ve bunun nedeni olarak

teknolojinin son yıllarda hızlı gelişme kaydetmesi ve kullanıcıların teknolojiye erişmelerinin kolaylaşması gösterilebilmektedir (M. Özdemir ve Akar, 2011). Crosslin ve Golman (2014) da sanal zorbalığın teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıktığını ve yayıldığını desteklemektedir. İnternet kullanmaya başlama yaşının gittikçe düştüğü ve ilkokul öğrencilerinin bile akıllı telefonları ve İnternet erişimleri olduğu bilinmektedir. Bütün bunların okul çağındaki çocukların sanal zorbalığa maruz kalma olasılıklarını arttırdığı değerlendirilebilir. İlköğretim öğrencilerinin sanal zorbalığa uğradığına dair çeşitli çalışmalar (Ayas ve Horzum, 2012; Dilmaç ve Aydoğan, 2010b; Wachs, 2012) da bu varsayımı desteklemektedir. Türkiye’de ise pandemi öncesinde sanal zorbalık oranlarının %7 ila %28 baremlerinde yer aldığı açıklanmaktadır (Taylan vd., 2017). Rakamlara bakıldığında okullarda öğrencilerin güvenliğinin emanet edildiği okul yöneticileri ve öğretmenlerinin sanal zorbalık farkındalıklarının olması, öğrencilerini koruyucu tutumlar sergilemeleri ve doğru müdahalelerde bulunmaları önem arz edebilir. Yapılan çalışmaların sadece öğrenciler ve eğitimciler üzerine odaklanılmaması anne-baba, arkadaş grupları, okul yöneticileri gibi paydaşları kapsayan çalışmaların yapılması da yararlı olabilir. Yöntemsel temelde ise yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemle yapılmış olmasından dolayı nitel ve karma desenlerle çalışmaların yapılması alanyazını zenginleştirebilir.

2.3.2.2. Yurt Dışında Sanal Zorbalık ile İlgili Araştırmalar

Beringer (2011), “Teacher’s Perceptions and Awareness of Cyberbullying Among Middle School Students” adlı yüksek lisans tezini nicel yöntemle desenlemiştir. Çalışmada araştırmacı, ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık vakalarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerini incelemiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin durumun kaygı uyandırıcı olduğunu düşünmekle beraber sanal zorbalığın nasıl belirlenip yönetileceği konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sanal zorbalığa karşı okulda alınacak önlemler konusunda rehber öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasını ve bütüncül yaklaşım sergilenmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Cassidy vd. (2012), “Under the Radar: Educators and Cyberbullying in Schools” ismini taşıyan ve ergenlere ders veren 17 eğitimci ile nitel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcıların sanal zorbalığın öğrenciler arasındaki yaygınlığının farkında olmadıklarını saptamışlardır. Katılımcıların sanal zorbalığın bir sorun olduğunu ve önlem almanın gerekli olduğunu düşünmekle beraber okullarında sanal zorbalığa ilişkin herhangi bir program ve politika uygulamadıkları ve önleme stratejilerine ilişkin bilgilerinin de sınırlı olduğu saptanmıştır.

Eden vd. (2012), “Teachers’ Perceptions, Beliefs and Concerns about Cyberbullying”

adlı çalışmalarını nicel yöntemle yapmışlardır. Araştırmada farklı düzeyde okullarda görev yapan öğretmenlerin sanal zorbalık algılarını ve konuya ilişkin şahsi deneyimleri incelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu; okullarında sanal zorbalığın bir sorun oluşturduğunu kabul etmekte ve konuya ilişkin okul politikası oluşturmaya, öğretmenler arasında farkındalığı arttırmaya ve ebeveynlere başa çıkma stratejileri kazandırmaya önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Sanal zorbalığa ilişkin olarak kadın öğretmenlerin erkeklerden ve daha küçük yaş grubuna ders verenlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin de diğer öğretmenlerden daha fazla kaygı duydukları saptanmıştır. Ayrıca eğitimciler arasında da sanal zorbalığa uğrayanlar olduğu tespit edilmiştir.

Stauffer vd. (2012) “High School Teachers' Perceptions of Cyber Bullying Prevention and Intervention Strategies” isimli çalışmalarını nicel yöntemle desenleyerek bir lisede çalışan öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin algılarını incelemişlerdir. Katılımcıların dörtte birine yakınının sanal zorbalığın öğrencileri hayata hazırladığını ve kalıcı etki bırakmadığını düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler; ebeveynlerin daha fazla katılım göstermesinin, öğrencileri sanal zorbalığın sonuçlarına ilişkin uyarmanın ve sanal zorbalara daha fazla ceza verilmesinin yararlı olacağını düşünmektedir. Ek olarak, öğretmenlerin yarısından daha azı resmî bir sanal zorbalık programı uygulanmasının gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Huang ve Chou (2013); “Revisiting Cyberbullying: Perspectives from Taiwanese Teachers” adlı çalışmalarını nicel yöntemle desenlemişler ve ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğrenciler arasında gerçekleşen sanal zorbalık durumlarına ilişkin algılarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin, sanal zorbalık amacıyla öğrenciler tarafından en yaygın olarak utandırıcı resimlerin ve videoların kullanıldığını ve anında mesajlaşmanın en yaygın kullanılan sanal zorbalık platformu olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin uğradıkları sanal zorbalığı kendilerine iletmekte fiiliyatta gerçekleşen orandan daha fazla gerçekleştiğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sanal zorbalık vakalarını saptamakta ve müdahale etmekte kendilerini yeterli görmedikleri de saptanmış ve bu konuda eğitim almaları önerilmiştir.

Compton vd. (2014); “The Emergence of Cyberbullying in Childhood: Parent and Teacher Perspectives” adlı nitel çalışmalarında öğretmenlerin, ebeveynlerin ve ilkokul öğrencilerinin geleneksel zorbalığa ve sanal zorbalığa ilişkin algılarını ve onları zorbalığa yönelten motivasyonlarını araştırmışlardır. Öğretmenler; sanal zorbalığın özelliklerini fazla tanımadıklarını, öğrencilerin sadece zarar vermek amacıyla sanal zorbalık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrencileri sanal zorbalığa yönelten motivasyonun ceza almaktan veya misilleme görmekten kaçınabilmeleri olduğunu düşünmektedir.

Vandebosch vd. (2014) “Schools and Cyberbullying: Problem Perception, Current Actions and Future Needs” adlı çalışmalarını nicel yöntemle çevrimiçi olarak ilk ve ortaokul eğitimcilerinin görüşlerini almak suretiyle yürütmüşlerdir. Çalışmalarında okulların yarısından fazlasında öğrencilerin sanal zorbalığa karışıklarının ve sanal zorbalığın bir sorun teşkil ettiğinin düşünüldüğünü tespit etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun sanal zorbalık konusunda öğrencileri bilgilendirmeyi kendi sorumlulukları çerçevesinde gördüğü ancak sadece dörtte birlik kısmının nasıl müdahale etmesi gerektiğini bildiği, yarısından azının da konuya ilişkin eğitim almış olduğu saptanmıştır. Katılımcıların sadece %17’lik bir kısmı okullarda konuya ilişkin yeterli materyal olduğunu düşünmektedir. Yine çok az sayıda katılımcı, sanal zorbalığa ilişkin yeterli rehberlik ve profesyonel desteğin mevcut olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, öğrencileri sanal zorbalık konusunda eğitmenin etkili olacağını düşünmekte ve bazı stratejiler kullanmakla birlikte kullandıkları yöntemlerin etkili olup olmadığına emin olmadıklarını dile getirmektedir.

Green vd. (2017) “Who is Responsible for Addressing Cyberbullying? Perspectives from Teachers and Senior Managers?” başlıklı çalışmalarını nicel yöntem uygulamak suretiyle sanal zorbalık hususunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini almak üzere gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar geleneksel zorbalık olaylarının daha ciddiye alındığını ve sanal zorbalığın daha çok kızları ilgilendiren bir sorun olduğunun düşünüldüğünü ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin olarak yöneticilerden daha fazla kaygı duyduğu açıklanmış ve sanal zorbalık olaylarını önlemek üzere okullarda daha kapsamlı tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır.

P. Macaulay vd. (2018), “Perceptions and Responses towards Cyberbullying: A Systematic Review of Teachers in the Education System” isimli nitel çalışmalarında sanal zorbalığa ilişkin olarak öğretmen algılarını merkeze almış ve beş temanın ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Bu temaları; sanal zorbalığın özellikleri ve öğrenci katılımı, sanal zorbalık eğitimi ve öğretmenlere rehberlik, okulların sanal zorbalık sorununu yönetmeye ilişkin stratejileri ve çabaları, sanal zorbalığın yaygınlığı ve etkileri ile öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin kaygıları ve konuya ilişkin kendilerine duydukları güven şeklinde adlandırmışlardır.

Sonuç olarak yapılan araştırmalar; öğretmenlerin sanal zorbalığın bir problem olarak ele alınması gerektiğini ve öğrencilere sanal zorbalığa ilişkin farkındalık kazandırmanın etkili olacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sanal zorbalık vakalarını saptama ve yönetme konusunda kendilerini yeterince donanımlı görmedikleri anlaşılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama aracının geliştirilme süreci ile verilerin çözümlemesinde başvurulan yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma tekniklerinin işe koşulduğu, betimsel ve ilişkisel tarama şeklinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama; iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin veya bağlantının derece ve yönünü saptamak amacıyla istatistiksel analizler şeklinde yürütülen bir çalışma biçimi (Plano-Clark ve Creswell, 2015) olup bu yöntemle değişkenler arasındaki ilişkiler açığa çıkarılarak olgulara ilişkin bilgilerimiz netleşebilir (Fraenkel vd., 2012). Ayrıca ilişkisel tarama modelinde bir neden-sonuç ilişkisi şeklinde yorum yapılamamakla birlikte, bir değişkendeki durumu bilmek diğer değişkenin kestirilmesine olanak vermektedir (Karasar, 2006).

Bu çalışmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve ilişki var ise bu ilişkinin yönü ve düzeyi araştırılmaktadır. Teknolojinin sürekli geliştiği ve bu değişime paralel olarak eğitimcilerin ve okulların en önemli çıktısı olan öğrencilerin sahip olması gereken yeterlikler değiştiği için uluslararası kabul görmüş standartlar yayınlayan ISTE, diğer okul paydaşlarına ilişkin standartları sürekli olarak güncellediği gibi, okul yöneticilerinin sahip olması beklenen teknoloji liderliği standartlarını da güncellemektedir. Araştırmada araştırmacı tarafından okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin olarak öğretmen algılarını saptamak için ISTE-EL 2018 Standartlarını temel alan “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği (OMTLÖ)” geliştirilmiş ve bu ölçek öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algılarını tespit etmek üzere kullanılmıştır. Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini belirlemek üzere de Ayas ve Horzum’un (2011) geliştirdiği “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği (ÖSZFÖ)” adlı ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle İzmir ilinde bulunan ve örneklem olarak seçilmiş ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları saptanmış ve bu algıların çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu betimleyici değişkenler; öğretmenlerin çeşitli kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okullara

ilişkin çeşitli özellikler olarak belirlenmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler; öğretmenlerin çeşitli kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okullara ilişkin çeşitli özellikleri kapsamaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri anılan değişkenlere göre incelenmiş ve bu değişkenlerin istatistiksel yönden anlamlı bir fark yaratıp yaratmadıkları araştırılmıştır. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış, ilişkinin yönü ve derecesi ile okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarını yordama durumu incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Sanal zorbalık vakalarının en yoğun ortaokul yıllarında yaşandığı tespit edilmektedir (Beale ve Hall, 2007; Kowalski ve Limber, 2007; Pellegrini ve Bartini, 2000'den Akt., Wright vd., 2009). Bu nedenle bu çalışmada İzmir ilinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler evren olarak seçilmiştir. Evren, İzmir iline bağlı 30 ilçede, 2022-2023 akademik yılı Güz ve Bahar dönemlerinde hizmet veren 467 kamu ortaokulunda görev yapan 12.911 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenine ilişkin verilere, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri veri tabanı üzerinden erişilmiştir.

29329 sayılı Resmi Gazete'de 17 Nisan 2015 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği çerçevesinde araştırmanın yürütüldüğü İzmir ili birinci hizmet bölgesi olarak kabul edilmektedir. İzmir ilinde 30 ilçe ve araştırmanın tabakalarını oluşturan 5 hizmet alanı bulunmaktadır. Birinci hizmet alanında 26 ilçe ve 239 okul, ikinci hizmet alanında 21 ilçe ve 120 okul, üçüncü hizmet alanında 15 ilçe ve 55 okul, dördüncü hizmet alanında 9 ilçe ve 37 okul ve beşinci hizmet alanında da 5 ilçe ve 9 okul bulunmaktadır.

Bu çalışmada İzmir ilinin 30 ilçesinde yer alan ortaokullar arasından Olasılık Temelli olan Çok Aşamalı Tabakalı Oranlı Küme Örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem tayin edilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile alt evrenlerin örnekleme temsili edilmesinin güvence altına alındığı bilinmektedir (Balcı, 2005). Olasılık temelli örnekleme, evreni oluşturan bütün birimlere eşit seçilebilme fırsatının verildiği örnekleme türü olup (Yazıcıoğlu ve S. Erdoğan, 2004) yapılan tahminlerin doğruluk derecesi ve hata payları istatistiksel teknikler kullanılarak hesaplanmaya uygundur (Arıkan, 2004). İncelenen değişken, evrenin herhangi bir özelliğine göre (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb.) değişiklik gösteriyorsa bu örnekleme yöntemine başvurulmaktadır. Araştırma, okul müdürlerinin teknoloji liderliklerinin ve

öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının çeşitli değişkenlerden etkilenebileceği varsayımından yola çıkılarak yürütülmüş ve bu araştırmada İzmir ilinde bulunan ortaokulların içinde yer aldığı 5 hizmet alanı, 5 tabaka olarak kabul edilerek oranlı bir şekilde örnekleme dahil edilmiştir.

5 hizmet alanının bulunduğu evrende her hizmet alanı bir tabaka sayılarak, öncelikle her tabakada bulunan ilçe sayısının 1/5'i olan %20'si hesaplanarak her hizmet alanında kaç ilçeye gidilmesi gerektiği saptanmıştır. Böylece 1. hizmet alanından $(26 \text{ ilçe} \times 0.2) = 5$ ilçe, 2. hizmet alanından $(21 \text{ ilçe} \times 0.2) = 4$ ilçe, 3. hizmet alanından $(15 \text{ ilçe} \times 0.2) = 3$ ilçe, 4. hizmet alanından $(9 \text{ ilçe} \times 0.2) = 1$ ilçe ile 5. hizmet alanından $(5 \text{ ilçe} \times 0.2) = 1$ ilçe olacak şekilde her tabakada yer alacak ilçe sayısının 14 olması yeterli olmaktadır. Bu çerçevede 1. hizmet alanından 5, 2. hizmet alanından 4, 3. hizmet alanından 3, 4. hizmet alanından 1 ve 5. hizmet alanından 1 ilçenin tabakaları temsil edeceği varsayılmıştır. Ancak yaşanan Covid 19 süreci nedeniyle olası bir okul bölgesinin karantinada olması ve 2019 yılındaki deprem sonucu İzmir'in Bayraklı ve Bornova ilçelerinde kapanan okullar bulunması nedeniyle herhangi bir aksaklığa karşı yedek okul bölgeleri de belirlenmiş ve bir ilçeye fazladan gidilmesine karar verilmiştir. Gidilecek ilçelerin hangileri olacağı; önce hangi hizmet alanlarında hangi okullar olduğu yazılarak, sonra da aralarında kura çekilerek saptanmıştır. Bütün hizmet alanlarından toplamda 15 ilçeye (Aliğa, Balçova, Bayraklı, Bergama, Bornova, Buca, Çeşme, Çiğli, Karabağlar, Karaburun, Karşıyaka, Konak, Menderes, Menemen ve Narlıdere) gidilmesine karar verilmiştir.

Ayrıca 5 ilçe farklı hizmet alanları için yedek okul bölgesi olarak örnekleme alınmıştır. 1. hizmet alanından seçilen 5 ilçeden Aliğa, Balçova, Buca, Çeşme ve Narlıdere asil, Bergama ve Karşıyaka yedek ilçeler olarak belirlenmiştir. 2. hizmet alanındaki 4 ilçe olan Bayraklı, Bornova, Çiğli ve Karşıyaka asil, Foça ve Torbalı yedek ilçeler olarak seçilmiştir. 3. hizmet alanından Konak, Menderes ve Menemen asil, Çeşme ve Karabağlar yedek ilçe olarak seçilmiştir. 4. hizmet alanından Bergama asil ve Kınık yedek ilçe olarak seçilmiştir. 5. hizmet alanından da Karaburun ilçesi asil, Kiraz ilçesi yedek ilçe olarak seçilmiştir.

İkinci aşamada her tabakada bulunan okul sayısına göre oran gözetilerek her hizmet alanından kaç okula gidileceği saptanmıştır. Okul sayısına göre yapılan %10 oranlama sonucunda 1. hizmet alanından $(239 \text{ okul} \times 0.1) = 24$ okulun, 2. hizmet alanından $(120 \text{ okul} \times 0.1) = 12$ okulun, 3. hizmet alanından $(54 \text{ okul} \times 0.1) = 6$ okulun, 4. hizmet alanından $(35 \text{ okul} \times 0.1) = 4$ okulun ve 5. hizmet alanından $(10 \text{ okul} \times 0.1) = 1$ okulun örnekleme temsil edebileceği düşünülmüştür. Ancak öğretmen sayısının azlığı nedeni ile 5. hizmet alanında bulunan iki okula da gidilmesine karar verilmiştir. Diğer okullar yine kura çekmek suretiyle belirlenmiştir.

Araştırmada asil ve yedek olarak örnekleme alınan ilçelerin isimleri ve okul sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın evrenini oluşturan ortaokulların ilçelere ve hizmet alanlarına göre dağılımı ve örnekleme alınan ilçeler

No	İlçeler	Hizmet Alanı					Evren	Örnekleme
		1	2	3	4	5		
1	Aliaga	8	5	0	0	0	13	X
2	Balçova	7	0	0	0	0	7	X
3	Bayındır	3	1	2	2	1	9	
4	Bayraklı	10	10	1	0	0	21	X
5	Bergama	7	0	0	14	0	21	X
6	Beydağ	0	0	0	2	0	2	
7	Bornova	19	15	0	0	0	34	X
8	Buca	24	5	1	0	0	30	X
9	Çeşme	6	2	1	0	0	9	X
10	Çiğli	15	3	0	0	0	18	X
11	Dikili	2	3	1	1	0	7	
12	Foça	2	4	0	0	0	6	X
13	Gazimir	13	0	0	0	0	13	
14	Güzelbahçe	5	0	0	0	0	5	
15	Karabağlar	12	13	8	0	0	33	X
16	Karaburun	0	0	0	0	2	2	X
17	Karşıyaka	15	5	0	0	0	20	X
18	Kemalpaşa	9	11	4	0	0	24	
19	Kınık	0	0	0	5	1	6	X
20	Kiraz	0	0	0	8	5	13	X
21	Konak	14	4	14	0	0	32	X
22	Menderes	6	6	9	1	0	22	X
23	Menemen	13	6	4	0	0	23	X
24	Narlıdere	6	0	0	0	0	6	X
25	Ödemiş	5	6	5	2	1	19	
26	Seferihisar	4	3	1	0	0	8	
27	Selçuk	5	2	1	0	0	8	
28	Tire	8	5	0	2	0	15	
29	Torbalı	13	13	1	0	0	27	X
30	Urla	8	4	2	0	0	14	
	Toplam	239	126	55	37	10	467	

Tablo 2’den görülebileceği gibi, araştırmanın evrenini İzmir ilinin 30 ilçesinde yer alan 467 ortaokulda çalışan 12.911 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ilinin 15 ilçesinde asil olarak ve 8 ilçesinde de yedek olarak seçilen ortaokullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Toplamda 12.911 öğretmenden oluşan evrende görev yapan bütün öğretmenlere ulaşılması mümkün olmadığı için örneklem seçiminde Örneklem Büyüklüğü Belirleme Tablosuna (Krejcie ve Morgan, 1970) başvurulmuştur.

Krejcie ve Morgan (1970) tarafından belirtildiği üzere 10.000 öğretmenden oluşan bir evreni 370 kişilik, 15.000 öğretmenden oluşan bir evreni de 375 kişilik bir öğretmen grubu temsil edebilmektedir. Bu tablodan evreni $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 375 ortaokul öğretmenin temsil edebileceği (Balcı, 2005) belirlense de çıkabilecek veri kayıpları hesaplanarak 550 ortaokul öğretmenine erişmenin uygun olduğuna karar verilmiştir. Eylül-Kasım 2022 tarihlerinde yapılan çalışmada 799 kişilik bir örnekleme ulaşılmış ve 671 kişinin eksiksiz doldurduğu ölçekler analize alınmıştır. Asıl araştırma verilerinin toplandığı okullar ve katılımcı sayıları aşağıda Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Verilerin toplandığı okullar

Okul Bölgesi	Okul Adı	Hizmet Alanı	Kadın	Erkek	Toplam
Aliğa	Gazi Ortaokulu	1	9	5	14
Aliğa	Fatih Ortaokulu	1	9	3	12
Aliğa	Atatürk Ortaokulu	1	9	5	14
Aliğa	Mehmet Saka Ortaokulu	1	7	4	11
Aliğa	Aliğa Petro Kimya Ortaokulu	1	6	4	10
Balçova	Asil Nadir Ortaokulu	1	5	2	7
Balçova	Başöğretmen Atatürk Ortaokulu	1	6	5	11
Balçova	Yusuf Uz Ortaokulu	1	6	3	9
Balçova	80. Yıl Orhangazi Ortaokulu	1	8	4	12
Bayraklı	Şehit Uğur Sarıkaya Ortaokulu	2	12	4	16
Bayraklı	Milli İrade Ortaokulu	2	7	4	11
Bayraklı	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	2	11	7	18
Bayraklı	Cemil Atlas Ortaokulu	2	9	5	14
Bayraklı	Vali N. Kemal Şentürk Ortaokulu	2	12	6	18
Bayraklı	Ticaret Borsası Ortaokulu	2	10	6	16
Bergama	Bölcek Ortaokulu	4	6	2	8
Bergama	Zeytinadağ Yılmaz Ortaokulu	4	5	3	8
Bergama	Tepeköy Ortaokulu	4	5	3	8
Bergama	Sahancı Yunus Şahinkoç Ortaokulu	4	4	2	6
Bergama	Çitahmetbeyler Ortaokulu	4	5	4	9
Bergama	Göçbeyli İmam Hatip Ortaokulu	4	3	2	5
Bergama	Göçbeyli Ortaokulu	4	4	3	7
Bornova	Doğanlar H. Yaşar Kandur Ortaokulu	2	8	5	13
Bornova	Evrenosoğlu Ortaokulu	2	9	4	13
Buca	M. E. Yurdakul İmam H. Ortaokulu	1	8	4	12
Buca	Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulu	1	8	5	13
Buca	Akşemsettin Ortaokulu	1	8	5	13
Buca	Ötüken Ortaokulu	1	11	6	17
Buca	Buca Ortaokulu	1	14	6	20
Buca	Hasan Ali Yücel Ortaokulu	1	8	5	13
Buca	Çakabey İmam Hatip Ortaokulu	1	8	2	10
Buca	Ege İhracatçı Birlikleri Ortaokulu	1	11	5	16
Buca	Sevgi-Ferit Akın Ortaokulu	1	16	6	22
Buca	Şehit Selim Topal Ortaokulu	1	9	6	15
Buca	Makbule-Süleyman Alkan Ortaokulu	1	16	6	22
Buca	Yavuz Sultan Selim Ortaokulu	1	11	5	16
Buca	Şehit Ast. H. Güçtekin Ortaokulu	1	12	6	18
Çeşme	Mehmet Akpınar Ortaokulu	1	9	3	12
Çeşme	Ilıca Mustafa Bahçeli Ortaokulu	1	6	4	10
Çiğli	Şehit Şenali Ocak Ortaokulu	2	10	4	14
Çiğli	Sasalı Ortaokulu	2	11	6	17
Karaburun	Karaburun Ortaokulu	5	5	3	8
Karaburun	Atatürk Ortaokulu	5	2	-	2
Karşıyaka	Lamia Karer Ortaokulu	2	8	7	15
Karşıyaka	Şehit Polis Samet Kırçalı Ortaokulu	2	9	8	17
Konak	Mimar Sinan Ortaokulu	3	6	4	10
Konak	19 Mayıs Ortaokulu	3	5	4	9
Konak	Kıbrıs Şehitleri Ortaokulu	3	3	2	5
Konak	Ömer Lütfü Akad Ortaokulu	3	4	3	7

Tablo 3'ün devamı:

Okul Bölgesi	Okul Adı	Hizmet Alanı	Kadın	Erkek	Toplam
Menemen	80. Yıl Asarlık Ortaokulu	3	4	3	7
Menemen	100. Yıl Ortaokulu	3	4	1	5
Menderes	Ataköy Ortaokulu	3	3	2	5
Menderes	Değirmendere Ortaokulu	3	4	3	7
Menderes	Develi Ortaokulu	3	4	3	7
Menderes	Çamönü Naile Karadeniz Ortaokulu	3	5	2	7
Narlidere	Prof. Dr. Aziz Sancar Ortaokulu	1	4	2	6
Narlidere	Oğuzhan Ortaokulu	1	3	3	6
Narlidere	İhsan Çelikten Ortaokulu	1	6	2	8
Narlidere	Kılışarslan Ortaokulu	1	2	-	2
Narlidere	Didem Işıklı Ortaokulu	1	6	2	8
Toplam			438	233	671

Tablo 3'ten görülebileceği üzere, araştırma verilerinin toplandığı zaman dilimi içinde İzmir ilinde herhangi bir olumsuz gelişme yaşanmadığı için yedek okullara gidilmesine gerek kalmamıştır. Veriler 1. hizmet alanında bulunan Aliağa'daki 5 okul, Balçova'daki 4 okul, Buca'daki 13 okul, Çeşme'deki 2 okul ve Narlıdere'deki 5 okul; 2. hizmet alanında bulunan Bayraklı'daki 6 okul, Bornova'daki 2 okul, Çiğli'deki 2 okul ve Karşıyaka'daki 2 okul; 3. hizmet alanında bulunan Konak'taki 4 okul, Menderes'teki 4 okul ve Menemen'deki 2 okul; 4. ve 5. hizmet alanlarında yer alan Bergama'daki 7 okul ve Karaburun'daki 2 okul olmak üzere toplamda 60 okulda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada ölçekleri hatasız dolduran 671 katılımcının araştırmanın alt problemlerine uygun olarak sorulan bazı özelliklerine ait betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların çeşitli değişkenlerine ait betimsel istatistikler

Değişken	Değişken Alt Grup	n	%	Toplam
İnternet kullanma süresi	2 saatten az	300	44,7	671
	3-5 saat	323	48,1	
	6 saat ve üzeri	48	7,2	
Güvenli İnternet kullanma eğitimi	Evet	328	48,9	671
	Hayır	343	51,1	
Cinsiyet	Kadın	438	65,3	671
	Erkek	233	34,7	
Yaş	22-26	19	2,8	671
	27-31	53	7,9	
	32-36	137	20,4	
	37-41	197	29,4	
	42-46	141	21,0	
	47 ve üstü	124	18,5	
Öğrenim düzeyi	Ön Lisans-Lisans	603	89,9	671
	Lisansüstü	68	10,1	
Okulun hizmet alanı	1. Birinci	359	53,5	671
	2. İkinci	182	27,1	
	3. Üçüncü	69	10,2	
	4. Dördüncü	61	9,09	
BT Sınıfı	Var	510	76,0	671
	Yok	161	24,0	
Sosyal medya kullanma	Kullanıyor	590	87,9	671
	Kullanmıyor	81	12,1	
Toplam		671		671

Tablo 4'ten görülebileceği gibi, günlük İnternet kullanma süresi açısından katılımcıların % 44,7'si 2 saatten az, %48,1'i 3-5 saat arasında ve %7,2'si 6 saatten fazla İnternet kullanmaktadır. Katılımcıların %48,9'u güvenli İnternet kullanma eğitimi almış ve %51,1'i ise güvenli İnternet kullanma eğitimi almamıştır. Katılımcıların %65,3'ü kadın ve %34,7'si erkektir. Katılımcıların %2,8'i 22-26 yaşları arasında, %7,9'u 27-31 yaşları arasında, %20,4'ü 32-36, %29,4'ü 37-41, %21,0'ı 42-46 ve %18,5'i 47 yaş ve üzeridir. Katılımcıların %89,9'u önlisans-lisans eğitimi almış ve %10,1'i lisansüstü öğrenim görmüştür. Katılımcıların %53,5'i 1. hizmet alanında; %27,1'i 2. hizmet alanında; %10,2'si 3. hizmet alanında; %9,9'u 4. ve 5. hizmet alanlarında görev yapmaktadır. Katılımcıların %76,0'ının okulunda Bilişim

Teknolojileri sınıfı/laboratuvarı varken %24,0'nın okulunda Bilişim Teknolojileri sınıfı/laboratuvarı yoktur. Katılımcıların %87,9'u sosyal medya kullanmakta, %12,1'i sosyal medya kullanmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel yöntemle yürütülen mevcut araştırma 2 bölümlüdür ve 2 ölçme aracı kullanılmıştır. İlk bölüm olan Kişisel Bilgiler başlığı altında araştırmanın değişkenlerine uygun olarak katılımcıların günde kaç saat İnternet kullandıklarını, güvenli İnternet kullanımına ilişkin eğitim alıp almadıklarını, görev yaptıkları okulun hizmet alanını, okullarında bilişim teknolojileri (BT) sınıfı/laboratuvarı olup olmadığını, cinsiyetlerini, yaşlarını, öğrenim düzeylerini ve sosyal medya kullanıp kullanmadıklarını soran sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde iki veri toplama aracı yer almaktadır. Kullanılan ilk veri toplama aracı uluslararası ISTE-EL 2018 (ISTE, 2018) standartları temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği [OMTLÖ]” olarak adlandırılmıştır. Kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği [ÖSZFÖ]” adını taşımaktadır. Aşağıda öncelikle ilk ölçme aracı olarak kullanılan OMTLÖ'nün geliştirilme süreci açıklanmakta daha sonra da ÖSZFÖ'ye ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.3.1. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği'nin (OMTLÖ) Geliştirilmesi Süreci

OMTLÖ'nün geliştirilmesi sürecinde ilk olarak Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği'nin (OMTLÖ) hangi amaçla geliştirileceğine karar verilmiştir. Okulların derslerini çevrimiçi teknolojiler üzerinden yürüttüğü Covid-19 salgını döneminden sonra, okul müdürlerinin teknoloji konusunda okul paydaşlarına liderlik yapıp rol modeli olması daha da önem kazanmış görünmektedir. ISTE-EL standartlarının yayımlandığı 2018 yılından sonra alanyazında öğretmenlerin bakış açısından okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini değerlendirmek üzere güncel standartlara dayanan bir ölçeğe rastlanamamış ve bu amaçla bir ölçek hazırlanmasına gerek duyulmuştur. Alanyazında ISTE-EL 2018 standartlarına dayanan sadece bir ölçme aracının geliştirildiği ve onun da okul müdürlerinden veri toplamak amacıyla Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Özyeterliliği Ölçeği (Ermiş ve Somuncuoğlu-Özerbaş, 2021) olarak geliştirildiği görülmüştür. Kuşkusuz alana değerli katkı sunacak olan bu ölçeğin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini öğretmen algılarına dayalı olarak değerlendirmedeğinden ötürü mevcut araştırmanın amacına hizmet edemeyeceği düşünülmüştür. Nicel yöntemle öğretmenlerin perspektifinden veri toplayan ve alanyazına değerli katkılar sunan yeni çalışmaların (Çakır ve Aktay, 2018; Erol ve Çayak, 2021; Öztaban,

2020; Teke, 2019) yine ISTE standartlarına dayandığı ve 2009 yılında belirlenen standartları temel alan ölçeklerle yapıldığı tespit edilmiştir. Bu açıdan, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine ilişkin algılarını, özellikle okullarda teknoloji kullanımının çok arttığı pandemi döneminden sonra uluslararası kabul gören ISTE-EL 2018 standartları temelinde saptayacak şekilde araştıran bir ölçeğe aracına rastlanmamıştır. Bu nedenlerle bu araştırmada öğretmen algılarına dayalı ve ISTE-EL 2018 standartlarını esas alan “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği’nin (OMTLÖ) geliştirilmesine karar verilmiştir.

OMTLÖ’nün hazırlanması aşamasında da Yurdabakan ve Çüm’ün (2017) önerileri doğrultusunda bir süreç izlenmiştir. Bu süreç ölçek türünün belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, havuzdaki maddeler için uzman görüşlerine başvurulması, ölçeklerin dağıtılarak verilerin toplanması, önce AFA ve ardından yeni toplanan verilerle DFA yapılması şeklinde gerçekleşmiştir. Ölçeğin hazırlanması süreci ölçek türünün belirlenmesiyle başlamıştır.

Ölçek Türünün Belirlenmesi: Bu süreçte öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilecek ölçeğin ölçme aracındaki maddelerin 5’li Likert ölçeği şeklinde oluşturulmasına karar verilmiştir. 5’li Likert tipi ölçek maddelerinin 3’lü ve 4’lü derecelendirmelerden daha duyarlı olduğu ve bunun geçerlik ve güvenilirliği arttırdığı öne sürülmektedir. (Chang, 1994; Chomeya, 2010; Cummins ve Gullone, 2000’den Akt., Kuzu-Demir ve Akbulut, 2017). Ölçekteki maddeler (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. OMTLÖ maddelerine ilişkin derecelendirme seçenekleri ve sınırları aşağıda sunulan Tablo 5’te açıklanmaktadır.

Tablo 5

OMTLÖ maddelerine ilişkin derecelendirme seçenekleri ve sınırları

Ağırlık	Seçenek	Sınırlar
1	Hiçbir zaman	1,00-1,79
2	Katılmıyorum	1,80-2,59
3	Kararsızım	2,60-3,39
4	Katılıyorum	3,40-4,19
5	Kesinlikle Katılıyorum	4,20-5,00

Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten en düşük puanlanan ifade için alınabilecek puan 1, en yüksek puanlanan ifade için alınabilecek puan ise 5’tir. Alınan puanların artması, öğretmenlerin okul müdürünün teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algılarının arttığını göstermektedir.

Kavramsal Çerçevenin Saptanması ve Madde Havuzunun Hazırlanması: Araştırmada iki ayrı uzman grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Birinci uzman grubuna okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin kavramsal çerçevesini belirlemek ve teknoloji liderliğinin altında yatan yapıyı hangi kavramların temsil edeceğini saptamak amacıyla başvurulmuştur. Bu uzmanlar BÖTE alan uzmanlarından, bilişim teknolojileri öğretmenlerinden, çeşitli branş öğretmenlerinden, okul müdürleri ve müdür yardımcılarında oluşmakta olup görüşleri odak grup görüşmeleri yoluyla alınmıştır. Görüşleri alınan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının içine BÖTE alanından mezun olanlar da dahil edilmiştir. Alanyazın Türkçe ve İngilizce olarak taranarak, konuya ilişkin yapılmış olan araştırmaların detaylı incelenmesi yoluna gidilmiştir. Teknoloji liderliğinin yapısı altında yer alan maddelerin bir havuzda toplanması ve taslak ölçeğin oluşturulması sürecinde alanyazında yer alan ve 2002 ve 2009 yıllarında yayımlanan ISTE standartları ve bu standartlara dayalı olarak geliştirilmiş olan ölçekler (Banoğlu, 2011; Bostancı, 2010; Durnalı, 2018; Flowers ve Algozzine, 2000; Gerald, 2020; Hacıfazlıoğlu vd., 2010, 2011a; Scott, 2005; Sezer, 2011; Sincar, 2009; Şişman-Eren, 2010) de kapsamlı biçimde incelenmiştir. Ayrıca okul müdürlerine yönelik olarak geliştirilen ISTE-EL (2018) Standartları da e-posta yoluyla geliştiricilerinden izin alınarak temin edilmiş, incelenmiş ve kapsamı BÖTE, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ile Ölçme ve Değerlendirme alanları uzmanlarıyla tartışılarak bu standartların Türk Eğitim Sistemi [TES] yapısına uygun olup olmadığı belirlenmiştir. ISTE-EL 2018 bünyesinde bulunan bazı standartların TES'e uymadığına veya öğretmenler tarafından cevaplanamayacağına karar verilerek bu standartlar, geliştirilen ölçeğin kapsamı dışında bırakılmıştır. Örneğin, ISTE-EL 2018 standartlarında "Eşitlik ve Dijital Vatandaşlık Savunuculuğu" başlığı içerisinde yer alan ve okul yöneticilerinin toplumları dönüştürecek olumlu sosyal değişimler yaratmak üzere sanal sosyal eylemlere katılması ve çeşitli çevrimiçi baskı platformlarını kullanması ibareleri, TES'in yapısına ve beklentilerine uygun olmadığı tespit edildiğinden ölçek kapsamına alınmamıştır. Benzer şekilde 5. standart olan "Bağlantılı Öğrenici" başlığı altında ele alınan okul müdürlerinin çevrimiçi mesleki öğrenme topluluklarına katılması, çevrimiçi araçları kullanarak mesleki gelişme kaydetmesi ve diğer okulların yöneticileri ve paydaşlarıyla teknoloji üzerinden deneyim ve bilgisini paylaşması ibareleri, öğretmenlerin okul müdürlerinin bu hususlarda ne yaptığını bilmelerinin mümkün olmadığı ve ölçülemeyeceği gerekçesiyle ölçek maddesine dönüştürülmemiştir. Sadece ilk dört standart içeriğinde yer alan, TES'e uyduğu düşünülen ve öğretmenlerin gözlem yoluyla yanıtlatabilecekleri hususlar ölçek kapsamına alınmıştır.

Bu aşamada oluşturulan havuzdaki maddelerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliğini kapsayıp kapsamadığından emin olmak ve kapsam geçerliğini sağlamak üzere

görüşlerine başvurulacak olan ikinci uzman grubu belirlenmiştir. Bu çerçevede okul yöneticileri, bilişim teknolojileri öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri ve akademisyenler ile karşılıklı, telefon ve/veya e-posta yoluyla görüşmeler yürütülmüştür. Seçilen uzmanlar teknoloji liderliği konusunda çalışma yapmış, teknoloji liderliği ölçeği geliştirmiş ve/veya ölçek geliştirme çalışması yapmış akademisyenlerden oluşan BÖTE uzmanları, Eğitim Yönetimi ve Denetimi uzmanları ve Ölçme ve Değerlendirme uzmanlarıdır. Bu yöntem, Büyüköztürk'ün (2016) hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere uzman görüşlerine başvurma önerisiyle de uyumludur.

Maddeler 5'li Likert formatına uygun olacak şekilde hazırlanmış 75 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Slavec ve Drnovsek'in (2012) madde havuzunda yer alan madde sayısının son ölçekte kullanılacak madde sayısının minimum üç kat fazlası olması önerisinden hareketle, taslak ölçeğin 75 maddeyi kapsamasının yeterli olacağına karar verilmiştir. Maddelerin kısa, net, açık ve yalın olmaları (Büyüköztürk 2016), okunduğunda anlaşılabilirlikleri ile bir maddenin sadece tek bir yargıyı içermesine dikkat edilmiştir. Örnek maddeler ve alanyazında benzer maddeleri kullanan ve OMTLÖ'ye dayanak olan ölçme araçları Tablo 6' da sunulmaktadır.

Tablo 6

OMTLÖ örnek maddeleri ve alanyazındaki dayanakları

Alanyazında Mevcut Ölçekler	Örnek Madde Okul müdürümüz;
(Gerald, 2020)	m10. öğretmenlere teknoloji yoluyla ilettiği mesajlarda saygılı bir üslup kullanır.
(Bostancı, 2010) (Scott, 2005) (Sincar, 2009) (Gerald, 2020)	m9. öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarını saptamaya çalışır. m27. öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için mesleki gelişim göstermelerini bekler.
(Durnalı, 2018) (Sezer, 2011) (Flowers ve Algozzine, 2000)	m16. kullanılan yazılımların lisanslı olmasına özen gösterir.
(Bostancı, 2010) (Scott, 2005)	m6. İnternetin etik kurallara uygun kullanılması için okulda bilgilendirmeler yapılmasını sağlar.
(Bostancı, 2010)	m15. okulda bilişim teknolojileri konusunda bilgi sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalarını destekler.
(Cantürk, 2016) (Scott, 2005) (Sezer, 2011) (Durnalı, 2018) (Sincar, 2009) (Bostancı, 2010)	m24. okuldaki teknolojilerin öğrencilerin kullanımına açık olmasını sağlar. m18. okuldaki teknolojilerin öğretmenlerin kullanımına açık olmasını sağlar.
(Bostancı, 2010) (Sincar, 2009) (Scott, 2005)	m7. okulun teknolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu öğretmenlere danışarak belirler.
(Gerald, 2020)	m11. öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir. m12. öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.

Ölçek Maddelerine İlişkin Uzman Görüşleri Alınması: Oluşturulan maddelerin ölçülen yapıyı temsil etme gücüne, anlaşılabilirliğine ve kapsam geçerliğine sahip olup olmadıklarını saptamak üzere ikinci grubu oluşturan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur (DeVellis, 2012). Kapsam geçerliği ölçeğin maddelerinin ölçmek istediği özelliklerle tutarlı olup olmadığını tespit eder. Bu sayede ölçeğin örtük değişkeni ölçen özellikleri barındırması garanti altına alınır ve yapıyla ilişkili olmayan ifadeler yer verilmez (Ayre ve Scally, 2014).

Ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özellikleri kapsayıp kapsamadığını belirlemek için bir Uzman Değerlendirme Formu hazırlanmış ve okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler ile akademisyenlere gönderilmiştir. Uzman Değerlendirme Formlarında araştırmanın amacını ve teknoloji liderliğinin ne olduğunu açıklayan bir metin eklenmiş ve uzmanların her maddenin içeriğinin ve niteliğinin uygun olup olmadığı konusundaki değerlendirmelerini yazabilmeleri için “uygun”, “düzeltme” ve “uygun değil” başlıklı üç sütun eklenmiştir. Formun yapısı, yargı maddelerine ilişkin olarak “kalmalı” “revize edilmeli” ve “kaldırılmalı” önerisini getiren Lawshe’nin (1975) tekniğine benzemektedir. Formun en alt kısmında da uzmanlara yeni önerecekleri maddeleri yazabilmeleri için “önerilen maddeler” başlıklı bir bölüm yerleştirilmiştir. Ancak hiçbir uzman yeni madde önerisinde bulunmadığı için madde havuzuna yeni bir madde eklenmemiştir. Akademisyen görüşleri Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinde, BÖTE, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ile Ölçme ve Değerlendirme bölümlerinde görevli öğretim elemanlarıyla karşılıklı görüşme, telefon ve/veya e-posta yoluyla toplanmıştır. MEB bünyesinde danışılan uzmanlar ise bir ilin İl Milli Eğitim Müdürlüğünde (İl MEM) görevli BÖTE mezunu bir uzman ile ortaokullarda görev yapan 3 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı ile 4 öğretmenden oluşmaktadır. Son olarak aşamalı şekilde revize edilen maddelerin dil ve anlatım geçerliğini sağlamak üzere liselerde görev yapan 3 Türkçe öğretmeni ve Dokuz Eylül Üniversitesinde Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapan 3 öğretim üyesinden görüş alınmış, gelen öneriler doğrultusunda bazı maddelerin ifadeleri gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin başına açıklaması ve yönergesi de eklenerek ölçek kullanılmaya hazır hale getirilmiştir. Aşağıda sunulan Tablo 7’de çalışmaya katılan uzman akademisyen, okul yöneticileri ve öğretmenlere ait bilgiler açıklanmaktadır.

Tablo 7

Çalışmaya katılan uzmanlara ilişkin cinsiyet ve uzmanlık alanı bilgileri

Cinsiyet	Ölçme ve Değerlendirme	EYD	BÖTE	Türk Dili	İl MEM	Okul Müdürü	Müdür Yardımcısı	Öğretmen
Kadın	2	2	5	4	0	0	0	4
Erkek	2	2	0	0	1	3	2	3
Toplam	4	4	5	4	1	3	2	7

Tablo 7’den görülebileceği gibi uzman görüşleri değişik alanlarda uzman olan 30 kişiden oluşmakta olup bu sayı uzman görüşlerinin minimum 5 uzman tarafından verilmesi

gerekliliği ile de uyumludur (Lawshe, 1975). Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak ölçeğin maddeleri, 40 maddelik biçimine ulaşarak ön deneme uygulaması yapmaya hazır hale gelmiştir.

Ön Deneme Uygulaması: 40 maddelik ölçek, maddelerin okunurluğunun ve anlaşılabilirliğinin test edilmesi ve çıkabilecek sorunları test etmek amacıyla Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği alanında yüksek lisans yapan 30 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde ön deneme uygulamasına tâbi tutulmuştur. Ön deneme uygulaması, örneklemi temsil eden bir grup üzerinde maddeler, yorumlar ve öneriler gibi bilgileri elde etmek amacıyla yürütölür (Streiner vd., 2015). Ön deneme uygulaması sonucunda ölçek maddeleri katılımcılarla birlikte değerlendirilmiş ve sundukları öneriler çerçevesinde 4 maddenin ifadeleri daha açık hale getirilmiştir (m1, m2, m7, m33). Aşağıda yer alan Tablo 8’de taslak ölçeğin maddeleri ve temel aldığı ISTE-EL 2018 standartlarının açıklamaları sunulmaktadır.

Tablo 8

Ölçeğin geliştirilmesine dayanak olan ISTE-EL 2018 standartlarının kapsamı ve ölçekte bu standartlara dayanarak yazılmış maddeler

ISTE-EL 2018 Standartları	ISTE-EL 2018 Standartları ve Performans Göstergelerinin Kapsamı	OMTLÖ Maddeleri Okul müdürümüz;
Eşitlik ve Dijital Vatandaşlık Savunuculuğu	1a. Okulun teknoloji liderinden herkese eşit ve kapsayıcı davranması ve her öğrenciye teknoloji becerisine sahip ve teknolojiyi iyi kullanan öğretmenler tarafından eğitim alma olanağını sağlaması beklenir. Okul liderinden bütün öğretmenlere ve öğrencilere teknolojiye erişimleri ve kullanımları arasındaki farkı kapatması için olanak sağlaması beklenir. Bu standart okul liderinin öğretmenlere teknoloji açısından mesleki gelişim olanağı ve desteği sağlamasını ve onları teknolojiyi etkili kullanacak düzeye getirmesini de içerir (ISTE-EL, 2018).	Madde 1. Okulda öğretmenlere teknolojiye eşit erişim imkanı sağlar. Madde 23. öğretmenlere mesleki gelişme sağlayacak etkinliklerin, öğretmenlerin teknoloji eğitimi ihtiyaçlarını karşılamasına özen gösterir. Madde 37. okuldaki teknolojilerin öğretmenlerin kullanımına açık olmasını sağlar. Madde 13. teknoloji kullanılarak geliştirilmiş iyi örnekleri okuldaki öğretmenlerin görmesini sağlar. Madde 15. okulda bilişim teknolojileri konusunda bilgi sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalarını destekler. Madde 17. Öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için mesleki gelişim göstermelerini bekler. Madde 32. Teknoloji yeterliklerini arttırmak için okulda öğretmenlerin birbirinden öğrenebilecekleri ortamlar hazırlar (iyi bilenle bilmeyeni eşleştirir, sınıf gözlemleri yapmayı olanaklı kılar, bilgi paylaşımı yapılmasına olanak sağlar vb.)
	1b. Okulun teknoloji liderinden ayırım yapmadan bütün öğrencilere her yerde teknoloji ve İnternet erişimi sağlaması beklenir (ISTE-EL, 2018).	Madde 40. okuldaki teknolojilerin öğrencilerin kullanımına açık olmasını sağlar.
	1c. Okulun teknoloji liderinden dijital vatandaşlık davranışları göstermesi, çevrimiçi konuşmalarında medeni bir söylem kullanması ve dijital teknolojileri kullanmakta herkese örnek olması beklenir (ISTE-EL, 2018).	Madde 3. öğretmenlere teknoloji yoluyla ilettiği mesajlarda saygılı bir üslup kullanır. Madde 31. eğitim ve öğretime ait işlerde bilişim teknolojilerini kullanarak okuldaki herkese örnek olur.

Tablo 8'in devamı:

ISTE-EL 2018 Standartları	ISTE-EL 2018 Standartları ve Performans Göstergelerinin Kapsamı	OMTLÖ Maddeleri Okul müdürümüz;
Vizyoner Planlayıcı	1d. Okulun teknoloji liderinden İnternetin güvenli, etik ve yasalara uygun kullanılması konusunda yol gösterici ve rol modeli olması ve okul paydaşlarının teknoloji kullanımı esnasında sorumluluk sahibi davranmasını sağlaması beklenir (ISTE-EL, 2018).	Madde 2. bilişim teknolojilerini etik kurallara uygun şekilde kullanır. Madde 8. bilişim teknolojilerini yasalara uygun şekilde kullanır. Madde 30. İnternetin etik kurallara uygun kullanılması için okulda bilgilendirmeler yapılmasını sağlar. Madde 34. kullanılan yazılımların lisanslı olmasına özen gösterir. Madde 38. okulda kullanılan yazılımların güncel olmasına özen gösterir.
	2a. Okulun teknoloji liderinden okulun teknolojiye yönelik vizyonunu ve stratejik planını oluşturması ve sürekli değerlendirmesi beklenir. Okulda teknolojinin öğrenmeyi daha etkili ve verimli kılması hedefine ulaşmak için işbirlikleri kurarak okul paydaşlarının katılımını sağlaması istenir. Teknoloji kullanılarak öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeye yönelik okul vizyonu, disiplinlerarası bilimsel bilgi, bulgu ve araştırmalara dayanan bir süreçte okul paydaşlarının işbirliği ile oluşturulur (ISTE-EL, 2018). 2b.2.c.2.d. Okulun teknoloji liderinden okulun teknolojiye ilişkin stratejik planının oluşturulması sürecini okul paydaşlarıyla işbirliği kurarak yönetmesi beklenir. Paydaşlarla iletişim kurulurken ve onlara bilgi verilir ve onlardan geribildirim alınırken İnternet teknolojileri kullanılır. Ayrıca okul liderinden okuldaki başarılı uygulamaları takdir etmesi beklenir (ISTE-EL, 2018).	Madde 5. teknoloji kullanımı konusunda bir vizyona sahiptir. Madde 36. teknoloji kullanılarak yapılacak öğretim konusundaki planlarını diğer öğretmenlerle paylaşır. Madde 24. Okulda teknolojinin nasıl daha etkili kullanılabileceğine ilişkin araştırmaların yapılmasını destekler. Madde 25. çeşitli bilgilendirmeleri öğretmenlerle paylaşırken bilişim teknolojilerinden (e-posta, okul web sitesi, sosyal medya, WhatsApp vs.) yararlanır. Madde 29. okulun web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının güncel tutulmasını sağlar. Madde 33. Çeşitli bilgilendirmelerin okulun web sitesinden ve sosyal medya hesaplarından yapılmasını sağlar. Madde 14. okulda teknolojiyi etkili kullananları takdir eder.

Tablo 8'in devamı:

ISTE-EL 2018 Standartları	ISTE-EL 2018 Standartları ve Performans Göstergelerinin Kapsamı	OMTLÖ Maddeleri Okul müdürümüz;
Güçlendiren Lider	3. Teknoloji liderlerinden okullarında öğretme ve öğrenmeyi etkili ve verimli kılmak üzere öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi yenilikçi, yaratıcı ve özgün yöntemlerle kullanacağı bir okul ortamı yaratması beklenir (ISTE-EL, 2018). 3.a.b.c. Okul liderlerinden teknolojinin özgün yollarla kullanmasını özendiren bir okul kültürü yaratması beklenir. Okul liderleri örgütsel süreçlere öğretmenleri de katarak, kararların saydam bir şekilde alındığı ve paydaşların görüşlerinin sorulduğu paylaşılan liderlik tavrı gösterirler. Liderler karar verme, geribildirim alma ve politika belirleme süreçlerinde öğretmenlerle işbirliği yapan bir çalışma tarzı benimserler ve öğretmenlerin birbirleriyle ve okul lideriyle paylaşımlarda bulunmasını cesaretlendirirler (ISTE-EL, 2018).	Madde 12. Derslerde teknolojinin yaratıcı şekilde kullanılması için öğretmenleri motive eder. Madde 18. Derslerde teknolojinin yenilikçi şekilde kullanılması konusunda öğretmenleri motive eder. Madde 7. teknoloji kullanımına ilişkin planlarını öğretmenlerle paylaşır. Madde 9. öğretim teknolojilerinin nasıl kullanılacağını öğretmenlerle takım çalışması yaparak belirler. Madde 10. öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim teknolojilerinin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini dikkate alır. Madde 20. öğretmenlerin okuldaki teknolojilerin durumuna ilişkin görüşlerini alır. Madde 6. öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarını saptamaya çalışır.
	Liderlerden kendilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişme göstermesi ve teknolojik yetkinliklerini arttırmaları için bunu sağlayacak gelişme fırsatları sunmaları beklenir (ISTE-EL, 2018). 3d. Okul liderinden okul süreçlerinde bireysel farklılıklar gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere teknolojinin yenilikçi ve özgün yöntemlerle kullanılmasını özendirmesi beklenir. (ISTE-EL, 2018).	Madde 11. kaynaştırma (bütünleştirme) öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için teknoloji kullanılmasını destekler.

Tablo 8'in devamı:

ISTE-EL 2018 Standartları	ISTE-EL 2018 Standartları ve Performans Göstergelerinin Kapsamı	OMTLÖ Maddeleri Okul müdürümüz;
Sistem Tasarımcısı	3e. Okul liderinden teknoloji kullanılarak okulda öğrencilere uygun değerlendirme yöntemleri geliştirilmesi beklenir (ISTE-EL, 2018).	Madde 19. öğretmenlerden bilişim teknolojilerini öğrenci ölçme ve değerlendirme işlemleri için kullanmalarını bekler. Madde 16. kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğini değerlendirir.
	4. Okulun teknoloji liderinden teknolojiyi öğrenme ve öğretmeyi etkili ve verimli kılmak üzere gereken altyapı ve sistemleri işbirliği içinde oluşturması beklenir (ISTE-EL, 2018). 4.a. Okulun teknoloji liderinden gerekli teknolojik altyapıyı ve sistemleri kurması ve bunu işbirliği yaparak takım halinde oluşturması beklenir. Okulun teknoloji liderinden okul içinde yeterli bantgenişliği, ağ, donanım ve yazılım gibi altyapı ve sistemleri takım çalışmasıyla oluşturması beklenir. Okulun teknoloji liderinin okulun sahip olduğu kaynakların günümüzdeki ve gelecekteki teknolojik ihtiyaçları karşılamasını sağlaması için gerekli adımları atması beklenir (ISTE-EL, 2018).	Madde 4. okulun teknolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu öğretmenlere danışarak belirler. Madde 27. Yeni alınacak teknolojik araçların öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarını karşılayacak olmasına dikkat eder. Madde 35. okulun teknolojiye yönelik sorunlarını çözmek için uzmanlara danışır.
	4c. Okul liderinden özel hayatın mahremiyetini ve verilerin güvenliğini koruyan bir dijital vatandaş gibi davranması beklenir. Bu nedenle okul liderinden hukuksal düzenlemelere uyması, özel bilgileri koruması ve paylaşmaması, veri güvenliğine önem vermesi istenir. Veri güvenliği kapsamına sanal suçlara karşı farkındalık da girer (ISTE-EL, 2018).	Madde 21. Okulun teknolojik ihtiyaçlarını karşılamak için okula kaynak sağlamaya çalışır. Madde 39. okulun ihtiyacı olan teknolojik yapıyı geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunur (MEB'den talep eder, bağış almaya çalışır vs.) Madde 22. öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.
		Madde 26. öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir. Madde 28. güvenli İnternet kullanımı için okulda etkinlikler düzenlenmesini sağlar.

Tablo 8'de maddeleri ISTE-EL 2018 dayanaklarıyla birlikte sunulan ölçeğin pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.2. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği'nin (OMTLÖ) Pilot Uygulaması

Bu aşamada 40 madde olarak belirlenen ölçeğin pilot uygulamasına geçilmiştir. Pilot ölçek çalışmalarında 300 kişiye ulaşmanın veya madde sayısının 10 katı bir gruba erişmenin yeterli olduğu öne sürülmektedir (Nunnally, 1978). Bu nedenlerle 40 maddelik taslak ölçeğin pilot çalışması için gönüllü 400 öğretmene ulaşmanın yeterli olduğu düşünülmüştür. Uygulama Mayıs-Temmuz 2019 tarihleri arasında Balçova, Bayraklı, Gaziemir, Karabağlar, Karşıyaka,

Konak ve Menderes ilçelerinde görev yapan öğretmenlere 525 ölçek dağıtılması ve 455 ölçeğin toplanmasıyla (dönüş oranı %86,6) gerçekleştirilmiştir. Toplanan ölçeklerden eksik veya hatalı doldurulan ve bütün maddelere aynı yanıtın verildiği ölçekler veri setinden çıkarılarak hatasız doldurulmuş olan 414 ölçek, veri analizine tâbi tutulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 9

Pilot araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	295	%71,25
	Erkek	119	%28,74
	Toplam	414	100
Yaş	22-31	151	%36,47
	32-41	162	%39,13
	42 ve üstü	101	%24,39
	Toplam	414	100
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	38	%9,17
	Lisans	352	%85,02
	Lisansüstü	24	%5,79
	Toplam	414	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ölçeği doğru şekilde dolduran 414 gönüllü katılımcının 295’i (%71,25) kadın, 119’u (%28,74) erkek, 151’i (%36,47) 22-31 yaşlarında, 162’si (%39,13) 32-41 yaşlarında ve 101’i (%24,39) 42 yaş ve üstündedir. Bunlardan 38’i (%9,17) önlisans, 352’si (%85,02) lisans ve 24’ü (%5,79) lisansüstü öğrenim almıştır. Ölçeğin doldurulması okul ortamında gerçekleşmiş ve 9-11 dakika arasında sürmüştür.

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği’nin (OMTLÖ) Pilot Uygulamasının Etik Boyutuna İlişkin Bilgiler: OMTLÖ’nün, pilot uygulaması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu’ndan 16-05-2019 tarihinde 05 no’lu kararla çıkan OMTLÖ’nün uygulanmaya uygun olduğunu belirten onay kararı ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 10-06-2019 tarihinde alınan (12018877-604.01.02-E.10961674) no’lu izin yazısı sonrasında yapılmıştır. Söz konusu yazılar Ek 2’de sunulmuştur. Ölçekleri dağıtmaya başlamadan önce her okula bizzat giden araştırmacı, ölçek hakkında gönüllü katılımcılara bilgilendirme yapmış ve isim yazmak zorunda olmadıklarını vurgulayarak ölçeklerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağını açıklamıştır. Ölçekler dağıtılır ve doldurulurken araştırmacı,

uygulayıcı etkisini en aza indirmek üzere sadece gözlemci olarak nesnel bir tutum sergilemiş ve sessizce beklemiştir.

Pilot Uygulamanın Analizi: Bu süreçte önce Açıklayıcı Faktör Analizi sonrasında da Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA): Pilot uygulama ile elde edilen veriler SPSS 24.0 programına yüklenerek AFA'ya tâbi tutulmuştur. Örneklemde kayıp veri olup olmadığına ve uç değerlere bakılarak 414 verinin kullanılabileceğine karar verilmiştir. Daha sonra OMTLÖ'den elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterdiği bulunmuştur (çarpıklık= -,413 ve basıklık= ,125). Nitekim Tabachnick ve Fidell'in (2013) açıkladığı üzere çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ila +1,5 arasında değerler taşıması verilerin normal dağıldığını işaret etmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğinin analizinin yapılması için, öncelikle taslak ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin [KMO] katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi [BKT] sonuçları bulunmuştur. KMO katsayı 0 ila 1 arasında bir değer olup KMO katsayısının değerinin 1'e yakın olması faktör analizi sonuçlarının güvenilir çıkmasını sağlar (A. Field, 2009). Analiz sonucunda KMO katsayısı ,97 (>,60) olarak belirlenmiş ve verilerle analiz yapılabileceği ortaya çıkmıştır. KMO değerinin ,90 ve üstü olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kalaycı, 2006). Dağılımın normallliği de BKT ile değerlendirilmiş ve sonucun $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu (Büyüköztürk, 2016) görülmüştür. Bu nedenle verilerle faktör analizi yapılabileceğine (Tavşancıl, 2014) karar verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı da ,97 şeklinde hesaplanmıştır.

Yürütülen ilk Temel Bileşenler Analizi (TBA) sonucunda 40 maddeden oluşan taslak ölçekten 11 madde tek tek çıkartılmış ve her seferinde analiz tekrarlanmıştır. Ölçeği oluşturacak maddeler belirlenirken maddelerin faktör öz değerlerinin 1'den büyük olmasına, maddelerin tek bir faktör altında yer almasına ve birden fazla faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri arasında en az ,10 fark olmasına özen gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Bu ölçekte, bir maddenin çatısı altında yer aldığı faktöre olan katkı oranını açıklayan faktör yük değerinin (Yong ve Pearce, 2013) seçiminde ,50 ölçütü temel alınmıştır. Bu oran, ölçek geliştirilmesi esnasında faktör seçme aşamasında bir maddenin faktör yük değerinin en az ,40 olmasının şart olduğunu söyleyen Çokluk vd.'nin (2012) önerileri ile uyumludur.

Maddelerin çıkarılmasına öncelikle faktör yük değerleri düşük olanlardan başlanmış, binişik olan ve kapsamı örtüşen maddelerin atılmasıyla devam edilmiştir. İlk olarak faktör yükleri ,50'den düşük çıkan madde 1 ve madde 31 ölçek dışında bırakılmıştır. Sonra madde 20, madde 21, madde 23, madde 24 ve madde 27 birden fazla faktöre yüksek yük verdikleri için çıkartılmıştır. Madde 2, madde 18, madde 32 ve madde 33'ün ise benzer yapıları ölçtüğü tespit

edildiğinden söz konusu maddeler kullanım dışı bırakılmıştır. 40 maddelik ölçekten toplamda 11 madde çıkartılmış ve ölçek 29 maddeye indirgenmiştir.

Ölçekten 11 madde çıkarıldıktan sonra uygun özellikleri taşıyan maddeler yeniden numaralandırılarak asıl ölçeğe yerleştirilmiştir. OMTLÖ, 29 maddeyle yeni biçimine ulaşmış, bu maddelerle analiz tekrarlanmış ve elde edilen yeni KMO katsayısı ,97 (>,60) olarak bulunmuştur. Ölçeğin KMO Örneklem Yeterliliği ve BKT sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

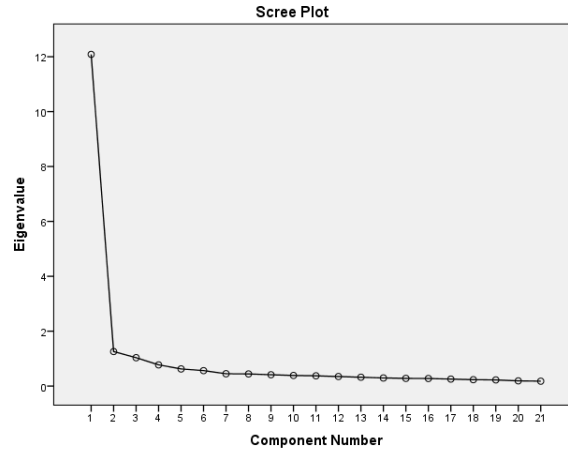
Tablo 10

KMO örneklem yeterliliği ve BKT sonuçları

KMO Örneklem Yeterliliği		,97
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare Değeri	6542,05
	S. Derecesi	666
	p	,01

Tablo 10'dan görülebileceği gibi, 40 maddeden 29 maddeye düşen ölçeğin KMO katsayısı ,97 (>,60) olarak tespit edilmiş ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna erişilmiştir. BKT sonucu da ($\chi^2=6542,05$, $sd=666$, $p<,01$) anlamlı çıkmış ve verilerle faktör analizi yapılabilebileceği sonucuna erişilmiştir. Sonuçlara dayanarak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu, verilerin normal dağılım gösterdiği ve verilerin faktörleşmeye uygun (Tavşancıl, 2014) olduğu kabul edilmiştir.

Faktör (Boyut) Sayısının Saptanması ve Adlandırılması: Faktör analizi, ölçek geliştirmenin önemli bir aşaması olup elde edilen verilerden ölçekte yer alan boyutları belirlemek ve sonrasında gerekli olan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ve benzeri ölçümleri yapabilmemizi sağlar (Kyriazos ve Stalikas, 2018). Belirlenen boyutlar ölçeğin yapısında var olan gözlenemeyen veya örtük değişkenlerdir (Price, 2017'den Akt., Kyriazos ve Stalikas, 2018). Ölçeğin faktör sayısının tespit edilmesi için uygulanan yöntemlerden ilki olarak ölçeğin yamaç grafiğine bakılmıştır. Aşağıda sunulan Şekil 1'de ölçeğin yamaç grafiği sunulmaktadır.



Şekil 1. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğine ait yamaç grafiği

Şekil 1’deki yamaç grafiğinin gösterdiği kırılma noktaları faktör sayısını göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk vd., 2012’ten aktaran Geçkil ve Tikici, 2015). Yamaç grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş görülmektedir. Bu kırılmanın aynı hızla gerçekleşmesi de 2. 3. ve 4. faktörlerde de görüldüğü söylenebilir. Grafik, 5. faktörle birlikte yatay gitmeye başlamış ve bu da ölçeğin 4 boyutu işaret ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi için ayrıca Varimax (25) dik döndürme yöntemine başvurulmuştur. Ölçek geliştirirken işe koşulan eğik döndürme ve dik döndürme yöntemlerinde sonuçların genelde benzer çıkması, yorumlama kolaylığı sunan dik döndürme yönteminin tercih edilmesine yol açtığından (Tavşancıl, 2014) bu araştırmada da Varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Varimax yönteminin çok faktörlü yapılarda kullanılabilecek en uygun yöntem olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Ölçekte faktör sayısını saptamak üzere çizgi grafiğine ek olarak (A. Field, 2009) ölçeğin başlangıç özdeğerinin 1’den büyük 4 boyuta sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda sunulan Tablo 11’de TBA ile elde edilmiş olan ölçeğin faktör sayısına ve faktörlerin açıkladığı varyans oranlarına ilişkin sayısal veriler açıklanmaktadır.

Tablo 11

Ölçeğin faktör sayısı ve faktörlerin açıkladığı varyans oranları

Başlangıç Öz değerleri				Toplam Faktör Yükleri			Faktör Döndürülmüş Toplamları		
Bileşen	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	17,074	56,914	56,914	17,074	56,914	56,914	6,139	20,464	20,464
2	1,620	5,399	62,313	1,620	5,399	62,313	5,812	19,375	39,839
3	1,123	3,744	66,057	1,123	3,744	66,057	4,732	15,775	55,614
4	1,044	3,479	69,537	1,044	3,479	69,537	4,177	13,923	69,537
5	,751	2,504	72,041						
6	,661	2,203	76,231						

Tablo 11’den görülebileceği üzere, ölçeğin birinci boyutunun özdeğeri 17,074 ve açıkladığı toplam varyans %56,914’tür. Ölçeğin ikinci boyutunun özdeğeri 1,620 ve açıkladığı toplam varyans %5,399’dur. Ölçekte üçüncü boyutun özdeğeri 1,123 ve açıkladığı toplam varyans %3,744 olmuştur. Dördüncü boyutun da özdeğeri 1,044 ve açıkladığı toplam varyans %3,479 çıkmaktadır. Dört boyutun tümü ise toplam varyansın %69,54’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı varyansın yüksek değer taşıması, ele alınan kavram veya yapının o oranda iyi ölçüldüğünü ifade etmektedir (Geçkil ve Tikici, 2015). Sosyal bilimler alanında geliştirilen ölçeklerde açıklanan varyans oranlarının %40 ila %60 aralığında olması yeterli görüldüğünden (Özcan ve Balyer, 2013) ve pilot ölçeğin açıkladığı varyans ,60’ın üzerinde bir değer taşıdığından sonucun kabul edilebilir değer üzerinde çıktığı söylenebilir. Varimax dik döndürme işlemi sonucu da ölçeğin dört boyutlu olduğunu desteklemiştir.

Bu dört boyutun adlandırılmasında alanyazın belirleyici olmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çerçevede dört boyutlu olduğu saptanan ölçeğin boyutlarına içeriğinde yer alan maddelere ve temel aldığı ISTE-EL 2018 standartlarına uygun adlar verilmiştir. Ölçek boyutlarına verilen isimler konusunda bir Ölçme ve Değerlendirme, iki BÖTE ile üç Eğitim Yönetimi ve Denetimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Ölçeğin birinci boyutunun kapsamında, örneğin madde 2 “Okul müdürümüz; teknoloji kullanılarak geliştirilmiş iyi örnekleri okuldaki öğretmenlerin görmesini sağlar” ve madde 15 “Okul müdürümüz; okulda bilişim teknolojileri konusunda bilgi sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalarını destekler” gibi öğretmenin geliştirilip güçlendirilmesi ve okuldaki öğretimsel faaliyetlerin geliştirilmesiyle ilgili olduğu görüldüğünden bu boyuta “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” adı verilmiştir. “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutunda 8 madde bulunmaktadır (m1, m2, m3, m14, m15, m26, m27, m28).

İkinci boyut altındaki maddelerin, örneğin madde 23 “Okul müdürümüz; okulun ihtiyacı olan teknolojik yapıyı geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunur (MEB’den talep eder, bağış almaya çalışır vs.)” gibi okulun teknoloji ile etkili biçimde bütünleştirilmesini ve madde 28 “Okul müdürümüz; güvenli İnternet kullanımı için okulda etkinlikler düzenlenmesini sağlar.” gibi okulda teknolojinin güvenli biçimde kullanımını kapsadığı görüldüğünden bu boyut “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta 10 madde (m4, m5, m6, m16, m17, m18, m19, m22, m23, m24) yer almaktadır.

Üçüncü boyutta maddelerin, örneğin madde 7 “Okul müdürümüz; okulun teknolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu öğretmenlere danışarak belirler” gibi okulda paydaşlarla işbirliği yapılması ve yine örneğin madde 8 “Okul müdürümüz; teknoloji kullanımı konusunda bir vizyona sahiptir.” gibi teknolojiye yönelik vizyon konusuyla ilişkili olduğu görüldüğünden bu boyuta “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” adı verilmiştir. “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutunda 6 madde bulunmaktadır (m7, m8, m9, m20, m21, m29).

Dördüncü boyut altında yer alan maddelerin de, örneğin madde 12 “Okul müdürümüz; öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.” gibi özel alana saygı, yasalara ve etik kurallara uygun davranma ve veri güvenliği gibi dijital vatandaşlık davranışlarıyla ilgili olduğu belirlendiğinden bu boyuta da “Dijital Vatandaşlık” adı verilmiştir. “Dijital Vatandaşlık” boyutunda 5 madde (m10, m11, m12, m13, m25) yer almaktadır. Taslak ölçeğin tamamı da 29 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır.

Taslak Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonrası Bulunan Güvenirliğine İlişkin Bulgular: 5’li Likert formunda geliştirilen ölçeğin iç tutarlılığı ölçeğin tümünün ve boyutlarının Chronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları hesaplanarak bulunmuştur. Ölçekte Cronbach α değerinin yüksekliği; ölçeğin güvenirliliğinin yüksekliğini ve hatadan arınlığını göstermektedir. Tablo 12, OMTLÖ’nün tümünün ve boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 12

OMTLÖ’nün tümünün ve boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	N
OMTLÖ geneli	,970	29	414
1. Boyut	,938	8	414
2. Boyut	,941	10	414
3. Boyut	,922	6	414
4. Boyut	,861	5	414

Tablo 12’de açıklandığı üzere, ölçeğin tümünün Cronbach α güvenilirlik katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci boyutu olan “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,94, ikinci boyutu olan “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunun ,94; üçüncü boyutu olan “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” ,92 ve dördüncü boyutu olan “Dijital Vatandaşlık” boyutunun ,86 olarak hesaplanmıştır. Tablo 11’den görüldüğü üzere, ölçeğin boyutlarının Cronbach α güvenilirlik katsayılarının en düşüğü ,86 (Boyut 4) en yükseği ,94’tür (Boyut 2). Güvenirlik katsayısının yaklaşık ,90 olması güvenilirliğin “mükemmel”, yaklaşık ,80 olması “çok iyi” olduğunu göstermektedir (Özcan ve Balyer, 2013). Ölçekte güvenilirliği en düşük boyutun ,86 olduğu ve ölçeğin tümünün güvenilirliğinin ,97 (mükemmel) (Özcan ve Balyer, 2013) değerini taşıdığı görüldüğünden ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Aşağıda sunulan Tablo 13’te OMTLÖ’nün boyutlarının isimleri, her boyuttaki madde sayısı, boyutlardaki maddelerin numaraları, maddelerin faktör yük değerleri, boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ve boyutların açıkladığı varyans oranları birlikte açıklanmaktadır.

Tablo 13

OMTLÖ boyutları, boyutların Cronbach Alpha katsayıları, maddeler, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans ve özdeğerler (n=414)

Faktörler ve Maddeler		Faktör Yükü	Açıklanan Varyans	Özdeğer
<i>Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme (Croa.: ,93)</i>				
Okul Müdürümüz;				
m1.	derslerde teknolojinin yaratıcı şekilde kullanılması için öğretmenleri motive eder.	,768	56,914	17,074
m2.	teknoloji kullanılarak geliştirilmiş iyi örnekleri okuldaki öğretmenlerin görmesini sağlar.	,636		
m3.	okulda teknolojiyi etkili kullananları takdir eder.	,768		
m14.	kaynaştırma (bütünleştirme) öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için teknoloji kullanılmasını destekler.	,520		
m15.	okulda bilişim teknolojileri konusunda bilgi sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalarını destekler.	,635		
m26.	kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğini değerlendirir.	,696		
m27.	öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için mesleki gelişim göstermelerini bekler.	,742		
m28.	öğretmenlerden bilişim teknolojilerini öğrenci ölçme ve değerlendirme işlemleri için kullanmalarını bekler.	,712		
<i>Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı (Croa.: ,94)</i>				
m4.	güvenli İnternet kullanımı için okulda etkinlikler düzenlenmesini sağlar.	,641	5,39	1,620
m5.	okulun web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının güncel tutulmasını sağlar.	,527		
m6.	İnternetin etik kurallara uygun kullanılması için okulda bilgilendirmeler yapılmasını sağlar.	,550		
m16.	kullanılan yazılımların lisanslı olmasına özen gösterir.	,718		
m17.	okulun teknolojiye yönelik sorunlarını çözmek için uzmanlara danışır.	,711		
m18.	okuldaki teknolojilerin öğretmenlerin kullanımına açık olmasını sağlar.	,599		
m19.	teknoloji kullanılarak yapılacak öğretim konusundaki planlarını diğer öğretmenlerle paylaşır.	,674		
m22.	okulda kullanılan yazılımların güncel olmasına özen gösterir.	,670		
m23.	okulun ihtiyacı olan teknolojik yapıyı geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunur (MEB’den talep eder, bağış almaya çalışır vs.)	,634	3,744	1,123
m24.	okuldaki teknolojilerin öğrencilerin kullanımına açık olmasını sağlar.	,593		
<i>İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon (Croa.: ,92)</i>				
m7.	okulun teknolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu öğretmenlere danışarak belirler.	,686	3,744	1,123
m8.	teknoloji kullanımı konusunda bir vizyona sahiptir.	,600		
m9.	öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarını saptamaya çalışır.	,696		
m20.	öğretim teknolojilerinin nasıl kullanılacağını öğretmenlerle takım çalışması yaparak belirler.	,681		
m21.	öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim teknolojilerinin olumlu olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini dikkate alır.	,529		
m29.	teknoloji kullanımına ilişkin planlarını öğretmenlerle paylaşır.	,659		

Tablo 13'ün devamı:

Faktörler ve Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Özdeğer
<i>Dijital Vatandaşlık (Croa: ,86)</i>			
m10. öğretmenlere teknoloji yoluyla ilettiği mesajlarda saygılı bir üslup kullanır.	,681		
m11. öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.	,633		
m12. öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.	,723		
m13. çeşitli bilgilendirmeleri öğretmenlerle paylaşırken bilişim teknolojilerinden (e-posta, okul web sitesi, sosyal medya, WhatsApp vs.) yararlanır.	,676	3,479	1,044
m25. bilişim teknolojilerini yasalara uygun şekilde kullanır.	,690		
Toplam (Croa: ,97)		%69,53	

Tablo 13'ten görülebileceği gibi, OMTLÖ'nün birinci boyutunu oluşturan 8 maddenin faktör yük değerleri ,520 (m14) ile ,768 (m3) arasında yer almakta, maddelerin madde toplam korelasyonları da ,672 (m28) ile ,815 (m2) aralığında değişmektedir. Ölçeğin ikinci boyutundaki 10 maddenin faktör yük değerleri ,527 (m5) ile ,718 (m16) ve maddelerin madde toplam korelasyonları da ,654 (m5) ile ,790 (m18) arasında değişmektedir. Ölçeğin üçüncü boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri ,529 (m21) ile ,696 (m9) ile arasında değişmektedir. Maddelerin madde toplam korelasyonlarının da ,743 (m7) ile ,788 (m29) arasında yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin 5 maddeden oluşan dördüncü boyutundaki maddelerin de faktör yük değerleri ,633 (m11) ile ,723 (m12) arasında değişmekte ve maddelerin madde toplam korelasyonları da ,545 (m10) ile ,695 (m11) arasında yer almaktadır.

Costello ve Osborne (2005), ölçek geliştirme sırasında ölçeğin yapı geçerliğini sağlayacak madde faktör yüklerinin ,50'ten büyük olması gerektiğini savunmaktadırlar. Faktör yük değerleri maddenin faktör ile arasındaki korelasyonu gösteren değerler olup bir maddenin faktör yükünün yüksek olması, o maddenin bünyesinde yer aldığı faktörle ilişkisinin de yüksek olduğunu açıklar (Geçkil ve Tikici, 2015). Alanyazında farklı kriterler çerçevesinde ,40 (Çokluk vd., 2009) ve ,50 (Costello ve Osborne, 2005) üstündeki faktör yük değerleri uygun kabul edilmektedir. Bu çerçevede OMTLÖ'nün dört boyutuna ait tüm maddelerin faktör yük değerleri ,50'den büyük olduğu için ölçekte kullanılmaya uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin dört boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının da en düşüğü ,545 en yükseği de ,815'tir. Sonuçlar dört boyutta da maddelerin madde toplam korelasyonlarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Bu sonuç Büyüköztürk'ün (2016) ölçeğin iyi derecede ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarının ,70 ile 1,00 arasındaysa "yüksek" ve ,70 ile ,30 arasındaysa da "orta" şeklinde değerlendirilmesi gerektiği savıyla da uyumludur.

Tablo 13'te gösterildiği üzere, pilot uygulaması 40 madde olarak yapılan OMTLÖ'nün AFA sonucunda 29 madde ve 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Birinci boyutta 8, ikinci boyutta 10, üçüncü boyutta 6 ve dördüncü boyutta 5 madde bulunmaktadır. Bütün boyutlar altındaki maddelerin faktör yükleri ,50'nin üzerindedir. Ölçeğin tümünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değeri ise ,97 (çok yüksek derecede güvenilir) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin dört boyutunun güvenirlik katsayılarının ise ,86 ila ,94 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin birinci boyutu toplam varyansın %56,914'ünü, ikinci boyutu %5,399'unu, üçüncü boyutu %3,744'ünü ve dördüncü boyutu %3,479'unu açıklamaktadır. Ölçeğin tümünün de toplam varyansın %69,54'ünü açıkladığı saptanmış ve bu değer kabul edilen değerlerin üstünde (Henson ve Roberts, 2006) olduğu belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): AFA'yla 29 madde ve 4 boyuttan oluştuğu saptanan modelin yapısını test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli [YEM] çerçevesinde DFA uygulanmıştır. DFA; AFA ile belirlenmiş “faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını” test etmekte işe koşulur (Çokluk vd., 2012, s. 283). Yapılan DFA, LISREL yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) Örnekleme: Bu aşamada pilot ölçek için veri sağlayan katılımcılarla benzer özelliklere sahip (kadın-erkek; farklı yaş, kıdem ve branşlardan) İzmir ilinin 6 ilçesindeki (Balçova, Bayraklı, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Menderes) AFA sürecinde gidilmeyen ortaokullarda görev yapan ve ölçeği doldurmaya gönüllü olan yeni bir öğretmen grubundan veri toplanmıştır. Bu aşamada AFA'da olduğu gibi seçkisiz örnekleme yöntemine başvurulmuş ve araştırmacının okullara bizzat gitmesiyle gönüllü katılımcılara 500 ölçek dağıtılmıştır. Ölçekte madde sayısı 29 olduğundan bu sayının minimum 10 katı büyüklüğünde bir örneklem grubundan veri toplamak amaçlanmıştır. Örneklem hesaplanırken 300 ve üzeri bir örneklem büyüklüğüne sahip olmanın iyi olduğu önerisi (Çokluk vd., 2012) dikkate alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi ve İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ve Ek 2'de sunulan izin çerçevesinde Ağustos 2019-Eylül 2019 tarihleri arasında 7 ilçede yer alan farklı ortaokullarda görevli bir öğretmen grubuna DFA'da kullanmak üzere pilot ölçeğin dağıtımı yapılmıştır. Dağıtılan 500 ölçekten 401'i geri alınmış (%80,2 dönüş oranı) yanlış ve eksik doldurulanlar çıkarılıp veri analizine uygun olan 317 ölçek üzerinde analiz yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 14

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	177	%55,84
	Erkek	140	%44,16
	Toplam	317	100
Yaş	22-31	57	%17,98
	32-41	199	%62,77
	42 ve üstü	61	%19,24
	Toplam	317	100
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	31	%9,77
	Lisans	260	%82,01
	Lisansüstü	26	%8,21
	Toplam	317	100

Tablo 14'ten görüleceği üzere, ölçeği 177 (%55,83) kadın ve 140 (%44,16) erkek öğretmen doldurmuştur. Öğretmenlerin 57'si (%17,98) 22-31 yaş aralığında, 199'u (%62,77) 32-41 yaş aralığında ve 61'i (%19,24) ise 42 yaş ve üzerindedir. 31 (%9,77) öğretmen önlisans, 260 (%82,01) öğretmen lisans ve 26 (%8,20) öğretmen lisansüstü öğrenim görmüştür. Ölçekler okul ortamında doldurulmuş ve doldurulma süresi yaklaşık 7 dakika sürmüştür.

Verilerin Normalliği ve Verilerde Kayıp Veri ve Uç Değer Analizi: Analiz aşamasında öncelikle dağılımın normalliği, eksik değerler ve uç değerler test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğunun göstergesi olarak normal dağılım gösterdiği ve verilerde herhangi bir eksik değer bulunmadığı saptanmıştır. Veri setinde uç değer bulunup bulunmadığını tespit etmek için Mahalanobis uzaklıkları ve z değerleri kontrol edilmiştir. Mahalanobis uzaklığı olarak ,01 anlamlılık düzeyi üzerinden ki kare (χ^2) tablo değeri üstündeki değerler uç değerler olarak düşünülmüş, $\pm 3,29$ 'dan büyük değerler uç değer kabul edilmiştir (A. Field, 2018). Tüm z değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak geri dönen 401 ölçekten 317 tanesi analiz yapılmaya uygun görüldüğünden analize tâbi tutulmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları: LISREL ile yapılan ilk DFA sonuçları, alanyazında mevcut Uyum İyiliği İndeksleriyle karşılaştırılmıştır. Veri setinin AFA ile ortaya koyulan teorik yapıyı doğrulayıp doğrulamayacağını saptamak üzere uyum indeksleri işe koşulmaktadır (Bentler ve Yuan, 1999). Bu ölçekte kullanılan uyum iyiliği indeksleri Goodness-of-Fit Index [GFI], Normed Fit Index [NFI], Nonnormed Fit Index [NNFI-TLI], Comparative Fit Index [CFI], Incremental Fit Index, [IFI], Relative Fit Index [RFI], Standardized Root Mean Square Residual [SRMR] ve (Root Mean Square Error of

Approximation [RMSEA] indeksleridir. Yapılan analizler sonucu çıkan modele ait uyum iyiliği değerleri Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15

Modelin uyum iyiliği değerleri

Model	χ^2	Sd	χ^2/sd	GFI	CFI	TLI	IFI	RFI	NFI	SRMR	RMSEA
İlk sonuç	1018	371	2,74	,81	,97	,96	,97	,95	,95	,06	,07
29	912	344	2,65	,83	,97	,97	,97	,95	,95	,05	,07
Madde											
1. Modif. (A1-A2)	872	344	2,53	,83	,97	,97	,97	,95	,95	,05	,07
2. Modif. (D2-D3)	749	342	2,19	,85	,98	,98	,98	,96	,96	,04	,06

Tablo 15’te görüldüğü gibi, ölçeğin ilk DFA’sında bulunan SRMR=,06 ve RMSEA=,07 değerleri üst sınırlara çok yakın çıkmıştır. Bu nedenle ölçekte uygun boyut altında yer almayan maddenin (m18=B6) çıkarılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu madde “Okul müdürümüz; okuldaki teknolojilerin öğretmenlerin kullanımına açık olmasını sağlar.” maddesidir. Bu madde ikinci boyut olan “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” altında çıkmıştır. Oysa maddenin içeriğinin birinci boyut olan ve öğretmenlerin teknolojiye yönelik gelişimlerini hedef alan “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutu altında yer alması daha uygundur. Bu nedenle bu madde ölçekten çıkarılmıştır.

Yazılımın önerdiği diğer iki modifikasyon da ölçeğin daha iyi değerler almasını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Birinci modifikasyon sırasıyla A1-A2 maddeleri olan madde 1. “Okul müdürümüz; derslerde teknolojinin yaratıcı şekilde kullanılması için öğretmenleri motive eder” ve madde 2. “Okul müdürümüz; teknoloji kullanılarak geliştirilmiş iyi örnekleri okuldaki öğretmenlerin görmesini sağlar” arasında yapılmıştır. İkinci modifikasyon da D2-D3 maddeleri olan madde 11. “Okul müdürümüz; öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.” ile madde 12. “Okul müdürümüz; öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir” arasında yapılmış ve her seferinde analizler tekrarlanmıştır.

Son DFA’da sonuçlar $\chi^2=749$ sd =342; $\chi^2/sd=749/342=2,19$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin DFA sonuçlarının iyi ve/veya kabul edilebilir değerleri taşıyıp taşımadığı, alanyazında kabul edilen uyum ölçütlerini sağlamış olmasına bağlıdır. Tablo 16’da ölçeğe ait ölçüm

değerleri, alanyazındaki iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri kaynaklarıyla birlikte gösterilmektedir.

Tablo 16

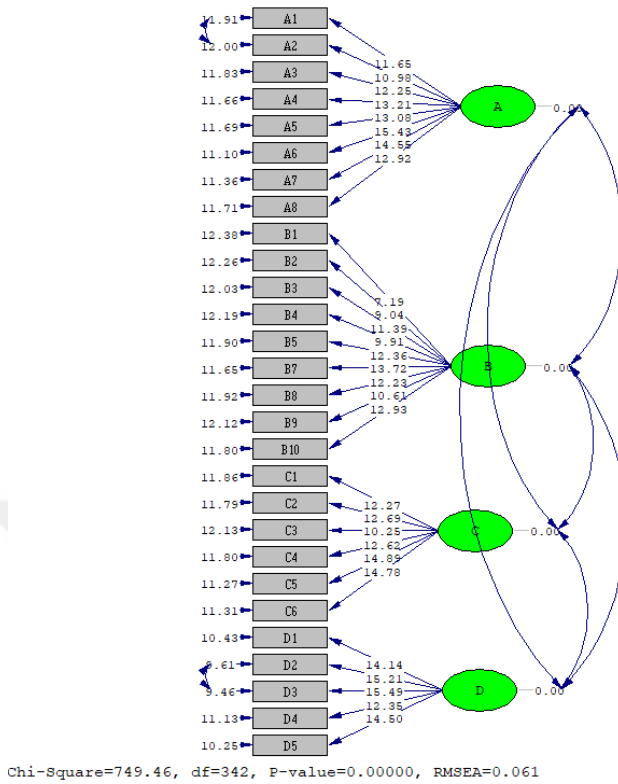
Ölçeğin uyum iyiliği ölçüm değerleri ve alanyazındaki uyum iyiliği ölçütleri

İyi Uyum Ölçümleri	Ölçüm Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	2,19	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$
GFI	,85	$,95 \leq GFI \leq 1$	$,90 \leq GFI \leq ,95$
RMSEA	,06	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 < RMSEA \leq ,08$
SRMR	,04	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$
IFI	,98	$,95 \leq IFI \leq 1$	$,90 \leq IFI \leq ,95$
NFI	,96	$,95 \leq NFI \leq 1$	$,90 \leq NFI \leq ,95$
CFI	,98	$,97 \leq CFI \leq 1$	$,95 \leq CFI \leq ,97$
TLI	,98	$,97 \leq TLI \leq 1$	$,95 \leq TLI \leq ,97$
RFI	,96	$,90 \leq RFI \leq 1$	$,85 \leq RFI \leq ,90$

(Bentler, 1980; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; McDonald ve Marsh, 1990; Schermelleh-Engel vd., 2003; Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

Tablo 16’da açıklandığı üzere $\chi^2/sd=1749/342=2,19$ sonucuna ulaşılmıştır. Ki kare, gözlenen kovaryans matrisi ile kestirilen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamakta (Bagozzi ve Heatherton, 1994) ve değerin anlamlı olmaması modelin iyi uyum gösterdiğini işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu değerin büyük örneklemle yapılan araştırmalarda anlamlı çıkabilmesi nedeniyle örneklemin büyüklüğünden daha az etkilenen ki karenin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değerin kullanılması tavsiye edilir (Şimşek, 2007). Bu tavsiyeye uyularak hesaplanan $\chi^2/sd=2,19$ değeri 0 ile 3 arasında yer aldığından modelin veri ile uyumlu olduğu kabul edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011). Ölçeğin uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: GFI=,85; CFI=,98>,95; NFI=,96>,95; TLI (NNFI) = ,98>,95; IFI=,98>,95; RFI=,96>,95. GFI değerinin ,80’nin üzerinde çıkmasından ötürü kabul edilebilir olduğu (Greenspoon ve Saklofske, 1998) ve diğer değerlerin de iyi uyumu gösterdiği söylenebilir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

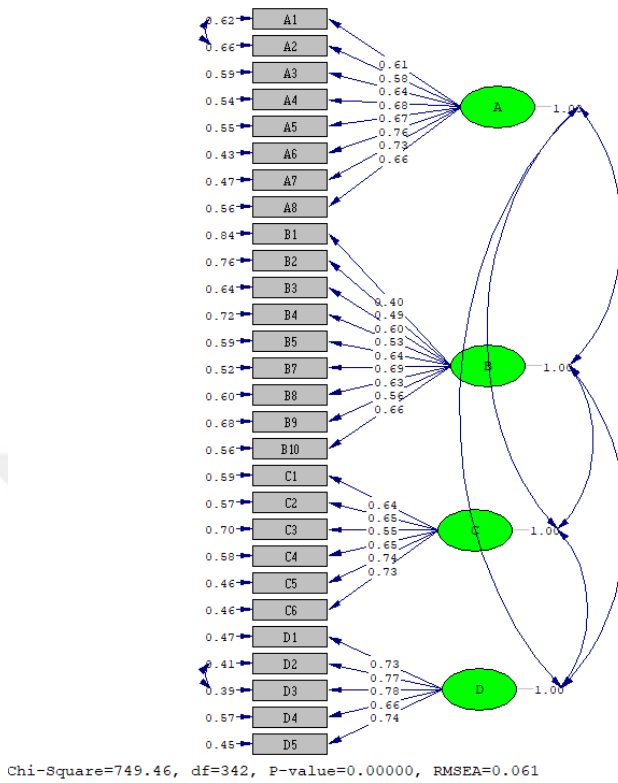
SRMR=,04<,05; RMSEA=,06<,08 çıkmıştır. SRMR değerinin ,04<,05 olması (Jöreskog ve Sörbom, 1993) iyi uyum gösterdiği ve RMSEA değerinin de ,06 sonucuyla ,05 ile ,08 arasında yer alması itibarıyla kabul edilebilir (Browne ve Cudeck, 1993’ten Akt., Schermelleh-Engel vd., 2003) uyumu gösterdiği söylenebilir. Aşağıda gösterilen Şekil 2’de ise 28 madde olarak son biçimine ulaşan ölçeğin Yol Analizi ve t değerleri sunulmaktadır.



Şekil 2. Modelin yol analizi ve t değerleri

Şekil 2’den görülebileceği gibi “A” örtük değişkeni, ölçeğin birinci boyutu olan “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutunu temsil etmekte olup 8 madde içermektedir. “B” örtük değişkeni, ölçeğin ikinci boyutu olan “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunu temsil etmekte olup 9 maddesi bulunmaktadır. “C” örtük değişkeni, ölçeğin üçüncü boyutu olan “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutunu temsil etmekte olup 6 maddesi vardır. “D” örtük değişkeni ise ölçeğin dördüncü boyutu olan “Dijital Vatandaşlık” boyutu olup 5 maddeden oluşmaktadır.

28 maddeden oluşan ölçeğin birinci boyutunda ölçekte örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının anlamlılık düzeylerini gösteren t değerlerinin en düşüğü 10,98, en yükseği de 15,43 çıkmıştır. Ölçeğin ikinci boyutunda t değerlerinin en düşüğü 7,19, en yükseği de 13,72 değerini taşımaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutunda t değerlerinin en düşüğü 10,25, en yükseği de 14,89’dur. Ölçeğin dördüncü boyutunda t değerlerinin en düşüğü 12,35, en yükseği de 15,49’dur. Ölçeğin bütün maddelerinin t değerleri 7,19 ila 15,49 arasında değişmektedir. Kline (2011) 2.58’den büyük t değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle ölçekte bütün t değerleri ,01 düzeyinde anlamlıdır. Aşağıda gösterilen Şekil 3’te ölçeğin Yol Analizi ve r değerleri gösterilmektedir.



Şekil 3. Modelin yol analizi ve r değerleri

Şekil 3’te gösterilen maddelerin standart faktör yükü değerleri de örtük değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme yükünü göstermektedir. Ölçeğin birinci boyutu olan “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutunda (n=8) standartlaştırılmış madde faktör yüklerinin en düşüğü ,58 (m2), en yükseği de ,76’dır (m25). Ölçeğin ikinci boyutu olan “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda (n=9) standartlaştırılmış madde faktör yüklerinin en düşüğü ,40 (m4), en yükseği ise ,69 (m18) olarak bulunmuştur. Ölçeğin üçüncü boyutu olan “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutunda (n=6) standartlaştırılmış madde faktör yüklerinin en düşüğü ,55 (m9), en yükseği de ,74’tür (m20). En az maddeden oluşan ve dördüncü boyut olan “Dijital Vatandaşlık” boyutunda (n=5) ise standartlaştırılmış madde faktör yüklerinin en düşüğü ,66 (m13), en yükseği de ,78 (m12) olarak bulunmuştur. Ölçekte bütün maddelerin standart faktör yüklerinin en düşüğünün ,40 ve en yükseğinin ,78 olduğu görülmektedir. Bütün maddeler DFA sonucu çıkan standart faktör yüklerinin ,30’un üstünde olması ölçütünü (Harrington, 2009) karşılamaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 17’de ölçeğin DFA işlemi sonucunda çıkan boyutlarına ve tüm ölçeğe ait Cronbach α güvenilirlik katsayıları sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeği ve boyutlarının Cronbach Alfa değerleri

Boyutlar	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	n
Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği	,97	28	317
“Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”	,94	8	317
“Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı”	,93	9	317
“İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon”	,92	6	317
“Dijital Vatandaşlık”	,85	5	317
n=317 Madde Sayısı: 28			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri 8 maddelik “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutunda ,94; 9 maddelik “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda ,93; 6 maddeden oluşan “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutunda ,92 ve 5 madde ile en az madde sayısına sahip “Dijital Vatandaşlık” boyutunda ,85 olarak hesaplanmıştır. 28 maddelik tüm ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ,97 değerini taşımaktadır. Ölçeklerin Cronbach α iç tutarlık sonuçlarının “mükemmel” olması için ,90 civarında olması, “çok iyi” olması için ise ,80 aralığında olması beklenir (Özcan ve Balyer, 2013). Bulunan değerler, ölçeğin tümünün ,97 ile çok yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, DFA sonuçlarının ölçeğin AFA ile belirlenen yapısını onayladığı, 28 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Aşağıda verilen Tablo 18’de DFA sonunda elde edilen boyutlardaki maddelerin t değerleri, R^2 değerleri ve standart faktör yükü değerleri sunulmaktadır.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği (OMTLÖ) DFA sonuçları

Boyut	Madde	<i>t</i> değerleri	R ²	Standart faktör yükü (λ_i)
Boyut 1 (8 madde) ($\alpha=,94$)	Madde 1	11,65	,41	,61
	Madde 2	10,98	,38	,58
	Madde 3	12,25	,43	,64
	Madde 14	13,21	,46	,68
	Madde 15	13,08	,45	,67
	Madde 25	15,43	,57	,76
	Madde 26	14,55	,53	,73
	Madde 27	12,92	,43	,66
Boyut 2 (9 madde) ($\alpha=,93$)	Madde 4	7,19	,16	,40
	Madde 5	9,04	,24	,49
	Madde 6	11,39	,36	,60
	Madde 16	9,91	,29	,53
	Madde 17	12,36	,41	,64
	Madde 18	13,72	,48	,69
	Madde 21	12,33	,40	,63
	Madde 22	10,61	,32	,56
Boyut 3 (6 madde) ($\alpha=,92$)	Madde 23	12,93	,43	,66
	Madde 7	12,27	,41	,64
	Madde 8	12,69	,43	,65
	Madde 9	10,25	,30	,55
	Madde 19	12,62	,43	,65
	Madde 20	14,89	,54	,74
	Madde 28	14,78	,54	,73
	Madde 10	14,14	,46	,73
Boyut 4 (5 madde) ($\alpha=,85$)	Madde 11	15,21	,79	,77
	Madde 12	15,49	,81	,78
	Madde 13	12,35	,39	,66
	Madde 24	14,50	,44	,74
Ölçek (Cronbach $\alpha=,97$)				

Tablo 18’de sunulan *t* değerleri, teknoloji liderliği örtük değişkeninin gözlenen değişkeni açıklama oranlarının anlamlılık düzeylerini yansıtmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutunda (n=8) en düşük *t* değeri 10,98 (m2) ve en yüksek *t* değeri 15,43’tür (m25). Ölçeğin ikinci boyutu olan “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda (n=9) *t* değerlerinin en düşüğü 7,19 (m4) ve en yükseği de 13,72’dir (m18). Ölçeğin üçüncü boyutu olan “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutunda (n=6) *t* değerlerinin en düşüğü 10,25 (m9) ve en yükseği de 14,89’dur (m20). Dördüncü boyut olan “Dijital Vatandaşlık” boyutunda (n=5) ise en düşük *t* değeri 12,35 (m13) ve en yüksek *t* değeri 15,49’dur (m12). Tablo 18’de görülebileceği gibi, tüm ölçekte (n=28) *t*

değerleri 7,19 (m4) ile 15,49 (m12) arasında değişmektedir. *t*-değerlerinin 2.58’den büyük değer alması ,01 düzeyinde anlamlı olduğunu işaret etmektedir (Kline, 2011). Bu açıdan bütün *t*-değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 18’den görülebileceği üzere, geçerlik göstergesi olarak düşünülebilecek çoklu korelasyonun karesine (R^2) ait değerler, ölçeğin “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutunda ,38 (m2) ile ,57 (m25) arasında; “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanım” boyutunda ,16 (m4) ile ,48 (m18) arasında; “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutunda ,30 (m9) ile ,54 (m20 ve m28) aralığında ve “Dijital Vatandaşlık” boyutunda ,39 (m13) ile ,81 (m12) arasında yer almaktadır. Tüm ölçekte R^2 , en düşük ,16 (m4) ve en yüksek ,81 (m12) arasında değerler almaktadır. Sonuçlara bakıldığında öğretmen algılarına dayanarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarını ISTE-EL 2018 standartları çerçevesinde ölçen, geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme geliştirildiği söylenebilir.

Boyutlar Arasındaki Korelasyon: Ölçeği oluşturan dört boyut arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson korelasyon katsayıları (*r*) incelenmiştir. Tablo 19’da OMTLÖ’nün faktörleri arasındaki Pearson korelasyon değerleri (*r*) açıklanmaktadır. Tabloda ölçeğin birinci boyutu olan “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” boyutu “ÖGÖG”; ikinci boyutu olan “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutu “OTEGK”; üçüncü boyutu olan “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutu “İOÇV” ve dördüncü boyut olan “Dijital Vatandaşlık” boyutu ise “DV” şeklinde kısaltılarak sunulmuştur.

Tablo 19

OMTLÖ’nün faktörleri arasındaki korelasyon değerleri

	ÖGÖG	OTEGK	İOÇV	DV
ÖGÖG	1	,783**	,793**	,666**
OTEGK	,783**	1	,801**	,690**
İOÇV	,793**	,801**	1	,611**
DV	,666**	,690**	,611**	1

(**)p<,01

Analiz sonucunda, ölçeğin birinci boyutu olan “ÖGÖG” ile ölçeğin ikinci boyutu olan “OTEGK” arasında ($r=,78$); ölçeğin üçüncü boyutu olan “İOÇV” ile arasında ($r=,79$); ve ölçeğin dördüncü boyutu olan “DV” ile arasında ($r=,66$) pozitif doğrultuda ve orta düzeyde bir ilişki saptanmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu olan “OTEGK” ile ölçeğin birinci boyutu olan “ÖGÖG” arasında ($r=,78$); ölçeğin üçüncü boyutu olan “İOÇV” ile arasında ($r=,80$); ölçeğin dördüncü

boyutu olan “DV” arasında ($r=,69$) pozitif doğrultuda ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ölçeğin üçüncü boyutu olan “İOÇV” ile ölçeğin birinci boyutu olan “ÖGÖG” arasında ($r=,79$); ölçeğin ikinci boyutu olan “OTEGK” arasında ($r=,80$); ölçeğin dördüncü boyutu olan “DV” arasında ($r=,61$) pozitif doğrultuda ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Ölçeğin dördüncü boyutu olan “DV” ile ölçeğin birinci boyutu olan “ÖGÖG” arasında ($r=,66$); ölçeğin ikinci boyutu olan “OTEGK” ile arasında ($r=,69$); ölçeğin üçüncü boyutu olan “İOÇV” ile arasında ($r=,61$) pozitif doğrultuda ve orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır.

Tablo 19’da açıklandığı üzere, boyutlar arasındaki korelasyonların ,61 ila ,80 arasında yer aldığı saptanmış ve ölçeği oluşturan dört boyut arasında istatistiksel yönden anlamlı ve ,85’i geçmeyen bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ölçeği oluşturan boyutların birbirleriyle uyumlu ve ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Puanlanması: Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik öğretmen algılarını ölçmek için geliştirilen ölçekte ters puanlanan (olumsuz) madde bulunmamaktadır. Ölçekte en düşük puanlanan “kesinlikle katılmıyorum” için alınabilecek puan 1, en yüksek puanlanan “kesinlikle katılıyorum” için alınabilecek puan da 5 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin puanlanması sırasında ölçekten alınması olası en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140’tır. Ölçekten alınan puanların artması öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algılarının da arttığını, alınan puanların düşmesi ise öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algılarının azaldığını açıklamaktadır. Aşağıda araştırmada kullanılan ikinci ölçek tanıtılmaktadır.

3.3.3. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği (ÖSZFÖ)

Bu tez kapsamında kullanılan ikinci ölçek Ayas ve Horzum (2011) tarafından öğretmenlerin sanal zorbalığa yönelik farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği (ÖSZFÖ)” adını taşımaktadır. ÖSZFÖ, 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Tablo 20’de Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeğine ilişkin derecelendirme seçenekleri ve sınırları sunulmaktadır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeğine ilişkin derecelendirme seçenekleri ve sınırları

Ağırlık	Seçenek	Sınırlar
1	Hiçbir zaman	1,00-1,79
2	Katılmıyorum	1,80-2,59
3	Kararsızım	2,60-3,39
4	Katılıyorum	3,40-4,19
5	Kesinlikle Katılıyorum	4,20-5,00

Tablo 20’den görülebileceği gibi, ölçek, Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte 3 adet olumsuz kodlanan madde (m12, m13, m14) de bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 14-70 arasındadır ve öğretmenlerin sanal zorbalık ile ilgili algıları arttıkça ölçekten alınan puanlar da artmaktadır.

Ölçek uygulanmasıyla toplanan verilere yapılan AFA’da ölçeğin KMO testi sonucu ,78 çıkmış ve bu değer ,70’den büyük çıktığı için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. BKT sonucu da ($\chi^2 = 3470,59$ p=,000) çıkararak toplanan verilerle faktör analizi yapılabileceğini göstermiştir. 15 maddelik ölçeğe Varimax (25) dik döndürme uygulanmış ve ölçek 14 maddeyle son biçimine ulaşmıştır. Ölçeğin son KMO değeri ,74 çıkmış ve Cronbach Alpha katsayısı ,82 olarak bulunmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 21’de ölçeğin madde ve ortak faktör varyans değerleri verilmektedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği’nin madde ve ortak faktör varyans değerleri

Madde	Ortak Varyans	Faktör	Madde	Ortak Varyans	Faktör
m1	.601		m8	.711	
m2	.770		m9	.709	
m3	.627		m10	.664	
m4	.628		m11	.494	
m5	.641		m12	.741	
m6	.647		m13	.793	
m7	.702		m14	.545	

Öz Değer (Top.= 5.8) Açıklanan Varyans % Toplam = 41.7

Tablo 21’den görülebileceği gibi, ölçeği oluşturan 14 maddenin faktör değerleri ,49 (m11) ile ,79 (m13) arasındadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %41,7 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ,82 olup sonuçlar, ölçeğin kullanılmaya uygun bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Ayas ve Horzum, 2011). Bu araştırma çerçevesinde mevcut araştırmanın örneklemini üzerinden tekrarlanan analizlerde ölçeğin Cronbach Alpha içi tutarlık katsayısı da ,75 olarak belirlenmiştir.

3.4. Asıl Araştırma Süreci

Bu başlık altında asıl araştırma süreci için verilerin toplanması süreci, verilerin kodlanması ve verilerin analiz yöntemleri açıklanmaktadır.

Asıl Araştırma İçin Verilerin Toplanması Süreci: Öğretmen algılarına dayanarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini saptamaya ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik olarak yürütülen bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği (OMTLÖ)” ve Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği (ÖSZFÖ)” kullanılmıştır. Bu iki ölçeğin öncesine araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgiler Formu da eklenerek elde edilen ölçme araçları Eylül-Kasım 2022 tarihleri arasında araştırmacının katılımcı öğretmenlerinin okullarına gitmesiyle, okul ortamında uygulanmıştır. Veri toplamadan önce araştırmacı kendisini tanıtarak okul yöneticilerinden izin almış, onların yönlendirmesiyle bulunduğu öğretmenlere de kendisini tanıtmış, araştırmanın konusunu açıklamış ve ölçme araçlarını sadece gönüllü katılımcılara dağıtmıştır. Araştırmacı, uygulayıcı etkisini minimuma indirmek için bütün aşamalarda nesnel ve bilimsel bir tutum sergilemeye özen göstermiştir.

Asıl Araştırma için Verilerin Kodlanması: Toplanan veriler, analiz edilmek üzere kodlanarak SPSS programına yüklenmiştir. Fowler (2014) toplanan verilerin bilgisayarın anlayabileceği bir formatla kodlanması gerektiğini öne sürmektedir. Bu öneri doğrultusunda araştırmada toplanan veriler şu şekilde kodlanmıştır; ölçeğin ilk bölümü olan Kişisel Bilgiler altında yer alan katılımcıların İnternet kullanma sürelerine ilişkin veriler 2 saatten az (1); 3-5 saat (2); 6 saatten fazla (3) ve katılımcıların güvenli İnternet kullanımına ilişkin eğitim alıp almadıkları alanlar (1); almayanlar (2) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri kadın (1); erkek (2) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların yaşları 22-26 (1); 27-31 (2); 32-36 (3); 37-41 (4); 42-46 (5); 47 ve üstü (6) olarak kodlanmıştır. Katılımcıların öğrenim düzeyleri; önlisans ve lisans birlikte (1) ve lisansüstü (2) olarak kodlanmıştır. Katılımcıların okullarının hizmet alanları ise; birinci hizmet alanı (1); ikinci hizmet alanı (2); üçüncü hizmet alanı (3); veri sayısının azlığı dolayısıyla birleştirilen dördüncü ve beşinci hizmet alanı (4) şeklinde

kodlanmıştır. Katılımcıların okullarında Bilişim Teknolojileri (BT) sınıfı/laboratuvarı var (1); yok (2) olarak kodlanmıştır. Katılımcıların sosyal medya kullananları (1); kullanmayanları (2) olarak kodlanmıştır.

OMTLÖ'ye ilişkin veriler ölçeğin ismine yönelik olarak “t” teknolojiyi temsil etmek üzere, t1’den başlayacak şekilde, her maddeyi madde numarasıyla tanımlayacak şekilde kodlanmıştır. Böylece 28 maddelik ölçekte maddeler t1 ile başlamakta ve t28 ile sonlanmaktadır. Aynı yöntem ikinci ölçek olan ÖSZFÖ’ye de uygulanmış, “s” sanal zorbalığı temsil etmek üzere, maddeler s1 ile başlayıp, s14 ile sonlandırılmıştır.

3.5. Asıl Araştırmanın Etik Boyutuna İlişkin Bilgiler

Araştırma, asıl uygulama için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan 01-10-2022 tarihinde E-87347630-659-379241 nolu kararla çıkan ölçme araçlarının uygulanmaya uygun olduğunu belirten onay kararı ile İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 27-09-2022 tarih ve 59067671 sayılı yazısına istinaden (E-12018877-604.01.02-E.10961674) nolu izin yazısı sonrasında yapılmıştır (Ek 3). Ölçeklerin dağıtımı esnasında her okula bizzat giden araştırmacı gönüllü katılımcılara kendisini tanıtmış, ölçek hakkında bilgilendirme yapmış ve isim yazmak zorunda olmadıklarını vurgulayarak, ölçeklerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağını açıklamıştır. Araştırmacı, uygulayıcı etkisini minimuma indirmek için ölçekler dağıtılır ve doldurulurken sadece gözlemci olarak nesnel bir tutum sergilemiş ve sessizce beklemiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bütün aşamalarda araştırmacı bilimsel ve nesnel bir tutum sergilemeye özen göstermiştir. Ölçeklerin doldurulması aşaması öncesinde detaylı açıklama yapılmış, sadece gönüllü öğretmenlerin doldurması istenmiş ve katılımcıların demografik bilgilerinin hiçbir yerde açıklanmayacağı, verilerin toplu olarak ve bilimsel araştırma kapsamında değerlendirileceği ifade edilmiştir. Araştırmacı hiçbir yönlendirmede bulunmadan sessizce ölçeklerin doldurulmasını beklemiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sırasında betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Verilerin homojen olup olmadıkları test edilmiş ve parametrik analiz yöntemleri uygulanmıştır. İkili değişkenler için “bağımsız gruplar arası t-testi” ve ikiden fazla değişken söz konusu olduğunda ise “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi” uygulanmıştır. Analiz sonucunda çıkan anlamlı farklarda farkın hangi değişkenler arasında oluştuğunu

belirlemek amacıyla PostHoc analizleri arasında daha güçlü olan (Williams ve Abdi, 2010) (LSD) testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bir değişkenin diğer değişkeni yordama durumunun çözümlenmesinde ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesine verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı analiz edilerek başlanmıştır.

3.7.1. Verilerin Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek ve okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları arasında bir ilişki olup olmadığını ve okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada 671 katılımcıdan sağlanan verilerin dağılımının normalliğini saptamak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmaktadır.

Tablo 22

Verilerin normallik varsayımı sonuçları

Ölçek	Basıklık	Çarpıklık	Ortalama
OMTLÖ	,060	-,592	3,94
ÖSZFÖ	,139	-,315	3,77

Tablo 22’de sunulduğu gibi, öncelikle kullanılan iki ölçek için dağılımın normalliği (çarpıklık-basıklık) varsayımları tespit edilmiştir. OMTLÖ’de basıklık ,060 ve çarpıklık -,592 bulunmuştur. ÖSZFÖ’nde ise basıklık ,139 ve çarpıklık -,315 çıkmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık sonuçlarının -1,5 ila +1,5 arasında yer aldığı görüldüğünden normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerinin analiz sonuçları sunulmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ait analiz sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 9

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının dağılımı

Boyut	Ölçek Maddeleri	n	$\bar{x}$	SS
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	Okul müdürümüz;			
	m1. derslerde teknolojinin yaratıcı şekilde kullanılması için öğretmenleri motive eder.	671	3,90	1,08
	m2. teknoloji kullanılarak geliştirilmiş iyi örnekleri okuldaki öğretmenlerin görmesini sağlar.	671	3,81	,99
	m3. okulda teknolojiyi etkili kullananları takdir eder.	671	3,87	,97
	m14. kaynaştırma (bütünleştirme) öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için teknoloji kullanılmasını destekler.	671	3,82	,93
	m15.okulda bilişim teknolojileri konusunda bilgi sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalarını destekler.	671	4,12	,84
	m25. kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğini değerlendirir.	671	3,83	,89
	m26. öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için mesleki gelişim göstermelerini bekler.	671	3,95	,83
	m27. öğretmenlerden bilişim teknolojilerini öğrenci ölçme ve değerlendirme işlemleri için kullanmalarını bekler.	671	3,94	,83
	TOPLAM	671	3,91	,70
Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	m4. güvenli İnternet kullanımı için okulda etkinlikler düzenlenmesini sağlar.	671	3,47	1,10
	m5. okulun web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının güncel tutulmasını sağlar.	671	4,09	,86
	m6. İnternetin etik kurallara uygun kullanılması için okulda bilgilendirmeler yapılmasını sağlar.	671	3,72	1,01
	m16. kullanılan yazılımların lisanslı olmasına özen gösterir.	671	3,90	,92
	m18. teknoloji kullanılarak yapılacak öğretim konusundaki planlarını diğer öğretmenlerle paylaşır.	671	3,94	,91

Tablo 23'ün devamı:

Boyut	Ölçek Maddeleri	n	$\bar{x}$	SS
İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	Okul müdürümüz;			
	m21. okulda kullanılan yazılımların güncel olmasına özen gösterir.	671	3,89	,93
	m22. okulun ihtiyacı olan teknolojik yapıyı geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunur (MEB'den talep eder, bağış almaya çalışır vs.)	671	3,98	,93
	m23. okuldaki teknolojilerin öğrencilerin kullanımına açık olmasını sağlar.	671	3,98	,86
	TOPLAM	671	3,88	,69
	m7. okulun teknolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu öğretmenlere danışarak belirler.	671	3,76	1,04
	m8. teknoloji kullanımı konusunda bir vizyona sahiptir.	671	3,79	,97
	m9. öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarını saptamaya çalışır.	671	3,64	,98
	m19. öğretim teknolojilerinin nasıl kullanılacağını öğretmenlerle takım çalışması yaparak belirler.	671	3,72	,94
	m20. öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim teknolojilerinin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini dikkate alır.	671	3,91	,88
	m28. teknoloji kullanımına ilişkin planlarını öğretmenlerle paylaşır.	671	3,83	,93
	TOPLAM	671	3,77	,79
Dijital Vatandaşlık	m10. öğretmenlere teknoloji yoluyla ilettiği mesajlarda saygılı bir üslup kullanır.	671	4,23	,92
	m11. öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.	671	4,27	,83
	m12. öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.	671	4,30	,80
	m13. çeşitli bilgilendirmeleri öğretmenlerle paylaşırken bilişim teknolojilerinden (e-posta, okul web sitesi, sosyal medya, WhatsApp vs.) yararlanır.	671	4,45	,74
	m24. bilişim teknolojilerini yasalara uygun şekilde kullanır.	671	4,23	,78
	TOPLAM	671	4,30	,67
OMTLÖ GENEL		671	3,94	,65

Tablo 23'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algılarının ölçeğin genelinde “katılıyorum” ($\bar{x}=3,94$) düzeyinde ve 3,41-4,20 puan aralığında olduğu sonucuna erişilmiştir.

Tablo 23'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin verdikleri puanlar, ölçeği oluşturan “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”, “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı”, “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” ve “Dijital Vatandaşlık” boyutları açısından incelendiğinde dağılım en yüksek aritmetik ortalamadan en düşüğe doğru şu şekilde sıralanmaktadır: “Dijital Vatandaşlık” ($\bar{x}=4,30$), “Öğretmeni

Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” ($\bar{x}=3,91$), “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” ($\bar{x}=3,88$) ve “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” ($\bar{x}=3,77$). Ölçekte okul müdürlerinin en yüksek puanı “Dijital Vatandaşlık”, en düşük puanı ise “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutlarından aldıkları saptanmıştır. Ölçeğin boyutlarından alınan puanların $\bar{x}=4,45$ ile $\bar{x}=3,47$ arasında dağıldığı, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği algılarının boyutlar temelinde “kesinlikle katılıyorum” ile “katılıyorum” aralığında değiştiği görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin olarak ölçek genelinde en yüksek puan verdikleri maddenin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde “Dijital Vatandaşlık” boyutunda yer alan “m13. Okul müdürümüz çeşitli bilgilendirmeleri öğretmenlerle paylaşırken bilişim teknolojilerinden (e-posta, okul web sitesi, sosyal medya, WhatsApp vs.) yararlanır” ($\bar{x}=4,45$) maddesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ölçek genelinde en az katıldıkları maddenin ise “katılıyorum” düzeyinde ve “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda yer alan “m4. Okul müdürümüz güvenli İnternet kullanımı için okulda etkinlikler düzenlenmesini sağlar” ($\bar{x}=3,47$) maddesi olduğu bulunmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri öğretmenlerin; a) günde kaç saat İnternet kullandıklarına, b) güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almadıklarına, c) görev yaptıkları okulun hizmet alanına ve d) görev yaptıkları okullarda bilişim teknolojileri sınıfı/laboratuvarı olup olmadığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiş ve bulgular Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27’de sunulmuştur.

4.2.1. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmenlerin Günde Kaç Saat İnternet Kullandıkları Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin günde kaç saat İnternet kullandıkları değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin günde kaç saat İnternet kullandıkları değişkeni açısından ANOVA testi sonuçları

Boyut	İnternet Süresi	n	$\bar{x}$	Ss		KT	sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	1. 2 saatten az	300	3,97	,65	GA	2,767	2	1,383	2,849	,006*	1>2
	2. 3-5 saat	323	3,84	,71	Gİ	324,333	668	,486			
	3. 6 saat ve üzeri	48	3,93	,87	Toplam	327,100	670				
	Toplam	670	3,91	,70							
Okulda Teknolojinin Güv. ve Etk. Kullanımı	1. 2 saatten az	300	3,96	,66	GA	3,325	2	1,662	3,549	,029*	1>2
	2. 3-5 saat	323	3,81	,69	Gİ	312,876	668	,468			
	3. 6 saat ve üzeri	48	3,90	,78	Toplam	316,201	670				
	Toplam	671	3,88	,69							
İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	1. 2 saatten az	300	3,88	,72	GA	6,374	2	3,187	5,211	,006*	1>2
	2. 3-5 saat	323	3,68	,80	Gİ	408,559	668	,612			
	3. 6 saat ve üzeri	48	3,72	,99	Toplam	414,933	670				
	Toplam	671	3,77	,79							
Dijital Vatandaşlık	1. 2 saatten az	300	4,34	,64	GA	1,037	2	,519	1,152	,316	-
	2. 3-5 saat	323	4,26	,67	Gİ	300,540	668	,450			
	3. 6 saat ve üzeri	48	4,30	,82	Toplam	301,577	670				
	Toplam	671	4,30	,67							
OMTL (Genel)	1. 2 saatten az	300	4,01	,61	GA	3,138	2	1,569	3,719	,025*	1>2
	2. 3-5 saat	323	3,87	,66	Gİ	281,817	668	,422			
	3. 6 saat ve üzeri	48	3,94	,80	Toplam	284,956	670				
	Toplam	671	3,94	,65							

*p<,05

Tablo 24 incelendiğinde, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin günde kaç saat İnternet kullandıkları değişkenine göre

ölçeğin genelinde ve “Dijital Vatandaşlık” boyutu hariç, diğer üç boyutta $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ölçeğin genelinde İnternette 1-2 saat vakit geçiren öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik olarak verdikleri puanın İnternette günde 3-5 saat arası vakit geçirenlerle kıyaslandığında anlamlı derecede yüksek çıktığı saptanmıştır.

Boyutlar temelinde ise “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”, “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” ve “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutlarında İnternette 1-2 saat vakit geçiren öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine verdikleri puan İnternette günde 3-5 saat arası vakit geçirenlerden anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Dördüncü boyut olan “Dijital Vatandaşlık” boyutunda ise söz konusu değişken açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ölçek genelinde ve söz konusu boyutlarda sonuçların benzer şekilde İnternette 1-2 saat vakit geçiren öğretmenlerin lehine çıktığı saptanmıştır.

4.2.2. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmenlerin Güvenli İnternet Kullanma Eğitimi Alıp Almama Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t - testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almama değişkeni açısından t-testi sonuçları

Boyut	Güvenli İnt. Eğitimi	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	Evet	328	3,95	,72	1,638	669	,102
	Hayır	343	3,86	,67			
Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	Evet	328	3,96	,70	2,927	669	,004*
	Hayır	343	3,81	,67			
İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	Evet	328	3,80	,80	,840	669	,401
	Hayır	343	3,75	,77			
Dijital Vatandaşlık	Evet	328	4,29	,69	-,044	669	,965
	Hayır	343	4,30	,65			
OMTL (Genel)	Evet	328	3,98	,67	1,695	669	,090
	Hayır	343	3,90	,63			

*p<,05

Tablo 25’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almamaları açısından incelendiğinde ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Ancak “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda güvenli İnternet kullanma eğitimi almayanların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2,927$; $p<,05$). Diğer bir ifadeyle, söz konusu boyutta güvenli İnternet kullanma eğitimi almamış öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları güvenli İnternet kullanma eğitimi almış öğretmenlerin algılarından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

4.2.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet alanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet alanı değişkeni açısından ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Hizmet Alanı**	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	Birinci	359	3,96	,70	GA	15,19	3	5,06	10,83	,000*	1>2
	İkinci	182	3,69	,66	Gİ	311,91	667	,47			3>1
	Üçüncü	69	4,20	,58	Toplam	327,10	670				3>2
	Dördüncü	61	3,93	,75							3>4
	Toplam	671	3,91	,70							4>2
Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	Birinci	359	3,92	,65	GA	12,217	3	4,072	8,935	,000*	1>2
	İkinci	182	3,70	,68	Gİ	303,984	667	,456			3>1
	Üçüncü	69	4,17	,60	Toplam	316,201	670				3>2
	Dördüncü	61	3,89	,84							3>4
	Toplam	671	3,88	,69							4>2
İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	Birinci	359	3,77	,78	GA	13,516	3	4,505	7,486	,000*	3>1
	İkinci	182	3,63	,73	Gİ	401,417	667	,602			3>2
	Üçüncü	69	4,15	,68	Toplam	414,933	670				3>4
	Dördüncü	61	3,80	,93							
	Toplam	671	3,77	,79							
Dijital Vatandaşlık	Birinci	359	4,36	,63	GA	14,458	3	4,819	11,196	,000*	1>2
	İkinci	182	4,07	,72	Gİ	287,119	667	,430			3>2
	Üçüncü	69	4,51	,63	Toplam	301,577	670				4>2
	Dördüncü	61	4,36	,61							
	Toplam	671	4,30	,67							
OMTL (Genel)	Birinci	359	3,98	,64	GA	13,150	3	4,383	10,756	,000*	1>2
	İkinci	182	3,75	,62	Gİ	271,806	666	,408			3>1
	Üçüncü	69	4,23	,57	Toplam	284,956	670				3>2
	Dördüncü	61	3,97	,73							3>4
	Toplam	671	3,94	,65							4>2

*p<,05

**İzmir ilinde 5. hizmet alanında yeterli sayıda okul ve katılımcı öğretmen bulunmadığı için dördüncü ve beşinci hizmet alanları birleştirilerek analiz yürütülmüştür.

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet alanı açısından OMTLÖ’nün

genelinde ve tüm boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın hangi hizmet alanları arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Ölçek genelinde 1. hizmet alanı ile 2. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algıları, 3. hizmet alanı ile 1. 2. ve 4. hizmet alanlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algıları ve 4. hizmet alanı ile 2. hizmet alanı arasında çalışan öğretmenlerin algıları arasında önce söylenen hizmet alanları lehine anlamlı farklılıklar ($p<,05$) bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle ölçek genelinde 1. ve 4. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algıları 2. hizmet alanında çalışanlarınkinden; 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları ise diğer bütün hizmet alanlarında çalışanların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

OMTLÖ'nün boyutları temelinde, ölçeğin birinci boyutu olan "Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme" boyutunda 1. ve 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algıları 2. hizmet alanında görevlilerin algılarından; 3. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algıları ise 1. 2. ve 4. hizmet alanlarında görevli öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ölçek genelinde çıkan sonuçlara benzerdir.

OMTLÖ'nün "Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı" boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algılarında öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet alanlarına göre anlamlı farklılaşma ($p<,05$) tespit edilmiştir. 1.ve 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algıları 2. hizmet alanında görev yapanlarınkinden; 3. hizmet alanındaki öğretmenlerin algıları ise 1. 2. ve 4. hizmet alanındakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç da ölçek geneli ile "Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme" boyutunda çıkan sonuçlara benzer çıkmıştır.

Ölçeğin "İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon" boyutunda ise sadece 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 1. 2. ve 4. hizmet alanlarında çalışan öğretmenlerin algılarından anlamlı ($p<,05$) derecede daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, "İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon" boyutunda 3. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algıları, diğer bütün hizmet alanlarında görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu boyutta öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algılarında diğer hizmet alanları temelinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Ölçeğin "Dijital Vatandaşlık" boyutunda okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik olarak 1. 3. ve 4. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji

liderliği düzeylerine yönelik algıları 2. hizmet alanında çalışanların algılarından anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha yüksek bulunmuştur. Yani bu boyutta 2. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algılarının diğerk bütün hizmet alanlarında çalışan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

4.2.4. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Okullarında Bilişim Teknolojileri (BT) Sınıfı/Laboratuvarı Olup Olmaması Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin okullarında BT sınıfı/laboratuvarı olup olmadığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar *t*- testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda BT sınıfı/laboratuvarı olup olmaması değişkeni açısından t-testi sonuçları

Boyut	BT sınıfı	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	Var	510	3,89	,70	669	-,833	,405
	Yok	161	3,95	,69			
Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	Var	510	3,87	,67	669	-,545	,586
	Yok	161	3,91	,73			
İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	Var	510	3,75	,77	669	-1,170	,242
	Yok	161	3,84	,83			
Dijital Vatandaşlık	Var	510	4,26	,69	669	-2,216	,027*
	Yok	161	4,40	,61	669		
OMTL (Genel)	Var	510	3,92	,65	669	-1,148	,251
	Yok	161	3,99	,66	669		

*p<,05

Tablo 27’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda BT sınıfı/laboratuvarı olup olmaması, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algılarında ölçeğin geneli ($t=-1,15$; $p>,05$) ile ölçeğin “Dijital Vatandaşlık” ($t=-2,22$; $p<,05$) boyutu hariç diğer boyutlarında anlamlı farklılık yaratmamıştır. Görev yaptıkları okullarda BT sınıfı/laboratuvarı olup olmaması açısından öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarında ölçeğin sadece “Dijital Vatandaşlık” boyutunda, okullarında BT sınıfı/labı bulunmayan öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık çıktığı bulgulanmıştır. Bir başka ifadeyle okullarında BT sınıfı/labı bulunmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algıları, okullarında BT sınıfı/labı bulunan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 28’de Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği (ÖSZFÖ)’nin bütün maddelerinin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının dağılımı

Ölçek Maddeleri	n	$\bar{x}$	SS
m1. Sanal zorbalıktan endişelenirim.	671	4,05	1,09
m2. Sanal zorbalık olaylarıyla başa çıkmada kendimi yeterli bulurum.	671	3,54	1,01
m3. Okul personeline sanal zorbalıkla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.	671	4,10	,95
m4. Öğretmenler, öğrencilere sanal zorbalığı önlemek için bir program uygulamalıdır.	671	4,20	,88
m5. Sanal zorbalığın üstesinden gelebilmek için sınıf dışı etkinlikleri organize edilmelidir.	671	4,04	,95
m6. Sanal zorbalığı belirlemek için öğrencilere anket uygulanmalıdır.	671	4,10	,91
m7. Sanal zorbalıkla ilgili aileler bilgilendirilmelidir.	671	4,39	,82
m8. Medya aracılığı ile sanal zorbalıkla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.	671	4,40	,82
m9. Öğrenciler sanal zorbalığın olumsuzluklarından kurtulması için psikolojik danışma yardımı almalıdır.	671	4,24	,87
m10. Sanal zorbalık olaylarını önlemede ailelerden yardım alınmalıdır.	671	4,37	,82
m11. Sanal zorbalık olaylarını önlemek için bu zorbalığı yapanlara cezalar verilmelidir.	671	4,42	,91
m12. Sanal zorbalık olayları öğrenciler arasında yapılan şakalardır.	671	2,44	1,26
m13. Sanal zorbalık olaylarına maruz kalanlar bu olayları belli bir süre sonra unuturlar.	671	2,23	1,16
m14. Sanal zorbalık olayları öğrencilerin okul ilgisinin azalmasında etkili değildir.	671	2,18	1,27
Toplam	671	52,7	13,81
	671	3,77	,50

Tablo 28’in açıkladığı üzere, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının “sık sık” ($\bar{x}=3,77$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, ölçekte maddelere verilebilecek en yüksek puan 5 olduğu için yükseğe yakın olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları ile ilgili en çok katıldıkları maddenin “m11. Sanal zorbalık olaylarını önlemek için bu zorbalığı yapanlara cezalar verilmelidir.” ($\bar{x}=4,42$, “her zaman”) maddesi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az katıldıkları iki madde ise ters

maddelerdir. Öğretmenlerin en az katıldıkları ilk maddenin “m14. Sanal zorbalık olayları öğrencilerin okul ilgisinin azalmasında etkili değildir.” ($\bar{x}=2,18$, “nadiren”) maddesinin olduğu saptanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre sanal zorbalık farkındalık düzeyleri onların; a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına c) öğrenim düzeylerine, d) görev yaptıkları okulun hizmet alanına, e) sosyal medya kullanıcısı olup olmadıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiş ve sonuçlar Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33’te sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Aşağıda yer alan Tablo 29’da öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi algılarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği (Genel)	Kadın	438	3,84	,46	669	5,382	,003*
	Erkek	233	3,63	,53			

*p<,05

Tablo 29’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=5,38$;

$p<,05$). Buna göre kadın öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı biçimde yüksek çıkmıştır.

4.4.2. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Tablo 30'da öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine yönelik algılarının onların yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere yapılan ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş değişkeni açısından ANOVA testi sonuçları

ÖSZFÖ	Yaş	n	$\bar{x}$	ss		KT	sd	KO	F	p
	22-26	19	3,83	,51	GA	2,108	5	,422	1,714	,129
	27-31	53	3,84	,43	Gİ	163,558	665	,246		
	32-36	137	3,73	,46	Toplam	165,666	670			
	37-41	197	3,81	,48						
	42-46	141	3,68	,53						
	47 ve üstü	124	3,78	,52						
	Toplam	671	3,77	,50						

Tablo 30'da sunulduğu gibi, öğretmenlerin yaşları, onların sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Diğer bir ifadeyle, yaşları ne olursa olsun öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algıları benzerdir.

4.4.3. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Aşağıda sunulan Tablo 31'de öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının onların öğrenim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t -testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından t-testi sonuçları

Boyut	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalığı (Genel)	Ön lisans ve Lisans	603	3,78	,47	669	2,876	,004*
	Lisansüstü	68	3,60	,65			

*p<,05

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim düzeyi, onların sanal zorbalık farkındalık düzeylerinde daha az öğrenim görmüş olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır ($t=2,88$; $p<,05$). Başka bir ifadeyle, ön lisans-lisans öğrenimi görmüş olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algıları, lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.4. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Aşağıda sunulan Tablo 32’de öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun hizmet alanına göre anlamlı şekilde değişip değişmediğini saptamak üzere yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 32

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun hizmet alanı değişkeni açısından ANOVA ve LSD testi sonuçları

Boyut	Hizmet Alanı	n	$\bar{x}$	ss	KT	sd	KO	F	p	Fark (LSD)	
Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalıkları	Birinci	359	4,13	,48	GA	17,897	3	5,966	21,726	,000*	1>2
											3>2
	İkinci	182	3,82	,65	Gİ	183,148		,275			4>1
											4>2
	Üçüncü	69	4,24	,45	Toplam	201,045					
	Dördüncü	61	4,28	,41							
	Toplam	671	4,07	,55							

*p<,05

Tablo 32’de açıklandığı üzere, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulun hizmet alanına göre anlamlı ($p<,05$) farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın 1. hizmet alanı ile 2. hizmet alanı, 3. hizmet alanı ile 2. hizmet alanı, 4. hizmet alanı ile 1. ve 2. hizmet alanları arasında ilk önce adı geçen hizmet alanlarının lehine bulunduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, 1. ve 3. hizmet alanlarında çalışan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algısı 2. hizmet alanında çalışanların sanal zorbalık farkındalığı algısından ve 4. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algısı da 1. ve 2. hizmet alanlarında çalışanların algılarından daha yüksek bulunmuştur.

4.4.5. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarının Sosyal Medya Kullanma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Aşağıda sunulan Tablo 33’te öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının sosyal medya kullanıcısı olup olmadıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 33

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin sosyal medya kullanma değişkeni açısından t-testi sonuçları

Boyut	Sosyal Medya	n	$\bar{x}$	ss	Sd	T	p
Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalığı (Genel)	Kullanan	590	3,79	,48	669	4,097	,000*
	Kullanmayan	81	3,56	,54			

* $p<,05$

Tablo 33’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algıları arasında onların sosyal medya kullanıcısı olup olmadıklarına göre anlamlı bir farklılık ($t=4,10$ $p<,05$) saptanmıştır. Kendi algılarına göre, sosyal medya kullanan öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin farkındalık düzeyleri sosyal medya kullanmayan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, ortaokul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu yanıtlamak üzere

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı testi yapılarak sonuçlar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algıları arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon testi sonuçları

OMTLÖ Boyutları	ÖSZFÖ
Öğretmeni Güç. ve Öğretimi Geliştirme	,173**
Okulda Tekn. Etkili ve Güvenli Kullanımı	,169**
İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	,150**
Dijital Vatandaşlık	,222**
OMTL (Genel)	,190**

**p<,01

Tablo 34’te öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişki açıklanmıştır. Ölçeğin genelinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin OMTLÖ’nün birinci boyutu olan “Öğretmenin Güçlendirilmesi ve Öğretimin Geliştirilmesi” boyutuna yönelik algıları ile sanal zorbalık farkındalık düzeyi algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ($r=,173$ $p<,01$) bir ilişki saptanmıştır. OMTLÖ’nün ikinci boyutu olan “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutuna ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı, pozitif yönde ($r=,169$ $p<,01$) bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, OMTLÖ’nün “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutuna ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı, pozitif yönde ($r=,150$ $p<,01$) bir ilişki bulunmuştur. Yine ölçeğin “Dijital Vatandaşlık” boyutuna yönelik öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde ($r=,222$ $p<,01$) bir ilişki saptanmıştır. Ölçek boyutları değerlendirildiğinde öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyine ilişkin algılarının diğer boyutlara ilişkin algılarına kıyasla OMTLÖ’nün Dijital Vatandaşlık boyutuna ilişkin algılarıyla ($r=,222$ $p<,01$) görece daha yüksek ve anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında korelasyon değerleri olarak 0 ila ,30 arasındaki korelasyon katsayılarının düşük, ,31 ile ,70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta, ,71 ve üstü korelasyonların da yüksek ilişkiyi gösterdiği açıklanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin genelinde ($r=,190$ $p<,01$) çıkan sonucun bu nedenle okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algıları arasında düşük de olsa doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Yani öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri arttıkça öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları da artmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre ortaokul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin anlamlı yordayısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak üzere çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği algıları ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algıları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	3,030	,127	-	23,854	,000
Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme	,046	,057	,065	,809	,419
Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı	,008	,061	,011	,128	,898
İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon	-,032	,051	-,050	-,617	,538
Dijital Vatandaşlık	,150	,042	,202	3,586	,000

$R=,224$; $R^2 = 0,045$; $F= 8,833$; $p<,00$

Tablo 35’e göre; okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini $p<,00$ düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir ($R=,224$; $R^2 = 0,045$; $F=8,833$; $p=,000$).

Sonuçlar, bağımsız değişken olan okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin bağımlı değişken olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının yaklaşık yüzde dördünü ($R^2=,045$) açıkladığını göstermiştir. Bu etkinin kaynağı Dijital Vatandaşlıktır. Bu sonuç

öğretmen algılarına göre OMTLÖ'nün bir boyutu olan okul müdürlerinin Dijital Vatandaşlık düzeylerinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini %5 oranında etkilediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin dijital vatandaşlığı öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarında gerçekleşen değişimlerin %5'ini açıklamakta, yani müdürlerin dijital vatandaşlık düzeyleri, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini %5 oranında (düşük) yordamaktadır.

Ölçeğin boyutları temelinde ise “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” ($p=,419$; $p>,05$), “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” ($p=,898$; $p>,05$) ve “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” ($p=,538$; $p>,05$) boyutlarının öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Sadece OMTLÖ'nün “Dijital Vatandaşlık” ($\beta =,202$, $p<,00$) boyutunun öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin dijital vatandaşlığı ($t=3,586$; $p<,00$) öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının yordayıcısıdır.

Sonuçlar, yordayan değişken olan okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin yordanan değişken olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ile aralarında düşük düzeyde ve doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Okul müdürlerinin dijital vatandaşlık yeterliklerinde 1 birimlik artışın öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığında ,224 birimlik artışa neden olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde mevcut araştırmanın sonuçları araştırma bulgularına dayanarak alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve araştırma sonuçlarından hareketle öğretmen algılarına dayanarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına ilişkin araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada öncelikle öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri, güncellenmiş ISTE-EL 2018 standartları temel alınarak geliştirilmiş bir ölçme aracıyla ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi de Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıyla ölçülmüştür. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları arasındaki ilişki ve düzeyi saptanarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyini yordayıp yordamadığı analiz edilmiştir. Alanyazında okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin birlikte incelendiği başka bir çalışmaya rastlanılmaması itibarıyla bu çalışmanın bu yönde atılmış ilk adım olacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı umulmuştur. Bu başlık altında araştırmanın problem ve alt problemlerinin sonuçları ile bu sonuçların tartışmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde öğretmen algılarına dayanarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ölçeğin geneli ve boyutları temelinde incelenmiş ve ölçekte en yüksek ve en düşük puanların verildiği boyutlar ve maddeler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarının ölçeğin genelinde “katılıyorum” düzeyinde ve yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine ilişkin algılarının “yüksek” çıktığı başka çalışmaların (Aşçı, 2017; Baş, 2012; Durnalı, 2019; Irmak, 2015; Sezer ve Deryakulu, 2012) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik kendi algılarının “yüksek” olduğunu bulan çalışmalar da mevcuttur (Aktaş, 2016; Banoğlu, 2011; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Çakır ve Aktay, 2018; Görgülü vd., 2013; Sezer ve

Deryakulu, 2012; Yorulmaz ve Can, 2016). Alanyazında öğretmen algılarına göre; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerinin “yeterli” olduğunu (Turan ve Gökbulut, 2022) veya yöneticilerin bu yeterlikleri “kısmen” gösterdiğini (Gençay ve Balyer, 2019) ve bütün boyutlarda okul yöneticilerinin söz konusu yeterliğinin “orta” düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Deniz ve Teke, 2020) da bulunmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeyine ilişkin öğretmen algılarının bazı boyutlarda yüksek, bazı boyutlarda ise orta çıktığı çalışmalar bulunmaktadır (Engür, 2014). Mevcut araştırmanın bulguları İ. Kurt’un (2019) okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini “yüksek” düzeyde sergilediği şeklindeki bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Özetle, mevcut çalışmada dikkat çeken bir bulgu; öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik olarak verdikleri puanların ölçeğin dört boyutu için “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” arasında dağılım göstermesi ve ölçeğin tümü için sonucun “katılıyorum” düzeyinde olmasıdır.

Söz konusu sonuca dayanarak öğretmenlerin okul müdürlerinin ölçeğin geneli ve boyutları temelinde minimum “katılıyorum”, en çok da “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde teknoloji liderliği davranışı gösterdikleri yönünde görüş taşıdıkları ve bunun olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Ölçek genelinde çıkan bu sonuç, İzmir ilinde görev yapan okul müdürlerinin okullarında teknoloji kullanılmasını önemseydiğini ve öğretmenlerin okul müdürlerinin üst kurumlar ve diğer paydaşlarla iletişim kurmak amacıyla teknolojiyi kullandıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, müdürlerin bu çabalarının öğretmenler tarafından görüldüğünü ve takdir edildiğini göstermektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik uluslararası ISTE-EL 2018 standartları çerçevesinde verdikleri puanlar ölçeğin dört boyutu açısından incelendiğinde, okul müdürlerine en yüksek puanın “Dijital Vatandaşlık” boyutunda “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde verildiği ortaya çıkmıştır. Dijital vatandaşlık, teknolojik araçların kurallara uygun ve sorumluluk taşıy nitelikte kullanılmasıdır (Ribble ve Bailey, 2007). Dijital vatandaşlar; teknolojiyi bilinçli kullanan, yasal hak ve sorumluluklar çerçevesinde saygılı ve etik davranışlar göstererek dijital kültürün gelişmesine katkı sağlayanlardır. Elde edilen sonuç, müdürlerin okullarında teknolojiyi bilinçli, sorumlu, yasal ve etik şekilde kullandıklarını ve okullarında bu şekilde kullanılmasını da desteklediklerini işaret eden sevindirici bir bulgudur. Bu bulgu, D. Öztürk’ün (2021) lise yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik öz yeterlik algılarının “Dijital Vatandaşlık” boyutunda en yüksek çıkması sonucuyla da örtüşmektedir. Benzer şekilde Cantürk (2016) de hem okul yöneticilerinin kendilerinin hem de öğretmenlerin okul yöneticilerinin “Dijital Vatandaşlık” davranışlarını

“çoğu zaman” gösterdikleri yönünde düşünce taşıdıkları sonucuna erişmiştir. Sezer (2011), hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algılarının “Etik ve Güvenlik” hususunda en yüksek düzeyde çıktığını açıklamıştır. Çakır ve Aktay (2018) ve Çalık vd.’nin (2019) okul yöneticilerinin teknoloji liderliklerine yönelik öz yeterlik algılarını araştıran çalışmalarında da okul yöneticileri “Dijital Vatandaşlık” boyutunda kendilerine en yüksek puanı vermiştir. Bu sonuçlar, yurt dışında Seay (2004), Yu ve Durrington (2006) ile Metcalf ve Lafrance’ın (2013) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Esplin vd. (2018) tarafından ABD’nin bir eyaletinde yürütülen çalışmada da ilkökul yöneticilerinin kendilerini en fazla hazırlıklı olarak değerlendirdikleri boyutun “Dijital Liderlik” olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmada da ilgili alanyazınla benzer sonuçları işaret eden bu sonuç, yöneticilerin teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi sürecinde aldıkları çeşitli eğitimlerin onların dijital vatandaşlıklarını geliştirmesinden kaynaklanmış olabilir. Okullarda COVID-19 pandemisi sonrası geçilen çevrimiçi eğitim de okul müdürlerinin dijital vatandaşlık davranışlarının artmasında etkili olmuş olabilir.

Bununla birlikte Beytekin (2014), Düzgün (2022) ve Yıldız vd.’nin (2021) okul yöneticilerinin bakış açısından kendilerinin en düşük yeterliklere “Dijital Vatandaşlık” boyutunda sahip olduklarını düşündüklerini saptamaları, mevcut araştırmanın bu bulgusunu desteklememektedir. Mevcut araştırmanın bulgularından yola çıkılarak İzmir ilinde öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel verilerin güvenliği ve teknolojinin sorumluluk taşıy nitelikte, saygılı, yasal ve etik kurallara uygun kullanılması gibi teknoloji kullanımının sosyal, etik ve yasal boyutlarını içeren dijital kültürün olumlu değer ve normlarına uygun dijital vatandaşlık davranışları gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Ancak bütün illerde görev yapan öğretmenler yöneticilerinin dijital vatandaşlık davranışlarını en üst düzeyde gösterdiğini düşünmüyor olabilir. Aradaki fark, mevcut araştırmanın pandemi dolayısıyla çevrimiçi eğitime geçilmesinden ve MEB 2023 hedeflerinin açıklanmasından önceki yıllarda yapılmasından kaynaklanabileceği gibi, farklı illerde görev yapan müdürlerin bireysel farklılıklarından da kaynaklanıyor olabilir. Mevcut araştırmanın sonucu, İzmir ilinde örneklem alınan okulların müdürlerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin öğretmenler tarafından yüksek olarak algılandığını gösteren memnuniyet verici bir sonuçtur. Okul müdürlerinin dijital vatandaşlık puanların en yüksek derecede çıkması, onların teknolojinin bilinçli, sorumlu, etik ve yasal kullanımını önemseydiğini ve okullarında donanımsal ve yazılımsal teknolojilerin kullanımında MEB tarafından belirlenmiş ilke ve kurallara uyduklarını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun okullarda teknolojinin etik ve

güvenli biçimde kullanıldığını ortaya koyan Sezer'in (2011) çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin gösterdiği düşünülen “Dijital Vatandaşlık” kavramın içerisinde teknolojinin yasalara uygun kullanımı gibi müdürlerinin teknoloji kullanırken sorumluluklarının ve yönetmeliklerin bilincinde ve etik davranmasını gerektiren özellikler bulunduğu söylenebilir. Bu hususların bakanlık tarafından net olarak belirlenmiş olmasının da müdürlere rehberlik ettiği düşünülebilir. MEB, Telif Hakları Yasasına özen göstermektedir. Bu nedenle de okullarda kullanılan her yazılımın lisans hakkının satın alınmış olması gerekmektedir. Korsan ve kopya yazılımların mevcudiyetinden okul yöneticileri sorumlu tutulmaktadır (MEB, 2001'den Akt., Şişman-Eren, 2010). Bu nedenle bu araştırmadan çıkan sonuca bakılarak okul müdürlerinin MEB tarafından belirlenen telif hakkı kurallarına uyduğu söylenebilir. Geleceğin dijital vatandaşlarını yetiştirecek olan eğitimcilerin kendilerinin de dijital vatandaşlık özelliklerine sahip olmaları ve öğretmenlerin okul liderlerinin dijital vatandaşlık davranışlarını gösterdiklerini düşünmeleri araştırmada elde edilen sevindirici bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Mevcut araştırmada müdürlerin yüksek puan aldıkları boyutlar sıralandığında ilk sırada yukarıda tartışılan Dijital Vatandaşlıktan sonra, ikinci sırada “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı”, üçüncü sırada “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” ve dördüncü ve son sırada “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutları yer almıştır. Bu üç boyutta (“Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı”, “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme” ve “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon”) öğretmen algıları açısından hepsinin “katılıyorum” düzeyinde sonuç verdiği, boyutların aralarında büyük puan farkları olmadığı ve müdürlerin aldıkları puanların birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin puanlarının boyutlar temelinde birbirine yakın olması Durnalı (2019) tarafından saptanan sonuca da benzemektedir.

Mevcut araştırmada boyutlar temelinde öğretmen görüşleri “katılıyorum” düzeyinde de olsa okul müdürlerinin “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutuna ilişkin davranışları en düşük düzeyde sergilediği yönünde çıkmıştır. “İşbirliği” ve “Vizyon” etmenlerini tek bir boyut altında toplayan başka bir ölçek, alanyazında yer almamaktadır. Ancak her iki husus da beraber olmasa da önceki ISTE standartlarına dayanılarak geliştirilen ölçeklerde yer almaktadır. Bu iki husus ayrı ayrı incelenebilir ve müdürlerin teknoloji liderliklerini yerine getirirken öncelikle işbirlikleri kurması açısından çıkan sonuçlara bakılabilir. Mevcut araştırmadan çıkan sonuç; Gençay ve Balyer'in (2019), okul yöneticilerinin “İletişim ve İşbirliği” boyutunda aldıkları puanların diğer boyutlardan aldıkları puanlara oranla daha düşük çıktığı saptamasına

benzetilebilir. Araştırmanın bu bulgusuyla Banoğlu'nun (2011) okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik işbirlikleri kurma ve işbirlikli çalışma yürütmelerini de kapsayan “Liderlik ve Vizyon” düzeylerinin diğer düzeylerden daha düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalarıyla paralellik kurulabilir. Yurt dışında öğretmenlerin okul müdürlerinden kendileriyle işbirliği içinde çalışmaları beklentisi taşıdığını ortaya koyan S. Chin ve Hortin'in (1993, 1994) sonuçları da mevcut araştırmada çıkan sonuca benzetilebilir. Ancak mevcut araştırmanın sonuçları, Eren ve A. Kurt'un (2011) müdürlerin teknoloji kullanıma yönelik hedeflerin belirlenmesinde genellikle işbirliği yaparak konuyla ilgili bilgi sahibi olan öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu bulgusuna benzememekte ve mevcut araştırmada öğretmenler müdürlerinin kendileriyle yeterince işbirliği yapmadığını düşünmektedir.

Okul müdürlerinin okullarında öğretmenleri tanımaya ve gerekli işbirliklerini oluşturmaya aşırı iş yoğunlukları da bir engel oluşturuyor olabilir. Ulusal ve uluslararası alanyazında okul müdürlerinin çok fazla iş yükü altında ezildiği (Ural, 2002) ve okullarda iş yükü fazlalığının yöneticilerin görevden ayrılma nedeni teşkil ettiği (Bakioğlu ve Demirbilek 2019) ile müdürlerin aşırı iş yükü altında işlerini yetiştirecek zamanı bulamadıkları (Lashway, 2003) saptanmıştır. Bütün bunlardan ötürü müdürler öğretmenlerle yakın işbirliği kurma zamanı ve fırsatı bulamıyor olabilir.

Oysa alanyazında dijital teknolojilerin okullarda kullanmaya başlanmasıyla okul yöneticilerinin de rollerinde değişiklikler yaşandığı ve yöneticilerin okulda teknolojinin kullanılması konusunda sorumluluklarını başkalarıyla paylaşması beklendiği tespit edilmektedir (Angelle, 2010; Davies, 2010; Klar vd., 2013'ten Akt., Dawson-Woodward, 2018). Bu da okul müdürleriyle öğretmenler arasında iletişim ve işbirliği kurulması zorunluluğunu doğurur. Hulpia ve Devos (2010) paylaşılan liderliğin başarılı olmasında liderin her zaman ulaşılabilir olması, destekleyici tavırlar sergileyip geribildirimler vermesi ve işbirlikleri kurmasının gerekli olduğunu ifade etmektedirler (Akt., Dawson-Woodward, 2018). Bu yönden bakıldığında da çıkan sonuç okul müdürlerinin paylaşılan liderlik özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği şeklinde de yorumlanabilir.

Mevcut araştırmadan çıkan sonuç vizyon açısından incelendiğinde, alanyazında öğretmen görüşlerine dayanarak müdürlerin teknolojiye yönelik vizyonlarını içeren boyutun diğer boyutlara kıyasla daha düşük düzeyde bulunduğu başka çalışmalarla benzer olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin bakış açısından en düşük yeterlik algılarının “Vizyoner Liderlik” boyutunda olduğunu düşünmeleri, Banoğlu (2011), D. Öztürk (2021), Ulukaya vd. (2017) ve Yorulmaz ve Can (2016) tarafından da saptanmıştır. Mevcut araştırmada çıkan sonucun öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde değerlendirilmesi ise alanyazında

Cantürk'ün (2016) yöneticilerin bu yeterlikleri “çoğu zaman” gösterdiği şeklindeki bulgusuna benzetilebilir. Sincar (2009) ve Yorulmaz ve Can (2016) okul müdürlerinin vizyon boyutunda kendilerini çok yeterli bulmadıkları sonucuna erişerek Türkiye’de okul müdürlerinin bu yönünün geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bu kapsamda mevcut araştırmanın bu bulgusunun alanyazında okul yöneticilerinin vizyon hususunda ortalama yeterliklere sahip olduğunu saptayan sonuçlara benzerlik gösterdiği söylenebilir. Hacıfazlıoğlu vd. (2010) bir araştırmalarında Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıda olması nedeniyle okul yöneticilerinin girişimde bulunmakta zorlandıkları ve bunun sonucu olarak vizyoner liderliğin gerektirdiği davranışları gösteremediklerini açıklamaktadırlar.

Vizyona ilişkin olarak mevcut araştırmada ortaya çıkan bulgu yurtdışı araştırma sonuçlarıyla (Zhong, 2017) da örtüşmektedir. Yine bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde, Grey-Bowen’ın (2010); resmî ilkokulların müdürlerine NETS-A standartlarına dayanarak yaptığı değerlendirmede de okul müdürlerinin diğer boyutlara kıyasla en fazla mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanın “Liderlik ve Vizyon” boyutu olduğu saptanmıştır. Yu ve Durrington (2006) yöneticilerin vizyona ilişkin eğitime ihtiyacı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler okul müdürlerinin teknolojiye yönelik net bir vizyon ortaya koymasının, bu vizyonu gerçekleştirmek üzere işbirliği içinde bir plan yapılmasının, bu plana uygun hareket etmeleri için öğretmenlerin ikna edilmesinin ve okul müdürünün de plan çerçevesinde öğretmenlerle beraber sonuna kadar hareket etmesinin başarıyı getirdiğini düşünmektedir (Levin ve Schrum, 2013). Sonuçlara bakılarak, okul müdürlerinin teknoloji vizyonunu geliştirmeleri ihtiyacı, okulun teknolojiyi etkili ve verimli biçimde kullanmasında kilit rol taşıyan evrensel bir durum olarak değerlendirilebilir ve genel anlamda müdürlerin teknolojiye yönelik vizyonunun geliştirilmesi gereğini işaret ettiği düşünülebilir.

Çalık vd. (2019), okul yöneticilerinin kendilerine en düşük puanı verdikleri “Vizyoner Liderlik” boyutunda yöneticilerin görece olarak öz yeterliklerinin düşük olmasının MEB’in merkeziyetçi yapısının yöneticilerin karar verici olmasını ve inisiyatif kullanmasını güçleştirmesinden ve yöneticilerin üzerlerinde politik baskılar hissetmelerinden kaynaklanabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca, teknolojiye yönelik vizyon sahibi olmanın teknolojinin sunduğu olanakları iyi tanıyıp onları kişisel yaratıcılıkla birleştirerek kullanmayı içerdiği ve müdürlerinin bu iki özelliğe yeterince sahip olmadığı da söylenebilir.

Ancak söz konusu bulguyu desteklemeyen sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin Beytekin (2014), Bülbül ve Çuhadar (2012), Düzgün (2022) ve Ünal vd. (2015) okul yöneticilerinin teknoloji liderliklerine yönelik kendi algılarını ölçtükleri çalışmalarda yöneticilerin kendilerini en yeterli gördüğü boyutun “Vizyoner Liderlik” boyutu olduğunu

saptamışlardır. Alanyazında yöneticilerin kendilerini yüksek puanlamasının kendilerinde beğenilen ya da istenilen özelliklerin var olduğunu göstermek istemelerinden kaynaklanabildiği de açıklanmıştır (Büyükoztürk, 2008'den Akt., Sezer, 2011).

Alanyazında hem okul yöneticilerinin kendi bakış açılarında hem de öğretmenlerin bakış açılarından okul yöneticilerinin teknoloji vizyonuna ilişkin farklı sonuçların ortaya çıkması, müdürlerin vizyon açısından bireysel farklılıklarının olduğunu ve farklı düzeyde yeterliklere sahip olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında okul yöneticilerinin vizyoner liderliğine ilişkin farklı düzeyleri işaret eden sonuçlar, okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarıyla öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıları arasında bazı farklılıklar olabileceğini de ortaya koymaktadır. Ayrıca bulgulardaki farklılıklar katılımcı müdürler arasında teknoloji vizyonu bakımından farklılıklar olabileceği şeklinde de yorumlanabileceği için bütün okul müdürlerini aynı düzeye getirmek için hizmet içi eğitimler planlanabilir. Alanyazında eğitim alan okul müdürlerinin almayanlara oranla teknoloji liderliğine daha fazla hazır oldukları saptanmıştır (Beytekin, 2014; Metcalf ve LaFrance, 2013). Bu çerçevede okul müdürlerini teknoloji liderliğine hazırlayacak eğitim hizmetlerinin ISTE standartlarını içerecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (Metcalf ve LaFrance, 2013).

5.2. Öğretmen ve Okulların Çeşitli Değişkenleri Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde okul müdürlerinin teknoloji liderliğine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin günde kaç saat İnternet kullandıklarına, güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almadıklarına, çalıştıkları okulun hizmet alanına ve çalıştıkları okullarda Bilişim Teknolojileri sınıfı/laboratuvarı olup olmadığına göre değişip değişmediği incelenmiştir.

5.2.1. Öğretmenlerin Günde Kaç Saat İnternet Kullandıkları Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırma sonucunda öğretmenlerin günde kaç saat İnternet kullandıklarının okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında ölçek genelinde ve ölçeğin “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”, “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı”, “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığı ancak ölçeğin “Dijital Vatandaşlık” boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Sonuçlarda İnternette günde 1-2 saat vakit geçiren öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algılarının, İnternette 3-5 saat arası vakit

geçirenlere kıyasla ölçeğin tümünde ve “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”, “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı”, “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” boyutlarında anlamlı derecede daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Aynı ölçeği kullanarak öğretmenlerin kullandığı günlük İnternet süresinin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik algılarında fark yaratıp yaratmadığına ilişkin bir araştırmaya alanyazında rastlanmamakla beraber benzer sayılabilecek bir değişkenin sonuçlarından bahsedilebilir. Menzi vd. (2012), öğretmen adaylarının İnterneti kullanma sıklığındaki artışın onların teknolojiye yönelik yeterliklerine ait puanlarında da artış yarattığını saptamışlardır. Bu çerçevede daha uzun süre İnternet kullanan öğretmen adayları, İnterneti daha kısa süre kullananlara kıyasla daha fazla teknolojik yetkinlik kazanmaktadır. Mevcut araştırmada da günde 3-5 saat İnternet kullanan öğretmenlerin günde 1-2 saat kullanan öğretmenlere kıyasla teknoloji konusunda daha yetkinlik kazanmış olabilecekleri ve dijital vatandaşlığa ait algıları değişmemekle birlikte, diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerine daha eleştirel bakarak daha düşük puanlama yapmış olabilecekleri düşünülebilir. Aynı zamanda İnterneti daha az kullanan öğretmenler, müdürlerini teknolojinin görece daha usta ve yetkin kullanıcısı olarak değerlendiriyor olabilirler. Bu nedenle de müdürlerinin teknoloji liderliğine daha yüksek puan vermiş olabilirler.

5.2.2. Öğretmenlerin Güvenli İnternet Kullanma Eğitimi Alıp Almadıkları Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarında öğretmenlerin güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almamaları değişkeni açısından bakıldığında yalnızca “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda anlamlı farklılıklar çıktığı gözlenmiştir. Ancak ölçeğin geneli ve ölçeğin “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”, “İşbirliği Odaklı Çalışma ve Vizyon” ve “Dijital Vatandaşlık” boyutlarında öğretmenlerin güvenli İnternet kullanma eğitimi alıp almamaları anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda ise öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarında güvenli İnternet kullanma eğitimi almayanların müdürlerine verdikleri puan güvenli İnternet kullanma eğitimi alanların puanından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Ölçek genelinde ve “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” dışında diğer boyutlarda fark çıkmaması eğitim alınan konunun doğrudan okulda teknolojinin güvenli kullanımına özgü bir konu olmasından kaynaklanabilir. Diğer bir ifadeyle, ölçeğin tümünde ve diğer boyutlarda öğretmen algılarında bir fark çıkmamasının öğretmenlere verilen güvenli

İnternet kullanma eğitiminin ölçeğin diğer boyutları altında maddeleştirilmiş hususları direkt etkilemediği ancak “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutu altında maddeleştirilen hususlarda fark yarattığı söylenebilir.

“Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutunda güvenli İnternet kullanma eğitimi alan öğretmenlerin okul müdürlerine verdikleri puanın anlamlı düzeyde daha düşük çıkması, söz konusu eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda konuya ilişkin hassasiyet ve bilgi kazandıkları ve konunun önemini anlayıp alınması gereken önlemleri benimseyerek içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Güvenli İnternet kullanma eğitimi alan öğretmenlerin eğitimler sonucunda kazandıkları bilgiler çerçevesinde İnternetin güvenli kullanılabilmesi için okulda yapılması gereken etkinlikleri ve alınması gereken önlemleri önemsedikleri düşünülebilir. Bu çerçevede okul müdürlerinin eksik yönlerini saptayabildikleri, bu nedenle de güvenli İnternet kullanma eğitimi alan öğretmenlerin müdürlerine görece daha düşük puanlar verdikleri, eğitim almayanların da bu eksiklerin farkında olmamalarından ötürü okul müdürlerine daha yüksek puan verdikleri yorumu yapılabilir.

Güvenli İnternet kullanma değişkeninin ölçüldüğü başka çalışmalar mevcut olmadığı için mevcut araştırmanın bu değişkenin sonuçlarını açıklaması bir yenilik olarak değerlendirilebilir. Benzer bir çalışma olarak Deniz ve Teke’nin (2020) eğitim teknolojileri ile ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine yönelik genel görüşlerinin hem ölçek genelinde hem de ölçeğin boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği bulgusu sayılabilir. Söz edilen araştırmanın mevcut araştırmanın bu sonucunu kısmen desteklediği söylenebilir.

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyine yönelik kendi algılarının araştırıldığı çalışmalarda Yorulmaz ve Can (2016), okul müdürlerinin teknolojiye yönelik eğitim alıp almama değişkenine bağlı olarak bazı boyutlarda teknoloji liderliği puanlarının eğitim alan müdürlerin lehine olacak şekilde daha yüksek çıktığını saptamışlardır. Yine Ünal vd. (2015), bilişim teknolojiye yönelik hizmet içi eğitimlere katılan müdürlerin teknoloji liderliği öz-yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde arttığını saptamışlardır. Beytekin (2014) de alınan eğitimin yöneticilerin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığını saptamıştır. Bu araştırmalarda mevcut araştırmanın sonuçlarına kısmen aykırı sonuçların çıkmasının nedeni söz konusu araştırmalarda örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin kendi kendilerini değerlendirmeleri olabilir ve mevcut araştırmayla ortak nokta olarak da katılımcılara verilen eğitimlerin katılımcıların yeterliklerini ve bilgilerini arttırıp konuya ilişkin bilgi kazandırması olabilir. Mevcut araştırmada katılımcı grubu oluşturan öğretmenlerin güvenli İnternet kullanımı konusunda aldıkları eğitimin konuya yönelik yeterliklerini geliştirerek onlara

olumlu katkılar sağladığı, bu nedenle durumu eleştirel biçimde tahlil edebildikleri ve müdürlerine görece daha düşük puanlar vermiş olabilecekleri düşünülebilir. Bülbül ve Çuhadar'ın (2012) okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik öz yeterlik algılarını araştırdığı çalışmasında bilişim teknolojilerine yönelik hizmet içi eğitim almış olan müdürlerin algılarının almayanlardan daha düşük çıkması, alınan eğitimlerin bireylere eksikliklerinin ve yapılması gerekenlerin farkındalığını kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan söz konusu araştırmanın sonucunun mevcut araştırmanın bu sonucunu desteklediği düşünülebilir.

5.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Bu alt problemde öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algıları görev yaptıkları hizmet alanları bağlamında incelenmiştir. İzmir ilinde hizmet alanları, sosyo-ekonomik durumu en gelişmiş yerlerde bulunan okullarda 1 olarak belirlenerek, 5'e kadar gitmektedir. İzmir ilinde 5. hizmet alanında çok az sayıda okul ve araştırmaya katılım gösteren öğretmen bulunduğu için 4. ve 5. hizmet alanları 4. hizmet alanı adı altında birleştirilerek analizler yapılmıştır.

Ölçek genelinde hizmet alanı temelinde okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 1. ve 4. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 2. hizmet alanında çalışanlarınkinden ve 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 1. 2. ve 4. hizmet alanlarında çalışan öğretmenlerin algılarından istatistiksel olarak yüksek çıkmıştır. Buna göre 1. ve 4. hizmet alanında görevli öğretmenler okul müdürlerinin teknoloji liderliğini 2. hizmet alanında görevli öğretmenlere kıyasla ve 3. hizmet alanında görevli öğretmenler ise okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyini diğer bütün hizmet alanlarında görevli öğretmenlere kıyasla daha yüksek algılamaktadır. Mevcut araştırmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini geliştirecek eğitimler alıp almadığı değişkeni incelenmediği için öğretmen algıları daha yüksek çıkan hizmet alanlarında görev yapan müdürlerin teknoloji liderliği düzeyinin daha yüksek olarak algılanmasını sağlayan eğitimsel bir ögenin mevcut olup olmadığı bilinmemektedir.

Hizmet alanına ilişkin sonuçlar ölçeğin boyutları temelinde incelendiğinde ise ölçeğin “Öğretmeni Geliştirme ve Öğretimi Güçlendirme” ile “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” boyutlarında görev yaptıkları hizmet alanları açısından öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. 1. ve 4. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 2. hizmet alanında çalışanlarınkinden ve 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 1. 2. ve 4. hizmet alanında çalışanların algılarından

anlamli düzeyde daha yüksek çıkmıştır. MTL'nn "ğretmeni Geliştirme ve ğretimi Güçlendirme" ve "Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı" boyutlarında da sonuçlar ölçek genelinde elde edilen sonuçlara benzemekte ve sonuçlara bakarak bir örüntü çıkarmak mümkün görünmemektedir.

leğın "İşbirliğı Odaklı alışma ve Vizyon" boyutunda ise 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 1. 2. ve 4. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algılarından anlamli derecede daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç 3. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin diğerk hizmet alanlarında görevli bütün öğretmenlere kıyasla okullarında müdürlerinin daha fazla işbirliğı odaklı çalışma ve vizyon yeterliklerine sahip olduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu boyutta 3. hizmet alanına ilişkin çıkan sonuçlar leğın genelinde, "ğretmeni Geliştirme ve ğretimi Güçlendirme" ve "Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı" boyutlarında 3. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algılarının diğerk bütün hizmet alanlarında görevli öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıktığı sonuçlara benzemektedir. Bu boyut aynı zamanda ölçek genelinde okul müdürlerine en düşük puanların verildiğı boyuttur.

leğın "Dijital Vatandaşlık" boyutunda da okul müdürlerinin teknoloji liderliğıne ilişkin ğretmen görüşleri arasında anlamli farklılar saptanmıştır. 1. ve 4. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 2. hizmet alanında çalışanlarınkinden ve 3. hizmet alanında çalışan öğretmenlerin algıları 2. hizmet alanlarında çalışan öğretmenlerin algılarından anlamli düzeyde daha yüksek olarak saptanmıştır. 1. 3. ve 4. hizmet alanlarında görevli öğretmenler 2. hizmet alanında görev yapan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin dijital vatandaşlık puanlarını daha yüksek algılamaktadır. Diğerk bir ifade ile 2. hizmet alanında görevli öğretmenler müdürlerinin dijital vatandaşlık davranışlarını diğerk bütün hizmet alanında görevli öğretmenlerden daha düşük olarak algılamaktadır. "Dijital Vatandaşlık" boyutu, aynı zamanda ölçekte okul müdürlerine en yüksek puanın da verildiğı boyut olmuş ve sadece 2. hizmet alanında görevli öğretmenler tarafından diğerk hizmet alanında görevlilere kıyasla daha düşük olarak algılanmıştır.

Hizmet alanı temelinde alanyazında öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğı algılarını ölçen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında avantajlı ve dezavantajlı okul bölgelerinde okul müdürlerinin teknoloji liderliğı rollerini yerine getirirken karşılaştıkları durumlar benzer bir değışken olarak düşünülebilir. Dezavantajlı okul bölgelerinde görev yapan müdürler okullarında teknoloji kullanımı konusunda pek çok sorunla karşılaşmaktadır (Alzahrani, 2022). Richardson ve McLeod (2011), Kızılderili ğrencilerin devam ettikleri okullarda okul müdürlerinin çaba gösterseler de NETS-A standartlarından bazılarını yerine getiremediğini, bu nedenle de bu tür bölgelerde görev yapan müdürler için

teknoloji liderliği eğitimlerinin ayrı düzenlenmesini önermişlerdir. Görev bölgesi itibariyle teknolojik açıdan daha dezavantajlı okulların müdürlerinin de benzer sıkıntılar yaşayabileceği varsayılsa da konuya ilişkin daha fazla araştırma yürütülmesi sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırabilir.

Hizmet alanlarına benzer bir değişken olarak okulların sosyo-ekonomik koşullarından söz edilebilir. Alanyazında Şişman-Eren (2010); okul müdürlerinin bakış açısıyla çeşitli şehirleri kapsayan çalışmada okul müdürlerinin teknolojiye yönelik bazı problemler yaşadıklarını, donanımsal ve yazılımsal sıkıntılar, İnternet bağlantısı problemi, alt yapıya ilişkin sorunlar, maddi kaynak ve finansman, görev yapacak teknik personel bulunmaması gibi hususlarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını dile getirdiklerini saptamıştır. Bu hususlar kaynak eksikliğinden kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Sincar (2013), okul müdürlerinin teknoloji liderliği kapsamında karşılaştıkları zorlukları inceleyen çalışmada kaynak eksikliği ve fakirlik gibi hususların bulunduğunu saptamıştır. Anderson ve Dexter (2005), öğrencilerinin çoğu fakirlik düzeyinin altında kalan okullarda okuyan öğrencilerin okullarında teknoloji liderliği düzeyinin diğer okullardan daha düşük çıkmaya meyilli olduğunu saptamışlardır. Bütün bu hususlar göz önüne alındığında hizmet alanları 1'den 5'e doğru gittikçe okullarda okul müdürlerinin teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi hususunda yaşadıkları farklı güçlüklerin ve olanak kısıtlamalarının olması söz konusu olabilir. Bu durum 1. hizmet alanındaki öğretmenlerin algılarının ölçeğin genelinde ve bazı boyutlarda 2. hizmet alanındaki öğretmenlerin algılarına kıyasla daha yüksek olmasını açıklayabilir. Ancak sonuçlar sabit bir örüntü oluşturmamakta ve bu yorum örneğin 3. hizmet alanında görevli olan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarının neden diğer bütün hizmet alanlarına kıyasla daha yüksek çıktığını veya 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algılarının neden 2. hizmet alanında görevli olanlardan yüksek çıktığını açıklayamamaktadır.

Özetle, okulların hizmet alanına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı değerlendirilebilir ve bu farklılıklar müdürlerin bireysel özelliklerinden de kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda İzmir ilinde 4. ve 5. hizmet alanlarındaki okul ve öğretmen sayısının çok az olması ve oranlı örnekleme yapılması dolayısıyla bu hizmet alanlarından toplanan verilerin azlığı da sonucu etkilemiş olabilir. Sonuçların bu şekilde çıkması bu konuda alanyazında daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.2.4. Okullarda Bilgisayar Teknolojileri (BT) Sınıfının/Labının Olup Olmaması Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda BT sınıfı/laboratuvarı bulunup bulunmamasının öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik olarak algılarında ölçeğin sadece “Dijital Vatandaşlık” boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. BT sınıfı/laboratuvarı olmayan okullarda görevli öğretmenlerin anılan boyuta yönelik algıları, BT sınıfı/laboratuvarı olan okullarda görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine ilişkin algılarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu değişkeni araştıran başka bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Karşılaştırma amacıyla kısmen benzer bir değişkene ilişkin olarak Sakallı ve S. Çiftçi’nin (2016) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarını da inceledikleri araştırmalarında bireylerin İnternette geçirdikleri sürenin artmasıyla dijital vatandaşlık davranışlarının da arttığı görülmüştür. Bu bakış açısıyla, okullarında BT sınıfı olan öğretmenlerin bilgisayarlarla daha yoğun etkileşim içinde olma, boş zamanlarında bu sınıfta/laboratuarda çalışma ve İnternete bağlanma olanağı bulabilme gibi nedenlerle bilgisayar ve İnterneti daha yoğun kullanabilmeleri mümkün görüldüğünden öğretmenlerin de kendi dijital vatandaşlık davranışlarını geliştirmiş olmaları olasıdır. Okullarda BT sınıflarının olmasının evlerinde bu teknolojilere erişim olanağı olmayan öğrencilere erişim fırsatı sunduğu (Ribble, 2011) gibi öğretmenlere de teknolojiye ve İnternete açık erişim olanağı sağladığı düşünülebilir. Bu çerçevede BT sınıfı bulunan okullarda görevli öğretmenlerin kendi dijital vatandaşlarının artarak okul müdürlerinin dijital vatandaşlık davranışlarına daha eleştirel bakıp onların eksikliklerini tespit edebilmeleri ve bu nedenle düşük puanlama yapmaları mümkündür. Çünkü dijital vatandaşlık, teknoloji kullanırken hak ve sorumlulukların bilincinde olmayı, bilgi kaynaklarının eleştirel bakış açısıyla yorumlanmasını, sanal dünyada etik ve sorumluluk sahibi davranabilmeyi, teknolojik araçların kimseye zarar vermeyecek şekilde özenle kullanılmasını, yapılan paylaşımlar ve kurulan işbirliklerinde saygılı davranmayı ve bu hususlarda başkalarına da model oluşturmayı içerir (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Okullarında BT sınıfı/laboratuvarı olmayan öğretmenlerin de bu bilgilerden mahrum oldukları için dijital vatandaşlığın gerektirdiği davranışların içeriğini tam anlamıyla öğrenemedikleri ve bu konuda bilgi eksikliklerinden ötürü de objektif değerlendirme yapamayıp müdürlerine daha yüksek puan verdikleri düşünülebilir.

Söz konusu değişkenin ölçek genelinde ve “Öğretmeni Güçlendirme ve Öğretimi Geliştirme”; “Okulda Teknolojinin Etkili ve Güvenli Kullanımı” ve “İşbirliği Odaklı Çalışma

ve Vizyon” boyutlarında öğretmen algılarında anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Alanda okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik olarak bu değişkeni içeren bir araştırma tespit edilemediğinden bir kıyaslama yapmak mümkün olmamıştır. Ancak bu boyutlarda okulunda BT sınıfı olan veya olmayan öğretmenlerin görüşlerinin denklik taşıdığı ve söz konusu değişkenin öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin görüşlerinde bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, okullarda BT sınıfı/laboratuvarı bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik algılarının okul müdürlerinin dijital vatandaşlık davranışlarına yönelik olarak farklılaştığı ama diğer boyutlarda benzer düzeyde çıktığı söylenebilir.

5.3. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu alt problemde ele alınan “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri nedir?” sorusunun yanıtı öğretmen algılarının “sık sık” düzeyinde ve yüksek olduğu yönünde çıkmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarına ilişkin algılarının toplam puanı 70 üzerinden 50,7 bulunmuştur. Bu bakımdan sonucun öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının yüksek düzeyde olduğunu yansıttığı düşünülebilir. Horzum ve Ayas (2011), Gürpınar ve Oğuz (2018), Yenilmez ve Seferoğlu (2013) ile Bulut’un (2018) çalışmalarında da öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının “yüksek” olduğu sonucunun ortaya çıkması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Benzer sonuçlara başka araştırmalarda (Horzum ve Ayas, 2013; Uysal vd., 2014; Yılmaz, 2010) da ulaşılmıştır. Yurt dışında Beringer (2011) de sanal zorbalığın öğretmenlerce okullarda varlığı bilinen bir problem olduğunu tespit etmiştir. Çalışmalar öğretmen adayları ile de yürütülmüş ve BÖTE bölümünde okuyan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sanal zorbalık duyarlılıkları “yüksek” olarak saptanmıştır (M. Dikmen ve Çağlar, 2017; Gezgin ve Çuhadar, 2012; Kert ve Şahiner, 2016). Öğretmen adaylarıyla yapılan uluslararası çalışmalarda da, onların sanal zorbalığın çocuklar üzerindeki olumsuz sonuçlarının farkında oldukları, ancak başa çıkmak konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya koyulmuştur (Li, 2008).

Öte yandan Sezer vd.’nin (2015) Türkiye’nin değişik yerlerinde yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının “orta” düzeyde olduğu yönündeki sonuç mevcut araştırmanın anılan sonucuyla örtüşmemektedir. Serin (2019) ise okul yöneticilerinin yarısından fazlasının sanal zorbalık olgusunu bildiklerini ve bazılarının okullarındaki varlığına şahit olduklarını tespit ederek, Türkiye’de günden güne sanal zorbalığa yönelik farkındalık düzeyinin artış gösterdiğini öne sürmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen yüksek farkındalık da bundan kaynaklanmış olabilir. Pandemi esnasında geçilen çevrimiçi eğitim, eğitimcilerin sanal zorbalık farkındalığına bir ölçüde katkıda bulunmuş ve

farkındalığı arttırmış olabilir. Bu çerçevede katılımcı öğretmenlerin sanal zorbalığın öğrencilerin karşılaştığı bir sorun olduğunun ve bu sorunun okullarda mevcut olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Mevcut araştırmada öğretmen farkındalık düzeyinin yüksek çıkması, zaman içinde bireylerin farkındalığında yaşanan sevindirici bir gelişme olarak kabul edilebilir. Nitekim Campbell (2005) sanal zorbalık probleminin farkında olunmasının sanal zorbalığın önlenmesinde öncelikli olduğunu ileri sürmüştür. Öğrencilerle direkt yüz yüze bulunan öğretmenler, ancak sanal zorbalık probleminin farkında iseler atılacak adımlar ve öğrencilere kazandırılacak bilgiler ve verilecek destekler başarılı olabilir. Okul yönetimi ile öğrenciler arasında bir arayüz vazifesi gören öğretmenlerin sanal zorbalık konusunda farkındalık sahibi olması, öğrencilerine ihtiyaç duydukları bilgi ve danışmanlığı sağlayabilir ve okul idaresinin bu doğrultuda adımlar atmasına yol açabilir. Bu kapsamda öğretmenlerin nitelikli bilgilere sahip olması önem arz etmekte olup öğretmenlerin konuya ilişkin donanımına sahip olmaları, onlara uygun eğitimlerin verilmesiyle sağlanabilir. Bu çerçevede Li (2009) de sanal zorbalık sorunu ile başa çıkmak üzere hem okul düzeyinde hem de sınıflarda konunun önemine ilişkin etkinlikler yapılmasını önermektedir. Bu mücadelenin başarılı olması için bütün öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin farkındalık sahibi olması ve mücadeleye katılması önemlidir.

Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalıkları Ölçeğinden en yüksek puan “her zaman” düzeyinde “Sanal zorbalık olaylarını önlemek için bu zorbalığı yapanlara cezalar verilmelidir.” maddesine verilmiştir. Bu madde, öğretmenlerin cezanın bir yaptırım olarak etkili olduğunu düşündüklerini işaret etmektedir. Ödül ve ceza okullarda söz konusu olan olgulardır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin Onuncu Kısımda öğrencilere verilecek ödül ve disipline ilişkin hükümler altında, birinci bölümde öğrencilerin;

“ö) (Değişik:RG-1/7/2015-29403) Bilişim araçlarını ve sosyal medyayı kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları... p) (Değişik:RG-1/7/2015-29403) Bilişim araçlarını ve sosyal medyayı; zararlı, bölücü, yıkıcı ve toplumun genel ahlak kurallarıyla bağdaşmayan ve şiddet içerikli amaçlar için kullanmamaları; bunların üretilmesine, bulundurulmasına, taşınmasına yardımcı olmamaları” (MEB, s.78) hususu yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Dördüncü Kısımda, Cezalar ve Davranışlar altında, Birinci Bölüm, Disiplin Cezaları içeriğinde, Disiplin cezasını gerektiren davranışlar arasında Madde 12 (1) altında, “8) Bilişim araçları ile yönetici, öğretmen, eğitici personel, memur, diğer görevliler ve ziyaretçiler ile öğrencileri rahatsız edici davranışlarda bulunma” hususu açıklıkla belirtilmektedir. Aksine hareket eden öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin Yedinci Bölümünde, Okul

Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulunun Kuruluşu ve Görevleri başlığı altında (s. 89-90) okul müdürünce havale edilen disiplin olaylarının ödül ve disiplin kuruluna sevk edilebileceği hükme bağlanmıştır.

Öğretmenlerin en yüksek puanı verdikleri ve sanal zorbalara ceza verilmesini içeren madde, İşman ve Açmacı-Afyon (2021) tarafından sanal zorbalığa ilişkin yetkililerin caydırıcı nitelikte önlem almaları ve çevrimiçi riskleri barındıran yeni medyalara yönelik güncel yasal düzenlemeler getirilmesi vurgusuyla da benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, sanal zorbalık suçlarının ortaokulların disiplin yönetmeliğinde yer alması ve Toprak ve Bozbayındır (2022) tarafından sunulan sanal zorbalık uygulayan öğrencilere yaptırım uygulanması önerisiyle de tutarlıdır.

Ancak sanal zorbalığı önlemek üzere öğrencilerin İnternet erişimini kısıtlamak, onlara yasak ve ceza uygulamak sorunun tümüyle ortadan kaldırılmasını sağlamamaktadır. Özmen (2018) ve Topçu (2008) sorunun gençlere empati eğitimi dahil çeşitli bilgilendirme yöntemleri kullanılarak çözümlenmesini önermektedirler. Bu nedenle öğrencilere sanal zorbalık farkındalığı kazandırmak, hem konunun etik boyutunu vurgulamak hem de alınması gereken önlemleri öğretmek öğrencilerin korunmalarını sağlamak için öğretmenlerin bilgi ve desteği gereklidir. Bu çalışmalar dönem içinde olabileceği gibi, yaz aylarındaki seminer dönemlerinde de yapılabilir. Bu yolla konu uzmanlarınca sanal zorbalığa yönelik eğitimler verilmesi ve bilinçlendirme çalışmaları yapılması, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini geliştirebilir. Sanal zorbalık konusunda bilinçli bir öğretmen kitlesinin bu hususta çıkarılabilecek genelge ve yasaları da etkilemesi mümkündür (Castile, 2013). Etkili yasalar ve oluşturulan politikalar sayesinde sanal zorbalığın yaygınlaşmasına engel olunabilir. Aynı zamanda mevcut araştırma sonucunda öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık algılarının yüksek çıkması da olumlu bir ilk adım olarak düşünülebilir.

ÖSZFÖ’de öğretmenler tarafından en düşük puanın verildiği maddenin de ters madde olan “Sanal zorbalık olayları öğrencilerin okul ilgisinin azalmasında etkili değildir.” maddesi olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenler, aslında sanal zorbalık olaylarının öğrencilerin okula ilgisinin azalmasında oldukça etkili olduğunu düşünmektedir. Alanyazında sanal zorbalığa karışmış öğrencilerin okula yönelik ilgisinin azalması gibi birçok sorun yaşadıkları (Dehue vd., 2008; Notar vd., 2013; Ybarra ve Mitchell, 2004a), hatta okulu bıraktıkları (Willard, 2007a) belirlenmiştir. Öğretmenlerin söz konusu görüşünün de bu doğrultuda alanyazınla uyum gösterdiği söylenebilir.

Stauffer vd.’nin (2012) çalışmasında lise öğretmenlerinin dörtte birine yakınının sanal zorbalığın öğrencilerin üzerinde kalıcı izli bir etki bırakmadığı ve onları hayata hazırladığı

algısına sahip olduklarını buldukları değerlendirildiğinde çıkan sonuç, İzmir ilinde görevli öğretmenlerin sanal zorbalığın tehlikelerine ilişkin farkındalık sahibi olduğunu gösteren olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.4. Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Bu alt problemde ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim düzeylerine, görev yaptıkları okulun hizmet alanına, sosyal medya kullanıcısı olup olmadıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tartışılmıştır.

5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırma, kadın öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında sanal zorbalık farkındalığına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyet değişkeninin ele alındığı çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Horzum ve Ayas (2013), kadın psikolojik danışmanların sanal zorbalık farkındalıklarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek çıktığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Gürpınar ve Oğuz (2018) da cinsiyet temelinde kadın öğretmenler lehine bir farklılaşma bulmuşlardır.

Araştırmalar öğretmen adayları üzerinde de yürütülmüştür. M. Dikmen ve Çağlar (2017), BÖTE bölümünde okuyan kadın öğrencilerin sanal zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının erkek öğrencilerden anlamlı derece yüksek olduğunu saptamışlardır. Yine öğretmen adayları ile sanal zorbalık duyarlılığının incelendiği araştırmalarda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadınların lehine farklılıklar bulunmuştur (Aktan ve Çakmak, 2015; Ata ve Adnan, 2016; Aydın ve Aslan, 2021; Gezgin ve Çuhadar, 2012; İnam ve G. Öztürk, 2018; Odacı ve Berber-Çelik, 2018; Yılmaz, 2010). Peker (2019) de PDR bölümü öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında kadınların sanal zorbalık duyarlılıklarının erkeklerden anlamlı şekilde yüksek çıktığını tespit etmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde mevcut araştırmanın sonuçlarının adı geçen araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Ancak alanyazında cinsiyet değişkeninin katılımcıların sanal zorbalık algılarında farklılık arz etmediğini bulgulayan araştırmalar da yer almaktadır. Mevcut araştırmanın bu bulgusu, Ayas ve Horzum (2011), Beringer (2011), Uysal vd. (2014) ile Yenilmez ve Seferoğlu'nun (2013) öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının cinsiyet temelinde farklılık göstermediği bulgusundan farklılaşmaktadır. Bu bulgular, mevcut araştırmanın kadın

öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla sanal zorbalık farkındalığı algısı taşıdığı sonucuyla benzeşmemektedir.

Alanyazında mevcut araştırmanın tersine bir bulguyla, Sezer vd. (2015) ile Elçi ve Seçkin'in (2016) çalışmalarında erkeklerin kadınlara oranla sanal zorbalık konusunda daha yüksek düzeyde farkındalık sahibi olduğu saptanmıştır. Görüldüğü gibi alanyazında sanal zorbalık farkındalığına ilişkin olarak cinsiyet açısından farklı sonuçlara ulaşılmış ve konu cinsiyet temelinde bir açıklığa kavuşmamıştır.

Mevcut araştırma sonucunda cinsiyet açısından kadınların lehine anlamlı farklılık çıkması, kadın öğretmenlerin sanal zorbalık konusuna erkek öğretmenlere kıyasla daha duyarlı olduklarını düşündürmektedir. Bu sonuç uluslararası alanyazında erkekler ve kadınlar arasında bir algı farklılığı olduğu saptamasıyla da uyumludur. Eden vd. (2013) kadın öğretmenlerin sanal zorbalık konusunda kaygılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Agatston vd. (2007), erkeklerin sanal zorbalığı bir sorun olarak algılamamasına karşın kadınların bu konuyu önemli bir sorun şeklinde değerlendirdiklerini saptamışlardır. Ancak bulguların farklılığından görülebileceği üzere, alanyazında öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığında çokça incelenen bir değişken olan cinsiyete ilişkin sonuçlar çeşitlilik göstermektedir.

Mevcut çalışmada katılımcıların genel olarak sanal zorbalık farkındalığı puanlarının yüksek çıkması, öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu gösteren sevindirici bir sonuçtur. Pandemi dolayısıyla geçilen çevrimiçi eğitim ve MEB programlarında bu konuya gösterilen hassasiyet ve verilen önem ile öğretmenlerin katılmış olabileceği mesleki gelişim seminerleri ve aldıkları hizmet içi eğitimler de öğretmenlerin farkındalığının yükselmesinde etkili olmuş olabilir. Gürpınar ve Oğuz (2018) sanal zorbalığa ilişkin seminerlere katılan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının arttığını bulgulamışlardır. Kadın öğretmenler ise bütün bu faktörlerin yanı sıra konuya ilişkin olarak annelik özelliklerinden kaynaklanan ayrı bir duyarlılığa ve farkındalığa da sahip olmuş ve bu konuya daha fazla dikkat ediyor olabilirler. Ayrıca alanyazında sanal zorbalığa uğrayanların cinsiyeti konusunda farklı sonuçlar bulunsun da, Notar vd.'nin (2013) yaptıkları alanyazın taramasında kadınların daha fazla sanal zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Gürpınar ve Oğuz (2018) da sanal zorbalığa uğrayan öğretmenlerin farkındalığının arttığını açıklamışlardır. Bu durumlardan ötürü kadın öğretmenlerin geçmiş yaşantı ve deneyimlerinden kaynaklanan özel bir hassasiyet ve farkındalıkları da söz konusu olabilir ve bu farkındalıkları da mevcut araştırmanın sonuçlarına yansımış olabilir.

5.4.2. Öğretmenlerin Yaşı Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada yaş değişkeninin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna erişilmiştir. Ayas ve Horzum (2011) da öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının yaş değişkeni temelinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını saptamışlardır. Benzer şekilde, İnam ve G. Öztürk (2018) ile Kaya'nın (2014) araştırmalarında da öğretmen adaylarının sanal zorbalık farkındalıklarının yaş grubu açısından anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları da söz konusu araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermekte olup öğretmenlerin yaşlarının onların sanal zorbalık farkındalıklarını değiştiren bir etmen olmadığını ortaya koymaktadır.

Horzum ve Ayas (2013) ise çalışmalarında rehber öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının yaşları ile negatif doğrultuda ilişkisi olduğunu bularak, öğretmenlerin yaşları yükseldikçe sanal zorbalığa yönelik farkındalıklarının düştüğünü, yaşları düştükçe de farkındalıklarının yükseldiğini bulgulamışlardır. ABD'nin bir eyaletinde Baker (2010) da öğretmenlerin yaşının öğrencilerinin çevrimiçi ortamda karşılaşılabilecekleri tehlikeleri fark etmelerinde anlamlı farklılık yarattığını saptayarak teknolojiye daha yakın olan daha genç öğretmenlerin sanal tehlikelere olan farkındalıklarının arttığını bulmuştur. Yaş değişkeni açısından da alanyazında ortak bulgulara ulaşamadığı görülmektedir.

Mevcut araştırmanın söz konusu bulgusu, öğretmenlerin yaşları ne olursa olsun çoğunun sanal zorbalığı bir tehdit olarak gördüklerini, sorunun farkında olduklarını ve sorunun önemini kabul ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum; FATİH projesiyle teknoloji destekli öğretim deneyimleri zenginleşmiş olan öğretmenlerin, aniden tümüyle çevrimiçi eğitime geçilmesi nedeniyle çeşitli çevrimiçi tehdit ve risklerle karşılaşma olasılıklarının artarak farkındalıklarının yükselmesinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlere MEB 2023 hedefleri çerçevesinde verilmesi olası bilgilendirme ve eğitimlerden de kaynaklanıyor olabilir.

5.4.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ön lisans-lisans öğrenimi almış öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıkları lisansüstü eğitim almış öğretmenlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu değişkenin alanyazında öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığı hususunda doğrudan araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanılamamış olduğundan bu sonucun başka araştırmalar doğrultusunda tartışılması mümkün olmamıştır. Ancak bu bulgu şaşırtıcı olarak yorumlanabilir. Çünkü daha yüksek düzeyde öğrenim görmüş

olan öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek farkındalığa sahip olacağı beklenebilirken, daha düşük öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin daha fazla farkındalık sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, belli bir konuda uzmanlaşmak üzere lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kendi alanlarındaki çalışmalarına yoğunlaşmalarından ve sanal ortamda akademik amaç dışında geçirdikleri sürenin azalmasından ve bu nedenle sanal zorbalıkla karşılaşma veya buna şahit olma olasılıklarının düşmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut araştırma ile aynı çerçevede olmamakla beraber, Leung ve Lee'nin (2011) yürüttüğü ve mevcut araştırmaya kısmen yakın sayılabilecek araştırması göstermiştir ki bireylerin bilgi okuryazarlığı yükseldikçe sanal zorbalık gibi çevrimiçi risklerle karşılaşma ihtimalleri düşmektedir. Baştürk-Akça vd. (2014) de öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının artmasının sanal zorbalık uygulamalarında azalmaya yol açabildiğini savlamışlardır.

Bu sonuçlar sanal zorbalık ile bilgi ve medya okuryazarlığının ilişkisi olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğrenim düzeyi yükselen öğretmenlerin bilgi ve medya okuryazarlığı düzeylerinin de yükselebileceğinden ötürü sanal zorbalık gibi tehditlerle daha az karşılaşmış olabileceği düşünülebilir. Bu da onların sanal zorbalık farkındalık düzeyini düşürebilir. Akademik çalışma yürütmeyen öğretmenlerin ise daha fazla serbest zamanı olabilir ve bu süreyi İnternette değerlendirebilir. Bu süre zarfında sözü edilen öğretmenler sanal zorbalık konusunda daha fazla bilgi edinmiş olabilirler veya bunu deneyimleme ve buna şahitlik etme olasılıkları yükselmiş olabilir.

Ayrıca Demir ve Seferoğlu'nun (2016) öğrenciler ve akademisyenler dahil farklı öğrenim düzeylerine sahip katılımcıların sanal zorbalık davranışlarını inceledikleri çalışmalarında lisans ve yüksek lisans öğrenimi gören öğrencilerin doktora öğrencileriyle karşılaştırıldığında sanal zorbalık yapma eğilimlerinin arttığı ve öğrencilerin sanal zorbalık düzeylerinin öğretmen ve akademisyenlere oranla daha yüksek çıktığı bulgulanmıştır. Ancak söz konusu araştırma tarafından da vurgulandığı üzere, öğrenim düzeyi değişkeni yeterince araştırılmadığı için bu çalışmada alanyazın çerçevesinde kıyaslama yapılması mümkün olmamaktadır.

Görelili olarak yakın bir araştırma olarak alınabilecek Erden'in (2017) araştırmasında sanal zorbalık amacıyla öğrencilerin kullandığı araçlar, sanal zorbalığın uygulanma sıklığı, nedenleri, sonuçları ve önleme çalışmaları ile lise yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkeni yönünden katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Görülebileceği gibi alanyazında sanal zorbalık konusuna ilişkin olarak eğitimcilerin öğrenim düzeyinin rolü tartışması net bir sonuca ulaşmamıştır.

5.4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Alanı Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına ilişkin algılarında görev yaptıkları hizmet alanı açısından bazı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 1. ve 3. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi 2. hizmet alanında görevli olanlardan daha yüksek çıkmıştır. 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığı ise 1. ve 2 hizmet alanında görevli olanlardan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bulgular 2. hizmet alanındaki öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının diğer bütün hizmet alanlarındaki öğretmenlerin farkındalıklarından daha düşük olduğunu işaret etmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin algılarını okullarının bulunduğu hizmet alanları temelinde inceleyen başka çalışmaya rastlanılmadığından doğrudan karşılaştırma yapma olanağı mümkün olmamıştır. Ancak alanyazında benzer bir değişken olarak alınabilecek ve öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Yenilmez ve Seferoğlu (2013), düşük sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenlerin sanal zorbalık olgusuyla çevrelerinde daha fazla karşılaşmış ve şahit olmuş olabilecekleri ve bu birikimlerinin farkındalıklarını arttırmış olabileceğini düşünmektedirler.

Araştırmalar ailelerin sosyo-ekonomik şartlarıyla çocuklarının çevrimiçi risklerle karşılaşmalarının ilişkisinin bulunduğunu ve daha düşük sosyo-ekonomik ortamlardan gelen çocukların çevrimiçi risklerle karşılaşma ihtimalinin daha yüksek olduğunu açıklamıştır (Hasebrink vd., 2009). Serin (2012), düşük sosyo - ekonomik bölgelerdeki okulların öğrencilerinin orta ve üst sosyo-ekonomik bölgelerdeki okulların öğrencilerinden daha çok sanal mağduriyete uğradıklarını bulgulamıştır. Bu bulgular “1. hizmet alanı ile 5. hizmet alanlarında bulunan okullar arasında, okulun yer aldığı bölge 5. hizmet alanına yaklaştıkça öğrencilerin sanal zorbalıkla karşılaşma ve sanal mağduriyet yaşama olasılığı artmakta mıdır? ve öğretmenlerinin farkındalığı yükselmekte midir?” sorularını akla getirmektedir. Bu bulgular 3. hizmet alanındaki öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının 2. hizmet alanındakilerden ve 4. hizmet alanındaki öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının 1. ve 2. hizmet alanındakilerden daha yüksek çıkmasını açıklayabilir.

Sosyo-ekonomik düzey ile öğrencilerin sanal zorbalık yapmaları arasındaki ilişki hususunda Manap (2012), yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sanal zorbalık düzeylerini orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin sanal zorbalık düzeylerinden daha yüksek bulmuştur. Baykal (2016) da daha yüksek sosyo-ekonomik olanaklara sahip olan öğrencilerin bu olanaklara sahip olmayanlara kıyasla daha çok sanal

zorbalık yaptıklarını ve sanal mağduriyete uğradıklarını belirlemiştir. Beyazıt vd. (2016), aile geliri yüksek ve evlerinde bilgisayar olan lise öğrencilerinin daha fazla sanal zorbalık yaptığını bulgulamışlardır. Bu durumu Sticca vd. (2013) geliri yüksek ailelerin elektronik eşyalara para harcayabilmesiyle, geliri düşük ailelerin de bu olanağa sahip olmamasıyla açıklamışlardır. Balaban-Salı (2015) da görece daha yüksek bir gelir düzeyini işaret eden bir olgu olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin bilgisayar sahibi olmalarının ve evlerinde İnternet bağlantısı bulunmasının onların sanal zorbalık ve sanal mağduriyet düzeylerini arttırdığını belirlemiştir. Benzer şekilde Leung ve Lee (2011) de yüksek gelir düzeyine sahip erkek öğrencilerin daha fazla sanal mağduriyete uğradıklarını tespit etmişlerdir. Akbulut vd. (2010) ise orta ve düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip öğrencilerin, sosyo-ekonomik durumu daha yüksek olanlardan daha az sanal mağduriyet yaşadığını bulmuşlardır. Söz konusu araştırmaya dayanarak da daha üst gelire sahip öğrencilerin daha alt gelire sahip öğrencilerden daha dezavantajlı oldukları söylenebilir. Bu durumda daha üst hizmet alanlarında bulunan okullarda okuyan öğrencilerin daha fazla sanal zorbalık yapabileceği ve sanal zorbalığa uğrayabileceği düşünülebilir. Bu nedenle de üst gelir grubuna sahip okul bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin farkındalığı artmış olabilir ve bu sonuç 1. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının neden 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığından yüksek çıktığını açıklayabilir.

Bu durumu destekleyecek şekilde Horzum ve Ayas (2011) özel okulların öğrencilerinin daha çok sanal zorbalık davranışları sergilediğini saptamışlardır. Bu sonuç, ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının sanal zorbalık uygulamak için gerekli teknolojik donanımına sahip olabileceğinden ve yüksek gelirli ailelerin çocuklarını özel okula gönderebilmelerinden kaynaklanıyor ve bu nedenle de öğrencilerin sanal zorbalık düzeyleri artıyor olabilir. Wang vd. (2009) de ABD’de sanal zorbalıkla sosyo-ekonomik statü arasında pozitif bir ilişki tespit ederek yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip olan öğrencilerin sanal zorbalığının arttığını belirlemişlerdir. Bu bulgular da 1. hizmet alanındaki öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının ikinci hizmet alanındakilerden neden yüksek çıktığını açıklayabilir.

Ancak tersine bir sonuçla, Topçu vd. (2008), özel okul öğrencileriyle kıyaslandığında devlet okulu öğrencilerinin daha fazla sanal zorbalık ve sanal mağduriyet yaşadıklarını belirlemişlerdir. Buradan sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olabileceği öngörülen özel okul öğrencilerinin daha düşük sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulu öğrencilerinden daha az sanal zorbalık ve sanal mağduriyet deneyimi yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Buna benzer bir sonuç da Şentürk ve Çetinkaya’nın (2016) araştırmasında çıkmış ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerde okuyan ve bilgisayar sahibi olan öğrencilerin sanal zorbalık duyarlılığı

düşük; düşük sosyo-ekonomik çevrelerde okuyan öğrencilerin sanal zorbalık duyarlılıkları ise yüksek bulunmuştur. Bu sonuç da alt sosyo-ekonomik bölgelerde okuyan öğrencilerin sanal zorbalığa daha fazla uğradığını ve söz konusu bölgelerde hizmet veren okulların öğretmenlerinin çevrelerinde sanal zorbalık olaylarını gözlemlediği için farkındalığının arttığını düşündürebilir. Yenilmez ve Seferoğlu (2013) da alt sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sanal zorbalıkla karşılaşma olasılıklarının yükseldiğini saptamıştır. Alanyazından görülebileceği üzere, yüksek ve orta-düşük okul bölgelerinde okuyan öğrencilerin sanal zorbalık ve sanal mağduriyet düzeyleri farklı sonuçlar vermektedir.

Yaman vd. (2013) ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin onların sanal zorbalık deneyimlerinde anlamlı farklılık yaratmadığını bulgulamış ve bu bulguyu sanal zorbalıkta kullanılabilecek teknolojinin bugün artık her gelir düzeyinden birey tarafından kolaylıkla erişebilir olmasıyla açıklamışlardır. Yine öğrencilerle yapılan bir araştırmada öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarının öğrencilerin sanal zorbalık durumlarıyla ilişkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Alanyazın bulgularında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile sanal zorbalık uygulamaları arasında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini inceleyen bazı çalışmalar da yapılmış ve sosyo-ekonomik durumları farklı olan öğrencilerin sanal zorbalık farkındalıklarının da farklılaştığı bulgulanmıştır. Örneğin Bulut (2018); en alt gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinin gelirleri daha yüksek olanlarla kıyaslandığında daha az olduğunu, dolayısıyla öğrencilerin gelirleri arttıkça sanal zorbalık farkındalık seviyelerinin de arttığını saptamıştır. Bu durum da yine “Düşük gelire ve düşük farkındalığa sahip öğrenciler sanal zorbalığa uğrama açısından dezavantajlı durumda mı?” sorusunu akla getirmektedir. Ancak Şentürk ve Çetinkaya (2016), düşük sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan okullarda okuyan öğrencilerin sanal zorbalık konusunda en yüksek duyarlılığa sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Alanyazında öğrencilerin gelirlerinin sanal zorbalık düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığını saptayan araştırmalar da vardır (C. Öztürk, 2019). Yurt dışında aralarında ekonomik büyüme, sosyo-ekonomik düzey, işsizlik, liberallik-muhafazakarlık gibi farklılıkların mevcut olduğu kırsal bölgeler ile şehirlerde yaşayan öğrencilerin sanal zorbalık yapma veya sanal zorbalıktan mağdur olma durumları açısından her iki yerleşim bölgesinde de söz konusu durumun mevcut olduğu saptanmıştır. Söz konusu araştırmada kırsalda yaşayan öğrencilerin şehirde yaşayanlardan daha fazla mı zorbalık uyguladıkları hususunda kesin bir sonuca ulaşılmadığı belirtilerek bu konuda daha fazla araştırma yürütülmesi gerektiği sonucuna erişilmiştir (Kowalski vd., 2017).

Mevcut araştırmada öğretmenlerin görevli oldukları okulların hizmet alanlarının onların sanal zorbalık farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı ancak sonuçların bir örüntü oluşturmadığı saptanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, 1. ve 3. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi 2. hizmet alanında görevli olanlardan daha yüksek çıkmıştır. 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığı ise 1. ve 2. hizmet alanında görevli olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara bakarak herhangi bir genellemeye ulaşmak mümkün görünmemektedir. Ancak hizmet alanları temelinde 2. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının diğer bütün hizmet alanlarında görev yapan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığından daha düşük çıktığı tespit edildiğinden 2. hizmet alanındaki okullarda sanal zorbalığa ilişkin bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının yararlı olabileceği yorumu yapılabilir.

Hizmet alanı temelinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algıları ile sanal zorbalık farkındalıklarına yönelik algıları karşılaştırıldığında ortak bir sonuç olarak 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algılarının diğer bütün hizmet alanlarında görevli öğretmenlerin algılarından daha düşük çıkması bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerin hem okul müdürlerinin teknoloji liderliği algısının hem de sanal zorbalık farkındalıklarının diğer hizmet alanlarındaki öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla 2. hizmet alanındaki öğretmenlerin bu iki konuyla ilgili eğitim almasının gerekliliğinden söz edebilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine yönelik algıları ile sanal zorbalık farkındalıklarına yönelik algıları arasında başka ortak sonuçlar da çıkmıştır. Bunlara örneğin, hem 1. hem de 4. hizmet alanında görevli öğretmenlerin hem okul müdürlerinin teknoloji liderliği algısının hem de sanal zorbalık farkındalıklarının 2. hizmet alanındakilerin algılarından daha yüksek bulunması gösterilebilir.

Sonuçlar 1. ve 2. hizmet alanları temelinde karşılaştırıldığında, 1. hizmet alanında görevli öğretmenlerin hem okul müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarının hem de sanal zorbalık farkındalıklarının 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkması, okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığını arttırabildiği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda bu bulgu Horzum ve Ayas'ın (2011) geliri daha yüksek ailelerin çocuklarının gittiği okullarda okuyan öğrencilerin daha fazla sanal zorbalık yaptıkları bulgusuyla örtüşmektedir. Gürpınar ve Oğuz (2018), öğretmenlerin sosyal çevrelerinde sanal zorbalığa şahit olmalarının sanal zorbalık farkındalıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratabildiğini öne sürmektedirler. Okullarında sanal zorbalık olaylarıyla karşılaşan 1. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık

farkındalıkları artmış ve farkındalık düzeyleri, öğrencilerinin gelirleri görece daha düşük olan 2. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinden daha yüksek çıkmış olabilir.

3. ve 2. hizmet alanları karşılaştırıldığında ise, çıkan ortak nokta 3. hizmet alanında görevli öğretmenlerin hem müdürlerinin teknoloji liderliğine yönelik algılarının hem de kendi sanal zorbalık farkındalıklarının 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkması olmuştur. Bu durum da okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına katkı yaptığı şeklinde açıklanabilir. 3. hizmet alanında görevli öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkması, aynı zamanda Yenilmez ve Seferoğlu'nun (2013) geliri görece daha düşük sosyo-ekonomik bölgelerdeki öğretmenlerin, geliri daha yüksek bölgelerde görevli öğretmenlere kıyasla çevrelerinde sanal zorbalık olgusuyla daha fazla karşılaşarak sanal zorbalık farkındalıklarının artmış olabileceği görüşüyle uyushmaktadır. 3. hizmet alanında görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin sanal zorbalık ve sanal mağduriyete 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerden daha fazla uğradığını gözlemlemiş ve bu nedenle farkındalıkları artmış olabilir.

4. ve 2. hizmet alanları temelinde de, öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği algıları ile sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında yine ortak bir nokta ortaya çıkmaktadır. 4. hizmet alanındaki öğretmenlerin hem okul müdürlerinin teknoloji liderliği algıları hem de sanal zorbalık farkındalık düzeyleri 2. hizmet alanında görevli öğretmenlerin algılarından yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına olumlu katkısı olduğu ve müdürlerin teknoloji liderliğinin artmasının öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığını da arttırdığı şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonuç aynı zamanda Serin (2012) tarafından ifade edilen öğrencilerin sosyo - ekonomik düzeyleri düştükçe daha fazla sanal mağduriyete uğradıkları tespitine benzetilebilir. 4. hizmet alanında okuyan öğrencilerin sanal mağduriyetlerinin 2. hizmet alanındaki öğrencilerden daha yüksek olabileceği ve bu nedenle 4. hizmet alanındaki öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin de artmış olabileceği düşünülebilir.

5.4.5. Öğretmenlerin Sosyal Medya Kullanıp Kullanmaması Değişkeni Açısından Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerine İlişkin Algılarıyla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada sosyal medya kullanan öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin farkındalıkları, sosyal medya kullanmayanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sosyal medya ortamlarında kişisel bilgilerin paylaşımı mümkün olduğundan ve ortamın çok fazla kişinin erişimine açık olmasından ötürü sanal zorbalık artabilmektedir (Mesch, 2009). Ayrıca

sosyal medya platformlarında çocukların sanal zorbalık ve cinsel taciz gibi istismarlara uğradıklarına rastlanabilmektedir (UNICEF, 2018). Sosyal medya platformları arasında Facebook'un sanal zorbalığın gerçekleştiği bir ortam olduğu çeşitli araştırmalar tarafından da ortaya koyulmuştur (Dredge vd., 2014; M. Özdemir ve Akar, 2011). Özmen (2018), sanal zorbalığın artışının gençlerin sosyal medyalarındaki paylaşımları ve beğeni alma isteklerinden kaynaklanabildiğini ileri sürmektedir. Serin (2019) sosyal medya platformlarında çocukların haklarının istismar edildiğini ve sanal zorbalık görebildiklerini saptamıştır. Ayas ve Horzum (2011) ile Manap (2012) ergenlerle yürüttükleri araştırmalarda, İnterneti araştırma ve ödev yapma amacıyla kullanan öğrencilere kıyasla İnterneti sosyal medyada vakit geçirmek için kullanan öğrencilerin sanal zorbalık düzeylerinin arttığını saptamışlardır. Benzer şekilde Serin (2012) de ergen öğrencilerin İnterneti sohbet amacıyla kullandıklarında eğitimsel amaçlarla kullananlara kıyasla sanal zorbalıklarının arttığını saptamıştır. Akbulut ve Çuhadar (2011) sosyal medyada sanal zorbalığın mevcut olduğunu saptamışlardır. Bu gibi nedenlerle sosyal medya kullanan öğretmenlerin de bu olumsuz durumlara rastlama olasılıklarının, kullanmayanlara kıyasla artabileceği düşünülebilir. Sosyal medya kullanan öğretmenlerin sosyal medya hesabı olmayanlara kıyasla öğrencilerinin uğradıkları sanal zorbalık ve sanal mağduriyetleri gözlemleyerek farkındalıklarının artması söz konusu olabilir. Tosun ve Akçay (2022), öğretmenlerin sanal zorbalık konusunu diğer kaynaklara kıyasla, en fazla sosyal medya üzerinden öğrendiğini belirlemiş ve sosyal medyanın sanal zorbalık farkındalığının yaratılmasındaki rolüne dikkat çekmişlerdir. Bu nedenlerle, sosyal medya kullanan öğretmenlerin sanal zorbalık gibi İnternetin yaratabileceği riskler ve tehditlere yönelik daha fazla bilgi ve tecrübe kazandıkları ve sanal zorbalık konusunda da farkındalıklarının arttığı düşünülebilir. Bunun sonucu olarak da sosyal medya kullanan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri sosyal medya kullanmayanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmış olabilir. Ancak bu bulgu Gürpınar ve Oğuz'un (2018) öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin farkındalık düzeylerinde sosyal medya hesaplarının bulunup bulunmamasının anlamlı farklılık oluşturmadığını belirleyen araştırma sonucuyla çelişmektedir. Fakat mevcut araştırmanın sonuçlarının, bu konuda yapılan araştırmaların çoğunda elde edilen sonuçlarla örtüştüğü, yani sosyal medya kullanan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının arttığı görülmüştür.

5.5. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı, pozitif yönde ve düşük bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, düşük düzeyde de

olsa okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

OMTLÖ’de okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli, sorumlu, yasal ve etik şekilde kullanılmasını ve diğer kullanıcılara rol modeli olunmasını içeren müdürlerin “Dijital Vatandaşlık” puanları en yüksek puanı almış ve bu boyutun öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığıyla da diğer boyutlardan daha yüksek ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve dijital vatandaşlık düzeylerinin artması, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarına da olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Özellikle dijital vatandaşlık düzeyleri artan okul müdürleri okullarında yaşanacak sanal zorbalık uygulamalarına karşı öğretmenlerin farkındalığını arttırabilir ve bu çerçevede müdahale programlarının yolunun açılabilmesi mümkün olduğu için okullarda yaşanabilecek sanal mağduriyetler azalabilir.

Bu iki değişkenin aynı araştırmada ilişkisinin incelenmesine alanyazında rastlanılmadığı için elde edilen bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılamamakta, ancak okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilişkisi olabileceği düşünülen diğer değişkenleri inceleyen sonuçlarla karşılaştırılabilir. Örneğin; Durnalı ve Akbaşlı (2019), müdürlerin teknolojik liderlik düzeyleri ile okullarında bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada aralarında “çok zayıf” bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Tünel (2023) ise öğretmen görüşlerine dayandırdığı çalışmasında, okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile okullarındaki yenileşme ikliminin olumlu doğrultuda ve “yüksek” düzeyde ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Gerçek (2016), öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerinin yönetici etkililiği düzeyiyle “yüksek” düzeyde ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Ulukaya vd. (2017), okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine yönelik öz yeterlik algılarının eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarıyla pozitif doğrultuda ve “orta” seviyede ilişkisi olduğunu saptamışlardır.

Alanyazında öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderlikleri algısı ile ilgili olmasa da sanal zorbalık farkındalıkları ile ilişkili diğer etmenleri belirlemek için yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Gürpınar ve Oğuz (2018), öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının onların çevrimiçi teknolojiler konusundaki öz-yeterlikleri ile anlamlı ama “düşük” seviyede bir ilişkisinin olduğunu saptamışlardır.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin OMTLÖ’nün “Dijital Vatandaşlık” boyutuna ilişkin algıları ile kendilerinin sanal zorbalık farkındalığının anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Dijital vatandaş olmak; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan bireylerin sorumluluk sahibi davranarak teknolojiyi doğru, toplumsal ve etik kurallara ve yasalara uygun şekilde

kullanmasını gerektirir (Ribble ve Bailey, 2007). Tanımı gereği dijital vatandaşlar, teknoloji kullanarak kasıtlı ve tekrarlayan biçimde başkalarına sanal zorbalık uygulamazlar. Dijital vatandaşlar; -sanal suçlar da dahil olmak üzere- toplumca onaylanmayan davranışlardan kaçınan, sorumluluk bilinci yüksek, yasalara ve etik kurallara saygı gösteren ve teknolojiyi güvenli biçimde kullanan bireyler (Greenhow, 2010) olup teknolojiyi toplumun yüksek yararını gözeterek şekilde kullanırlar (Farmer, 2010).

Dijital vatandaşlık ile sanal zorbalık uygulamalarının ilişkisi üzerine yetişkinlerle çalışan Karakuş ve S. G. Turan (2021), onların sanal zorbalık davranışlarının dijital vatandaşlık becerileri ile bazı boyutlarda ilişkisi bulunduğunu ve dijital vatandaşlıklarının sanal zorbalık davranışlarını anlamlı biçimde yordadığını saptamışlardır. Kaptangil ve Kaptangil-Çalışır (2023) da, bireylerin dijital vatandaşlık davranışlarının sanal zorbalık tutumlarıyla “düşük” ama anlamlı ilişkisi bulunduğunu ve İnterneti etik ve güvenli biçimde kullanmanın sanal zorbalığı azalttığını saptamışlardır. E. Erdoğan (2021) ise ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlığın bir boyutu olan dijital okuryazarlık (Ribble ve Bailey, 2007) düzeyleri ile sanal zorbalık düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulmuş, dijital okuryazarlığı artan öğrencilerin sanal zorbalık uygulamalarının azaldığını tespit etmiştir.

Mevcut araştırmanın söz konusu bulgusu, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri ile düşük de olsa istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif doğrultuda ilişkisi olduğuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin dijital vatandaşlığını içeren teknoloji liderliği yetkinliklerini arttırmanın okulda sanal zorbalık konusunda öğretmenlerin farkındalığının artmasına da katkıda bulunabileceği düşünülebilir. Bu sonuç okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyi arasında düşük ölçekli de olsa bir ilişkiye işaret etmektedir.

5.6. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerinin Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığını yordayan etmenleri belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları; okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerini %5 oranında ve “düşük” düzeyde anlamlı yordadığını göstermiştir.

Boyutlar temelinde incelendiğinde, okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin sadece “Dijital Vatandaşlık” boyutunun öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar; okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin kapsamında bulunan “Dijital Vatandaşlık” düzeylerinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına pozitif yönde ve diğer boyutlardan daha fazla katkı yaptığını göstermiştir. Özet

olarak, okul müdürlerinin dijital vatandaşlık düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının da “düşük” düzeyde de olsa artması beklenebilir.

Bu bulgu, aynı zamanda okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyinin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığını açıklayan bir değişken olarak düşünülebileceği biçiminde yorumlanabilir. Bu sonuç, okul müdürlerinin dijital vatandaşlık yeterliklerinin okulda öğretmenlere olumlu rol modeli oluşturduğu ve bu durumun onların da sanal zorbalık farkındalıklarını arttırdığı şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin artmasının öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu konuda alanyazında başka bir çalışma yer almadığından sonuçların alanyazın çerçevesinde yorumlanması mümkün olamamaktadır.

Dijital vatandaşlık sanal zorbalık ile doğrudan ilgili bir konu olup, dijital teknolojiler kullanırken akıllı, güvenli ve etik kararların verilmesini içerir (Bearden, 2016). Öğrencilere teknoloji kullanırken sosyal ve etik normlara uygun davranmaları gibi konuları öğreten dijital vatandaşlık eğitimleri verilmesinin onların sanal zorbalıkları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılmaktadır (Brandau vd., 2022; Martin vd., 2020). Bireylerin sanal tehlikelerden korunmalarını kapsayan dijital vatandaşlık düzeylerinin yükselmesinin onların sanal mağduriyetlerinin azaltılmasında etkili olduğu saptanmıştır (Hussain ve Ali Shah, 2021).

Okul müdürlerinin OMTKÖ’den en yüksek puanı aldığı boyut, öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığıyla direkt ilgisi bulunan “Dijital Vatandaşlık” olmuştur. Bu sonuç müdürlerin teknolojiyi bilinçli ve sorumlu şekilde, etik kurallara ve yasalara uygun ve güvenli biçimde kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, okul yöneticileri öğrencilerin karşılaştıkları sanal zorbalık gibi istenmeyen durumların iletildiği ve çözüm bulmaları beklenen muhataplardır (Hollandsworth vd., 2017). Müdürlerin teknolojinin olumlu kullanılması yönünde öğretmenlere model olduğu dijital vatandaşlık davranışlarını yüksek düzeyde sergilemesi, öğretmenlerde teknolojinin olumsuz kullanımlarından biri olan sanal zorbalık eylemlerine yönelik bir hassasiyet ve farkındalık yaratmış olabilir. Bandura (1977) tarafından ortaya koyulan Sosyal Öğrenme Teorisi, bireylerin yeni davranışları başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendiğini öne sürer. Weng ve Tang (2014) de okulların teknoloji liderlerinin okul paydaşlarına model olma ve rehberlik etme rolleri bulunduğunu açıklar. Rol model olma sorumluluğu olan okul müdürlerinden teknolojinin olumlu yönde ve toplumsal kurallara uygun, etik ve yasal şekilde kullanımını gözleyerek öğrenen öğretmenler de dijital vatandaşlık davranışları konusunda daha bilinçlenmiş, teknoloji kullanırken uygulanması gereken saygılı ve sorumluluk sahibi davranışların çerçevesine nelerin girdiğini öğrenmiş ve sanal zorbalık hususuna dair farkındalık kazanmış olabilirler.

5.7. Öneriler

Bu başlık altında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sıralanmaktadır.

5.7.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu çalışma İzmir ilinde görevli kamu ortaokulu öğretmenlerinin algılarıyla sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle sonuçlar sadece çalışmanın yürütüldüğü gruba genellenebilmektedir. Sonraki çalışmalarda örneklemin hem Türkiye genelini hem de özel okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamı uygun olabilir.
2. Araştırmalar okul yöneticileri ve veliler, aileler gibi okulun diğer paydaşlarının da görüşlerini alacak şekilde genişletilebilir.
3. Konu, nitel yöntemler kullanılarak daha derinlemesine incelenebilir.
4. Bu çalışma, sadece ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarının araştırılmasıyla sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede farklı öğretim düzeyindeki okullarda aynı konuda çalışmalar yapılabilir.
5. Okul yöneticilerinin sanal zorbalık farkındalıkları saptanarak öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarıyla karşılaştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığında kadın öğretmenlerin lehine çıkan farkın nedenleri nitel yöntemle araştırılabilir.
7. Lisanüstü öğrenim almış öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının önlisans ve lisans öğrenimi almış öğretmenlerden daha düşük çıkmasının nedenleri nitel yöntemle araştırılabilir.
8. Mevcut çalışmada öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığının yordayıcı değişkeni olarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda sanal zorbalık farkındalığını etkileyen başka değişkenler araştırılabilir.
9. Mevcut çalışmada sosyal medya kullanan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalıklarının sosyal medya kullanmayanlardan daha yüksek olması bulgusu Gürpınar ve Oğuz'un (2018) öğretmenlerin sanal zorbalığa ilişkin farkındalık düzeylerinde sosyal medya hesaplarının bulunup bulunmamasının farklılık oluşturmadığını açıklayan bulgularıyla uyuşmamaktadır. Alanyazında farklı sonuçlar bulunması nedeniyle öğretmenlerin sosyal medya kullanımı değişkeninin daha fazla incelenmesi konuya açıklık getirebilir.
10. Okullarda sanal zorbalığın önlenmesi bu kurumları daha güvenli yerlere dönüştüreceği için okulların sanal zorbalığa ilişkin yaptıkları ve yapmayı planladıkları etkinlikler ve önlemler incelenebilir.
11. Öğretmenlere uygulanan sanal zorbalık alanyazında az incelenmiş bir konudur. Bu konu araştırılabilir ve yaşadıkları deneyimlerin öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalığı üzerindeki etkileri incelenebilir.

5.7.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Her ildeki okul müdürlerinin “Dijital Vatandaşlık” boyutunda aynı derecede yeterlik sahibi olmadığı düşünülebileceğinden bu konuda okullarda bilgilendirme çalışmalarının yapılması hem bütün okul yöneticilerinin hem de diğer okul paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler, okulun diğer çalışanları ve velilerin de dijital vatandaşlık seviyesinin artırılmasına katkıda bulunabilir.
2. Mevcut okul yöneticilerine yönelik hizmet içi kurslar düzenlenerek onlara teknolojiye ilişkin etkili eğitimler verilmesi okul yöneticilerinin bu konudaki vizyonunun gelişmesine katkı sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin taleplerini karşılamak üzere teknolojiye yönelik etkili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
4. Eğitim Fakültelerinin ve Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği lisansüstü öğretim programlarında teknoloji liderliği konusuna yer verilmesi, 21. yüzyıl öğrencilerini yetiştirme görevi üstlenecek eğitimcilerin teknoloji vizyonunu geliştirmelerine, okullarının istendik şekilde teknolojiyle donatılmasına ve teknolojinin öğretimi destekleyecek şekilde etkili ve verimli biçimde kullanılabilmesine katkıda bulunabilir.
5. Okul müdürlerinin öğretmenlerle etkili işbirliği kurmasına yönelik uzmanlarca verilecek eğitimler müdürlere gelişme olanağı sağlayabilir.
6. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri ve öğretmenlerle etkili işbirlikleri kurabilmeleri için müdürlerin okullarında daha uzun süreliğine görevlendirilmesi, öğretmenleri daha iyi tanıyarak işbirlikleri oluşturabilmelerini sağlayabilir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin rotasyon süresinin uzatılması yönünde yeni düzenlemeler yapılabilir.
7. Müdürlerin öğretmenlerle teknoloji yoluyla işbirliği kurmasını arttıracak Google Docs gibi çeşitli platformların nasıl kullanıldığına yönelik eğitimler verilmesi onların dökümanları öğretmenlerle paylaşmasının, öğretmenlerle etkileşim kurmasının ve onların da geribildirimlerini almasının yolunu açabilir.
8. Eğitim Fakültelerinde lisansüstü ders programlarına sanal zorbalık, siber güvenlik ve dijital vatandaşlık konularının eklenmesi yoluna gidilebilir.
9. Okulun tüm çalışanlarını kapsayacak şekilde, sanal zorbalık konusunda bütüncül eğitim çalışmalarının yapılması yoluna gidilmesi bu hususta bireysel ve toplumsal gelişmenin yolunu açabilir.
10. Okullarda düzenli olarak sanal zorbalık ve İnternet güvenliğine ilişkin güncellenmiş bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmelidir.

11. Sanal zorbalık sadece okul sınırları içinde gerçekleşmediği için ebeveynlere de bu konuya ilişkin bilgilendirme çalışmaları yapılması yararlı olabilir. Ebeveynlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği içinde olabileceği ve görüş alışverişinde bulunabileceği platformlar oluşturulabilir.

12. Okul müdürlerinin iş yükü azaltılmalıdır. Bunu sağlamak için öğrenci mevcutları dikkate alınarak okullara daha fazla müdür yardımcısı istihdam edilmelidir.



KAYNAKÇA

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *J Adolesc Health*, 57(1), 10-18. doi: [10.1016/j.jadohealth.2015.04.011](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011)
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., & Siraj, S. (2012). Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 164-176.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S., (2008). School leadership and information technology communication. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 82-91.
- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl 1), S59-S60. doi: [0.1016/j.jadohealth.2007.09.003](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.003)
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Aizenkot, D. (2018). Cyberbullying in WhatsApp classroom groups among children and adolescents: Exposure and victimization. *The Eurasia Proceedings of Educational &*
- Akbaba, S. ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 105-121.
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 9(1), 176-187.
- Akbaba-Altun, S. (2008a, 6-9 Mayıs). İlköğretim okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları ve duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Düzce ili örneği [Bildiri sunumu]. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir.
- Akbaba-Altun, S. (2008b). Okullarda teknoloji liderliği. D. Deryakulu (Ed.), *Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyo-psikolojik değişkenler* içinde (ss. 151-173). Maya Akademi Yayınları.
- Akbulut, Y. ve Çuhadar, C. (2011). Reflections of preservice information technology teachers regarding cyberbullying. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(3), 67-76.
- Akbulut, Y. ve Erişti, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1155-1170.
- Akbulut, Y., Şahin, Y. L. ve Erişti, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational Technology & Society*, 13(4), 192-201.

- Akçaoğlu, M., Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş. ve Boyer, D. M. (2015). Policy, practice, and reality: Exploring a nation-wide technology implementation in Turkish schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(4), 477-491. [doi: 10.1080/1475939X.2014.899264](https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.899264).
- Aksoy, Ş. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aktan, E. ve Çakmak, V. (2015). Halkla ilişkiler öğrencilerinin sosyal medyadaki siber zorbalık duyarlılıklarını ölçmeye ilişkin bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(2), 159-176.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. (8. baskı). Anı Yayıncılık.
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183-194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>
- Alzahrani, M. (2022). *Tech-savvy school principals leveraging crisis leadership to support teaching and learning in their schools through Covid-19 pandemic* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Denver.
- Anable, A. (2008). Bad techno-subjects: Griefing is serious business. *UCLA's Journal of Cinema and Media Studies*, 5 Mart 2019 tarihinde http://www.tft.ucla.edu/mediascape/Fall08_Anable.html adresinden edinilmiştir.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. L. (2005). School technology leadership: An empirical investigation to prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Anderson, T., & Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From playground to computer. *Young Adult Library Services*, 5(2), 24-27.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387-397.
- Angus, C. (2016). Cyberbullying of children. NSW Parliamentary Research Service, 17 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.parliament.nsw.gov.au/researchpapers/Documents/cyberbullying-of-children/Cyberbullying%20of%20Children.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2015). Cyber and school bullying: Same or different phenomena?. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 363-372. <https://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.09.013>

- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Marcos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>
- Arıcak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arıcak, O. T. ve Özbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 278-285. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015>
- Arıcak, O.T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi*, 1(6), 10-11.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Cıplak, S., Yılmaz, N. ve Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayın.
- Arslan, S., Savaşer, S., Hallett, V. ve Balci, S. (2012) Cyberbullying among primary school students in Turkey: Self-reported prevalence and associations with home and school life. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(10), 527-533. [doi: 10.1089/cyber.2012.0207](https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0207)
- Ashiq, S., Majeed, S., & Malik, F. (2016). Psychological predictors of cyber bullying in early adulthood. *Health Science Journal*, 10(3:4), 1-9.
- Aslan, A. ve Önay-Doğan, B. (2017). Çevrimiçi şiddet: Bir siber zorbalık alanı olarak “Potinss” Örneği. *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 95-119. doi: 10.17829/midr.20172729524
- Aşçı, G. (2017). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranış düzeyleri ve öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ayas, T. (2014). Depresyon, anksiyete ve cinsiyet değişkenlerine göre sanal zorbalığa maruz kalma düzeylerinin yordanması. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1, 1-4.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmenlerin sanal zorbalık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 619-640.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). On being cyber bully and victim among primary school students. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.

- Aydın, İ. ve Arslan, K. (2021). Son sınıf öğretmen adaylarının siber zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 295-314. <http://doi.org/10.33400/kuje.913253>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. doi.org/10.1177/0748175613513
- Bagozzi, R. P., & Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 35-67. <https://doi.org/10.1080/10705519409539961>
- Baker, K. (2010). Florida teacher perceptions concerning internet dangers for students [Unpublished doctoral dissertation]. University of Central Florida.
- Bakioğlu, A. ve Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 737-769. <https://doi.org/10.30964/auebfd.505268>
- Balaban-Salı, J., Ergün-Başak, B. ve Baştürk-Akca, E. (2015). Türkiye'de ortaokul öğrencileri arasında siber zorbalık. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 5(2), 109-130. <https://doi.org/10.18039/ajesi.59645>
- Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior*, 46, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.021>
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. PegemA.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Banoğlu, K. (2012). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 43-65.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., & Çetin, M. (2016). Investigation of principals' technology leadership profiles in the context of schools' learning organization culture and ICT infrastructure: FATİH project schools vs. the others. *Education and Science (tedmem)*, 41(188), 83-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6618>
- Barlett, C. P., & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 123-135. <https://doi.org/10.1037/a0028113>

- Barlett, C. P., Simmers, M. M., Roth, B., & Gentile, D. (2021). Comparing cyberbullying prevalence and process before and during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Social Psychology*, 161(4), 408-418. [doi: 10.1080/00224545.2021.1918619](https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1918619)
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Gül Yayınevi.
- Baştürk-Akca, E., Sayımer, İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal TR Edition*, 5(10), 71-86.
- Baştürk-Akca, E., Sayımer, İ., Balaban-Salı, J. ve Ergün-Başak, B. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2[Özel Sayı]. 17-30.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-175.
- Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracılığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358.
- Baykal, F. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin ailedeki koruyucu etmenlerle ilişkisi: Afyonkarahisar ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Beale, A. V., & Hall, R. K. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House*, 81(1), 8-12. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.1.8-12>
- Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey-student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. doi: [10.1016/j.jsp.2011.01.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001)
- Bearden, S. (2016). Digital citizenship, a community-based approach. *Rose-Hulman Institute of Technology*, 6(9), 1-2.
- Beckerman, L., & Nocero, J. (2003). High tech student hate e-mail. *Education Digest*, 68(6), 37-41.
- Bellmore, A., Calvin, A. J., Xu, M., & Zhu, X. (2015). The five w's of "bullying" on Twitter: Who, what, why, where, and when. *Computers in Human Behavior*, 44, 305-314.

- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. 19 Mayıs 2019 tarihinde http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf adresinden edinilmiştir.
- Belsey, B. (2008). Cyberbullying. 7 Kasım 2018 tarihinde www.cyberbullying.org adresinden edinilmiştir.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <http://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bentler, P. M., & Yuan, K. H. (1999). Structural equation modeling with small samples: test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181-197. <https://doi.org/10.1207/S15327906Mb340203>
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *J. Educational Computing Research*, 32(3), 265-277. doi: [10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH](https://doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH)
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyber bullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33. <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.172>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students* [Unpublished counselor education master's theses]. State University of New York.
- Berne, S., Frisé, A., & Kling, J. (2014). Appearance-related cyberbullying: A qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects. *Body Image*, 11(4), 527-533. doi: [10.1016/j.bodyim.2014.08.006](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.08.006)
- Beyazıt, U., Şimşek, Ş. ve Bütün-Ayhan, A. (2016). An investigation of the relationship between peer relationships and peer bullying in adolescents. H. Arslan, M. A. Icbay, A. J. Gallard, & S. L. Ramos (Eds.), *Contemporary approaches in education and communication* içinde (ss. 323-335). Peter Lang GmbH.
- Beytekin, O. F. (2014). High school administrators' perceptions of their technology leadership preparedness. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 441-446. doi: [10.5897/ERR2014.1858](https://doi.org/10.5897/ERR2014.1858)

- Birkett, M., Espelage, L. D., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *J Youth Adolesc.*, 38(7), 989-1000. doi: [10.1007/s10964-008-9389-1](https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1)
- Bohn, J. (2014). Building school morale: Turning resistant teachers into resilient teachers. *ASCD*, 9(10), 1-4.
- Borg, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444. <https://doi.org/10.1080/0144341980180405>
- Borntrager, C., Davis, J., & Bernstein, A. (2009). A cross-national perspective on bullying. *Child Youth and Care Forum*, 38, 121-134.
- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155. <https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, targets and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-578.
- Brandau, M., Dilley, T., Schaumleffel, C., & Himawan, L. (2022). Digital citizenship among Appalachian middle schoolers: The common sense digital citizenship curriculum. *Health Education Journal*, 81(2), 157-169. <https://doi.org/10.1177/00178969211056429>
- Brickner, D. L. (1995). *The effects of first and second order barriers to change on the degree and nature of computer usage of mathematics teachers: a case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Purdue University.
- Brolin-Låftman, S., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health a large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35, 112-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.020>

- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. International Society for Technology in Education.
- Brown, B., & Jacobsen, M. (2016). Principals' technology leadership: How a conceptual framework shaped a mixed methods study. *Journal of School Leadership*, 26(5), 811-836. doi: [10.1177/105268461602600504](https://doi.org/10.1177/105268461602600504)
- Brown, C. F., Kilpatrick-Demaray, M., & Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in Human Behavior*, 35, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.014>
- Brown, K., Jackson, M., & Cassidy, W. (2006). Cyber-bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 57, 1-36.
- Bulut, E. (2018). *Öğrenci, öğretmen ve velilerin gözünden ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96.
- Bushati, J., Lezha, E., Dibra, G., & Tana, A. (2014). The phenomenon of cyber bullying in Albanian context: An explorative study of students' perceptions. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 1, 406-409.
- Butler, D., Kift, S., Campbell, M. A., Spears, B., & Slee, P. (2011). School policy responses to cyberbullying: An Australian legal perspective. *International Journal of Law and Education*, 16(2), 7-28.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(23), 474 - 499.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>

- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Campfield, D. C. (2008). *Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/victims* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Montana.
- Cantürk, G. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Cantürk, G. ve Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-38.
- Carney, J. V. (2000). Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behavior during adolescence. *School Psychology International*, 21, 213-223.
- Cartwright, B. (2017). Cyberbullying and “the law of the horse:” A Canadian viewpoint. *Journal of Internet Law*, 20(10), 14-26.
- Casey-Canon, S., Hayward, C., & Gowen, K. (2001). Middle school girls’ reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5, 138–147.
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). Under the radar: Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532. doi: [10.1177/0143034312445245](https://doi.org/10.1177/0143034312445245)
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15(2), 328–340.
- Chang, I. H., Chin, J. M., & Hsu, C. M. (2008). Teachers’ perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 229-245.
- Chin, J. M., & Chang, I. (2006). The study of the dimensions and implementation of the elementary school principals’ technology leadership. *Journal of Education and Psychology*, 29(1), 1–27.
- Chin, S. S., & Hortin, J. A. (1994). Teachers' perceptions of instructional technology and staff development. *Journal of Educational Technology Systems*, 22(2), 83-98.
- Chin, S. S., & Hortin, J. A. (1993). A survey on the perceptions of elementary teachers’ use of technology and the implications for inservice. *International Journal of Instructional Media*, 20(4), 317-332.

- Chisholm, J. F. (2014). Review of the status of cyberbullying and cyberbullying prevention. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 77-87.
- Choucalas, V. Z. (2013). *Cyberbullying and how it impacts schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana State University.
- Christie, P. & Lingard, B. (2001, 10-14 Nisan). *Capturing complexity in educational leadership*. [Bildiri sunumu]. American Educational Research Association Conference, Seattle.
- Chu, J. (2005, 5 Ağustos). You wanna take this online? Cyberspace is the 21st century bully's playground where girls play rougher than boys. *Time*, 42-43.
- Chu, X, W., Fan, C. Y., Liu, Q. Q., & Zhou, Z. K. (2018). Stability and change of bullying roles in the traditional and virtual contexts: A three-wave longitudinal study in Chinese early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 2384–2400. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0908-4>
- Compton, L., Campbell, M. A., & Mergler, A. G. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383-400. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-014-9254-x>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crosslin, K., & Golman, M. (2014). “Maybe you dont want to face it”- college students’ perspectives on cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 41, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.007>
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Çakır, R. & Yıldırım, S. (2009). What do computer teachers think about the factors affecting technology integration in schools?. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çakır, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *TOJET*, 11(4), 273-282.

- Çakır, R. ve Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz*, 37, 37-48. doi: 10.17498/kdeniz.361601
- Çalık, T., Çoban, Ö. ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106. doi: 10.30964/auebfd.457346.
- Çinkır, Ş. ve Karaman-Kepeneci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Çiftçi, H. (2018). Siber zorbalık davranışları ve siber mağduriyet düzeylerinin karşılaştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 887-897. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.414560>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. baskı.). Pegem Akademi.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-172.
- Dalmaç-Polat, Z. ve Bayraktar, S. (2016). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI(1), 115-132. doi: 10.13114/MJH.2016119293
- Davies, P. M. (2010). On school educational technology leadership. *Management in Education*, 24(2), 55-61. <https://doi.org/10.1177/0892020610363089>
- Dawson, C., & Rakes, G. C. (2003). The influence of principals’ technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 29-49. doi: [10.1080/15391523.2003.10782401](https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782401)
- Dawson-Woodward, L. (2018). *A case study exploring effective leadership in technology integration in three southeastern U.S. elementary schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters’ experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. doi: 10.1089/cpb.2007.0008
- Deming, E.W. (1998). *Krizden çıkış* (C. Akaş, Çev.). Kalder Yayınları.
- Demir, Ö. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, İnternet bağımlılığı, sanal aylaklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 3(1), 1-26.

- Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 273-291.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Usem Yayınları.
- Deniz, L. ve Teke, S. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 351-373. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.692949>
- Deryakulu, D. ve Olkun, S. (2009). Technology leadership and supervision: An analysis based on Turkish computer teachers' professional memories. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 45-58. doi: [10.1080/14759390802704055](https://doi.org/10.1080/14759390802704055)
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers and Education*, 88, 192-201. <http://dx.doi.org/Doi:10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Dessoff, A. (2010). Reaching digital natives on their terms. *District Administration*, 46, 36–38.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Dikmen, H. (2022). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği üzerine bir meta sentez çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 279-305. <https://doi.org/10.57115/Karatekin/karefad.1167748>
- Dikmen, M. ve Çağlar, A. (2017). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa yönelik duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 101–111. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346489>
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1307-1325.
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010a). Parental attitudes as a predictor of cyber bullying among primary school children. *International Journal of Human and Social Sciences*, 79, 547-553.
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010b). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Social Sciences*, 5(3), 185-188.
- Dinç-Kırlı, E. S. (2020). Sosyal medya ortamlarında siber zorbalık: Lise öğrencilerinin siber zorbalık deneyimlerinin incelenmesi. *e-Journal of New Media*. 4(1), 24-39. doi: [10.17932/IAU.EJNM.25480200.2020.4/1.24-39](https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2020.4/1.24-39)

- Dooley, J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217, 182-188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Dowis, S. L. (2005). *A study of organizational culture in title one schools in the upstate region of South Carolina* [Unpublished doctoral dissertation]. Clemson University.
- Dökmen, Ü. (1994). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (1. baskı.). Sistem Yayıncılık.
- Dölek, N. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbacı davranışların incelenmesi ve “zorbalığı önleme tutumu” programının etkisinin araştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dredge, R., Gleeson, J., & Garcia-Piedad, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim’s perspective, *Computers in Human Behavior*, 36, 13–20. doi: [10.1016/j.chb.2014.03.026](https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026)
- Duman, N. ve Bridge, E. N. (2019). Siber mağduriyet. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 1156-1178. <https://doi.org/10.26466/opus.528679>
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 401-430. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.449484>
- Durnalı, M. ve Akbaşı, S. (2020). Okul müdürleri teknolojik liderlik davranışlarının okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyine etkisi. *Milli Eğitim*, 49(225), 23-54.
- Düzgün, S. (2022). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1243-1274.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers’ perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x>
- Edwards II, L. R. (2020). *How principals learn to be technology leaders: A critical incident incident qualitative study* [Unpublished doctoral dissertation]. Old Dominion University.

- Eisenberg, N. & Strayer J. (1987). Critical issues in the study of empathy. N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* içinde (ss. 3-13). Cambridge University Press.
- Ekşi, F. (2012). Narsistik kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı ve siber zorbalığı yordama düzeyinin yol analizi ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1683-1706.
- Elçi, A. ve Seçkin, Z. (2016). Cyberbullying awareness for mitigating consequences in higher education. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(5). 946-960. doi: [10.1177/0886260516646095](https://doi.org/10.1177/0886260516646095)
- Elinoff, J. M., Chafouleas, M. S., & Sassu, A. K. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41, 887-896.
- Ely, D. (2008). Frameworks of educational technology. *British Journal of Educational Technology*, 39(2). 244–250. doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00810.x.
- Englander, E., & Muldowney, A. M. (2007). *Just turn the darn thing off: Understanding cyberbullying*. MARC Publications.
- Engür, A. (2014). *Teknoloji öğretmenlerinin okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerileri hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Erden, İ. O. (2017). Lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4(1), 1-26.
- Erdoğan, E. (2021). Digital literacy and cyberbullying: A correlational survey of secondary school students. *International Journal of Field Education*, 7(2), 61-76.
- Erdoğan, İ. (1993). Okul yönetiminde bilgisayar sistemine geçiş. *Yaşadıkça Eğitim*, 31, 22-26.
- Erdur-Baker Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 31-42.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of Internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125. doi: [10.1177/1461444809341260](https://doi.org/10.1177/1461444809341260)
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.
- Eren, E. ve Kurt, A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 219-238.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

- Ermiş, U. F. ve Somuncuoğlu-Özerbaş, D. H. (2021). The development of the self-efficacy form for school administrators' use of information and communication technologies in education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 663-680.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-15.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2015). Ergenlerde akran ilişkileri ile siber zorbalık statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 593-606. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8574>
- Eroğlu, Y., Aktepe, A., Akbaba, S., Işık, A. ve Özkorumak, E. (2015). The investigation of prevalence and risk factors associated with cyberbullying and victimization. *Education and Science Education and Science (tedmem)*, 40(177), 93-107. doi: [10.15390/EB.2015.3698](https://doi.org/10.15390/EB.2015.3698)
- Erol, İ. ve Çayak, S. (2021). Eğitim yöneticilerinin küreselleşme bağlamında okullardaki eğitim teknolojileri ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 177-197. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.959224>
- Ertmer, P. A., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S. H., & Wang, L. (2002). Online professional development: Building administrators' capacity for technology leadership. Eugene, OR: National Education Computing Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED475930)
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. doi: [10.1080/02796015.2003.12086206](https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206)
- Esplin, N. L., Stewart, C., & Thurston, T. N. (2018). Technology leadership perceptions of Utah elementary school principals. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 305-317. doi: [10.1080/15391523.2018.1487351](https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1487351)
- Farmer, L. (2010). 21st century standards for information literacy. *Leadership*, 39(4), 20-22.
- Fauman, M. A. (2008). Cyber bullying: Bullying in the digital age. *The American Journal of Psychiatry*, 165, 780-783.
- Fegenbush, B., & Olivier, D. F. (2009). Cyberbullying: A literature review. 3 Kasım 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/228882004_Cyberbullying_A_Literature_Review/citations adresinden edinilmiştir.
- Feinberg, T., & Robey, N. (2008). Cyberbullying. *Principal Leadership*, 9(1), 10-14.

- Feinberg, T., & Robey, N. (2012). Cyberbullying is a serious problem. T. L. Roleff (Ed.), *Cyberbullying* içinde (ss.10-15). Greenhaven Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144(1), 17–22.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: North American Edition* (5th ed.). Sage Publications.
- Field, T. (2018). Cyberbullying: A narrative review. *J Addict Ther Res.*, 2, 010-027. <https://dx.doi.org/10.29328/journal.jatr.1001007>
- Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. National Center for Missing and Exploited Children Bulletin. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/online-victimization-report-nations-youth>
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty- first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Flowers, C.P., & Algozzine, R. F. (2000). Development and validation of scores on the basic technology competencies for educators inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 60(3), 411-418.
- Fonstad, N. (2013). E-Leadership skills. *E-skills vision, e-skills for competitiveness and innovation vision, roadmap and foresight scenarios: Final report* (ss. 67-103). The European Commission.
- Force, C. M. (2013). *Running head: Ms principals small rural schools cyberbullying: An exploratory case study of how middle school principals of small rural schools address cyberbullying* [Unpublished doctoral dissertation]. Wilkes University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic Internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53, 446-452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>

- Gardner, M. C. (2010). *Principals' perceptions of cyberbullying policies in selected Florida middle schools* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Central Florida.
- Geçkil, T. ve Tikici, M. (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4), 41-78. <https://www.researchgate.net/publication/291835361>
- Gençay, A. ve Balyer, A. (2019). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlikleri. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 4(1), 38-57.
- Gençer, M. ve Samur, Y. (2016). Leadership styles and technology: leadership competency level of educational leaders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 226-233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.132>
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and Southern Italy. *European Journal of Psychology*, 11, 97-110.
- Gerard, L. F., Bowyer, J. B., & Linn, M. C. (2010). How does a community of principals develop leadership for technology-enhanced science? *Journal of School Leadership*, 20(2), 114-266. <https://doi.org/10.1177/105268461002000>
- Gezgin, D. M. ve Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-104.
- Gonzales, M. M. (2020). School technology leadership vision and challenges: Perspectives from American school administrators. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 697-708. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2019-0075>
- Gonzales, M. M., & Jackson, I. (2020). Going the distance: What school administrators can learn from one-to-one labtop schools. *Journal of Schools Administration, Research And Development*. 5(Spec Iss 1), 55-60.
- Gök, A. ve Yıldırım, A. (2015). Investigation of FATİH project within the scope of teachers, school administrators and YEGİTEK administrators' opinions: A multiple case study. *Mersin University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 487-504.
- Gökoğlu, S. ve Çakıroğlu Ü. (2014, 22 Mayıs). *Bir teknoloji lideri olarak bilişim teknolojileri öğretmeni*. [Bildiri sunumu]. II. International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Afyonkarahisar.
- Gölçek, E. ve Korumaz, M. (2021). BÖTE mezunu okul müdürlerinin teknoloji liderliği deneyimleri: olgubilimsel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53, 113-140. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.714794>

- Görgülü, D. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Konya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217(4), 205–213. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205>
- Green, V. A., Johnston, M., Mattioni, L., Prior, T., Harcourt, S., & Lynch, T. (2017). Who is responsible for addressing cyberbullying? Perspectives from teachers and senior managers. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 100–114.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in school: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues* 62, 63-69.
- Greenhow, C. (2010). A new concept of citizenship for the digital age. *Learning And Leading With Technology*, 37(6), 24-25.
- Greenspoon, P., J., & Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Personality and Individual Differences*, 25, 965-971.
- Grey-Bowen, J. E. (2010). *A study of technology leadership among elementary public school principles in Miami-Dade county* [Unpublished doctoral dissertation]. St. Thomas University.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379–400.
- Guan, N. C., Kanagasundram, S., Ann, Y. H., Hui, T. L., & Mun, T. K. (2016). Cyber bullying—A new social menace. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 17(1), 104–115.
- Günbayı, İ. ve Yörük, T. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde Fatih projesinin uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 189-211.
- Gürfidan, H. ve Koç, M. (2016). Okul kültürü, teknoloji liderliği ve destek hizmetlerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 99-116.
- Gürpınar, A. ve Oğuz, E. (2018). Examination of the relationship between teachers' cyberbullying awareness and online technologies self-efficacy (İstanbul Silivri sample).

- Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(1), 82-100. doi: 10.17679/inuefd.298529
- Gürsel, R. S. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011a). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- Hall, M. E. (1999). Principals can set an example in technology usage. *Thrust for Educational Leadership*, 29, 33.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010a). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational management administration & leadership*, 38(6), 654-678.
- Hancock, R. J., & Fulwiler, J. (2007). Technology for 21st century educational leaders: A new standard for success. S. Donahoo & R. C. Hunter (Eds.), *Teaching leaders to lead teachers* içinde (ss. 41–56). Emerald Group Publishing Limited.
- Handyside, S., & Ringrose, J. (2017). Snapchat memory and youth digital sexual cultures: Mediated temporality, duration and affect. *Journal of Gender Studies*, <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1280384>
- Hanewald, R. (2008). Confronting the pedagogical challenge of cyber safety. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(3). 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n3.1>
- Harmon, A. (2004, 26 Ağustos). Internet gives teenage bullies weapons to wound from afar. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2004/08/26/us/internet-gives-teenage-bullies-weapons-to-wound-from-afar.html>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Harris, M. J. (2009). *Bullying, rejection and peer victimization*. Springer Publishing Company.

- Harrison, A. M. (2018). *An investigation into bullying and cyberbullying: The effects of anonymity and form of bullying on severity of victim* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Dayton.
- Hase, C. N., Goldberg, S. B., Smith, D., Stuck, A., & Campain, J. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school students. *Psychology in the Schools*, 52(6), 607-617. <https://doi.org/10.1002/pits.21841>
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU kids online* (2nd ed.). EU Kids Online. [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition%20(1).pdf)
- Heinich, R. Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technologies for learning* (7th ed.). Merrill.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hester, W. P. (2012). *Cyberbullying intervention: A case study analysis of stakeholder perceptions regarding the authority of school administrators in addressing cyberbullying issues* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Alabama.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. doi: [10.1177/1541204006286288](https://doi.org/10.1177/1541204006286288)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization. *School violence and Delinquency*, 6, 89-112.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. doi: [10.1080/01639620701457816](https://doi.org/10.1080/01639620701457816)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Cyberbullying: identification, prevention, and response. Cyberbullying Research Center. 9 Aralık 2018 tarihinde http://cyberbullying.org/cyberbullying_fact_sheet.pdf adresinden edinilmiştir.

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015a). *Bullying beyond the school yard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665. <https://doi.org/10.1108/09578230910981107>
- Hollandsworth, R., Donovan, J., & Welch, M. (2017). Digital citizenship: You can't go home again. *TechTrends*, 65, 524-530. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0190-4>
- Holt, M., & Keyes, M. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* içinde (ss. 121-139). Erlbaum.
- Hood, M., & Duffy, A., L. (2018). Understanding the relationship between cyber-victimisation and cyber-bullying on social network sites: The role of moderating factors. *Personality and Individual Differences*, 133, 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.004>
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 10(20), 139-159.
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2013). Rehber öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 195-205.
- Hoşgörür, V. (2013). Managerial problems in the use of educational technology in primary education schools. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1022-1031.
- Hsieh, C. C., Yen, H. C., & Kuan, L. Y. (2014). The relationship among principals' technology leadership, teaching innovation, and students' academic optimism in elementary schools. *Technology and Education*, 113-120. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1194240>.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education*, 63, 227-239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.023>

- Hussain, F., & Ali Shah, S. A. (2021). Understanding the perception of digital citizenship and its impact on cyber bullying among Pakistani youth. *Pakistan Review of Social Sciences*, 2(2), 7-18.
- Ildırım, E., Çalıcı, C. ve Erdoğan, B. (2017). Psychological correlates of cyberbullying and cyber-victimization. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 3(2), 7-21. <https://doi.org/10.19148/ijhbs.365829>
- Indra, R., Ritonga, M., & Kustati, M. (2022). E-leadership of the school principals in implementing online learning during Covid-19 pandemic at public senior high schools. *Front Educ*, 7. 1-18. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.973274>
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin teknoloji liderliği' düzeylerine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- ISTE. (2002). National Educational Technology Standards for Administrators. 8 Ocak 2018 tarihinde http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-administrators-2002_en.pdf?sfvrsn=2 adresinden edinilmiştir.
- ISTE. (2009). National Educational Technology Standards for Administrators. 5 Ocak 2018 tarihinde <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-a-standards.pdf> adresinden edinilmiştir.
- ISTE. (2018). ISTE Standards For Education Leaders. 8 Ocak 2018 tarihinde <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders> <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618> adresinden edinilmiştir.
- İnam, N. ve Öztürk, G. (2018). Öğretmen adaylarının sanal zorbalık algıları. *International Journal of Computers in Education (IJCE)*, 1(1), 24-38.
- İşman, A. ve Açmacı-Afyon, N. (2021, 2-3 Eylül). *Siber zorbalık kavramı üzerinden bir film incelemesi: Cyberbully (sanal zorbalık)* [Bildiri sunumu]. IETC-IDEDEC 21, IQC 21, ITEC 21, ISTEDEC 21, INTE 21, IWSC 21, ITICAM 21. Lefkoşa, KKTC.
- Jäger, T., Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2010). Analysis of experts' and trainers' views on cyberbullying. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 169–181.
- Jameson, J. (2013). E-leadership in higher education: The fifth “age” of educational technology research. *Br. J. Educ. Technol*, 44, 889-915. doi: 10.1111/bjet.12103
- Joinson, A. N. (2007). Disinhibition and the Internet. J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet* (2nd ed.) içinde (ss. 75-92). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012369425-6/50023-0>

- Jones, S. E., Manstead, A. S. R., & Livingstone, A. G. (2011). Ganging up or sticking together? Group processes and children's responses to text-message bullying. *British Journal of Psychology*, 102(1), 71-96.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. SSI Scientific Software International Inc.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kağan, M. ve Ciminli, A. (2016). Ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin empati ile ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1135-1150. <https://doi.org/10.17556/jef.66842>
- Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2003). *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding effectively*. Pearson.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayıncılık.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *Br Med J*, 319, 348-351.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kaptangil, K. ve Kaptangil-Çalışır, İ. (2023). Dijital vatandaşlık ve siber zorbalık arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracılık rolü. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi*, 2(1), 115-126.
- Karakuş, S. ve Turan, S. G. (2022). Yetişkinlerin siber zorbalık davranımları ile dijital vatandaşlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 409-427.
- Karaman, G. ve Ünsal, H. (2017). Ortaokul rehber öğretmenleri, bilişim teknolojileri öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarda yapılan siber zorbalık çalışmaları hakkındaki görüşleri ve siber zorbalığın önlenmesi hakkındaki önerileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 62 - 85. <https://doi.org/10.29065/usakead.316635>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. ve Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 61-74.

- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims?: A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25–36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kavuk, M. ve Keser, H. (2015). İlköğretim okullarında siber zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 520-535. doi:10.16986/HUJE.2015014222
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 50-60. <https://doi.org/10.1080/08886504.1992.10782032>
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1994). *Educational technology: Leadership perspectives*. Educational Technology Publications.
- Kert, B. ve Şahiner, A. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık hakkındaki farkındalık durumlarının farklı değişkenlerce incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(3), 127-134.
- Kessel-Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177. doi: [10.2105/AJPH.2011.300308](https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308)
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers and Education*, 39, 283-297.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kokkinos, C. M., Baltzidis, E., & Xynogala, D. (2016). Prevalence and personality correlates of facebook bullying among university undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 55, 840-850. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.017>
- Korkmaz, Ö., Kutlu, A. Ö. ve Yavuz, Ş. (2022). Trends in ‘technology leadership’ research in education: Scoping review. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(1), 12-33.
- Kosciw, J. G., Diaz, E. M., & Greytak, E. A. (2008). The 2007 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation’s schools. GLSEN. 27 Mart 2019 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-04/2007%20GLSEN%20School%20Climate%20Survey.pdf adresinden edinilmiştir.

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, S22-S30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505–519. doi: 10.1177/0143034312445244
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1Suppl). S13-20. doi: [10.1016/j.jadohealth.2012.09.018](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018)
- Kowalski, R. M., Giumatti, G. W., & Limber, S. P. (2017). Bullying and cyberbullying among rural youth. K. Michael, & J. Jameson (Eds.), *Handbook of rural school mental health içinde* (ss. 231-245). Springer.
- Kör, H., Erbay, H. ve Engin, M. (2016). Technology leadership of education administrators and innovative technologies in education: A case study of Çorum city. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 140-150. doi: 10.13189/ujer.2016.041318
- Kraft, E. M., & Wang, J. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: A study on students' perspectives. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(2), 513-535.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-310.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110.
- Kurt, İ. (2019). *Öğretmenlerin lise okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuzu, A. (2009). Problems related to computer ethics: Origins of the problems and suggested solutions. *TOJET*, 8(2), 91-110.
- Kuzu-Demir, E. B. ve Akbulut, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kabul ve kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 52-82. doi: 10.16949/turkbilmat.298120

- Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018). Applied psychometrics: The steps of scale development and standardization process. *Psychology*, 9, 2531-2560. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145>
- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9280-8>
- Lashway, L. (2003). Trends and issues: Role of the school. 6 Temmuz 2018 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479933.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and Internet bullying and victimization. *Journal of Computers and Human Behavior*, 28, 226–232.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, Y. C., & Wu, W. L. (2018). Factors in cyber bullying: The attitude-social influence-efficacy model. *Anales de Psicología*, 34(2), 324-331. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.2.295411>
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. National College for School Leadership.
- Lenhart, A. (2007). Cyberbullying and online teens, *Pew Internet and American Life Project*. 23 Haziran 2021 tarihinde www.pewInternet.org adresinden edinilmiştir.
- Leung, L., & Lee, P. S. N. (2011). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media & Society*, 14(1), 117-136. <https://doi.org/10.1177/146144481141040>
- Levent, F. ve Taçgın, Z. (2017). Examining cyberbullying tendency and multidimensional perceived social support status of teacher candidates. *TOJET*, 16(1), 37-46.
- Levin, B. B., & Schrum, L. (2013). Using systems thinking to leverage technology for school improvement: Lessons learned from award-winning secondary schools/districts. *JRTE*, 46(I), 29-51.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157–170. doi:10.1016/j.chb.2005.10.005
- Li, Q. (2007a). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, 435–454.

- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>
- Li, Q. (2008). A cross cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50, 223-234. <https://doi.org/10.1080/00131880802309333>
- Litwiller, B. J., & Brausch, A. M. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: The role of violent behavior and substance use. *J Youth Adolesc.*, 42(5), 675-684. doi: [10.1007/s10964-013-9925-5](https://doi.org/10.1007/s10964-013-9925-5)
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491-502.
- Macaulay, L. S. (2009). *Elementary principals as technology instructional leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Towson.
- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>
- Macdonald, C. D., & Roberts-Pittman B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 2003-2009. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.436>
- MacNeil, A. J., & Delafield, D. P. (1998). Principal leadership for successful school technology implementation. S. McNeil, J. D. Price, S. B. Mehall, B. Robin, & J. Willis (Eds.), *Technology and teacher education annual* içinde (ss. 296-300). AACE.
- Maiano, C., Aime', A., Salvas, M. C., Morin, A. J. S., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49(50), 181-195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015>
- Manap, A. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ve siber zorbalık: Samsun ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Marshall, D. G. (1983). The school administrator and the microcomputer; Some points to ponder. *Education Canada*, 22(2), 4-11.
- Martin, F. Hunt, B. Wang, C., & Brooks, E. (2020). Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices. *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory and Applied Research*, 37(3), 196-215. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348. <https://doi.org/10.1002/pits.20301>

- Matthews, A. W. (2002). *Technology leadership at a junior high school: A qualitative case study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nevada.
- McQuade III, S. C., Colt, J. P., & Meyer, N. B. (2009). *Cyber bullying: Protecting kids and adults from online bullies*. Bloomsbury Publishing.
- Mehlinger, H. D., & Powers, S. M. (2002). *Technology and teacher education: A guide for educators and policymakers*. Houghton Mifflin.
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Mesch, G., S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. doi: [10.1089/cpb.2009.0068](https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068)
- Metcalfe, W., & Lafrance, J. (2013). Principals' perceptions of their technology leadership preparedness. *Journal of Research in Education*, 23(1), 58-75.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 19 Aralık 2019 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmi Gazete* (29329, 17 Nisan 2015).
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Ek-2 Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları (68898891-903.02.01-E.24334060). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (2735, Aralık-Ek 2018). Erişim 8 Kasım 2018. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2018/2735_Aralik_EK_2018.pdf
- Milsom, A., & Gallo, L. L. (2006). Bullying in middle schools: Prevention and intervention, *Middle School Journal*, 37(3), 12-19. doi: [10.1080/00940771.2006.11461531](https://doi.org/10.1080/00940771.2006.11461531)
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374. doi: [10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x)
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children & Youth Services Review*, 34(1), 63-70. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Mishna, F., McLuckie, A., & Saini, M. (2009a). Real-world dangers in an online reality: A qualitative study examining online relationships and cyber abuse. *Social Work Research*, 33(2), 107-118. <https://doi.org/10.1093/swr/33.2.107>

- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009b). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222–1228. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.004>
- Monks, C. P., Ortega-Ruiz, R., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2008). Peer-victimization in multi-cultural schools in Spain and England. *Eur J Dev Psychology*, 5, 507-535.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Child Psychology*, 34, 1435-1448. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R., S., Ruan, J. W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100. doi: [10.1001/jama.285.16.2094](https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094)
- Nordin, N., Yusof, Y., & Jusoff, K. (2010). A quantitative analysis of Malaysian secondary school technology leadership. *Management Science and Engineering*, 4(2), 124–130.
- Notar, C., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: Resources for intervention and prevention. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 133 - 145. doi: 10.13189/ujer.2013.010301
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill Companies.
- Oblad, T. P. (2012). *Understanding cyberbullying in the net generation: A meta-analytic review* [Unpublished master's thesis]. Texas Tech University.
- Odacı, H. ve Berber-Çelik, Ç. (2018). Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının cinsiyet rolleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(2), 1174-1187. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.002>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimization in adolescence: The relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4). doi: [10.1080/13632752.2012.704227](https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704227)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 265-276. doi: [10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x)
- Olweus, D. (1999). Sweden. P. K., Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* içinde (ss. 7-28). Routledge.

- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-05012-185516>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- Ölez, D. ve Kılıçoğlu, D. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 575-601. <https://doi.org/10.21764/mauefd.431481>
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 136 – 150.
- Özdemir, M. ve Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 605-626.
- Özer, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin siber zorba/siber kurban yaşantıları. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 0-7.
- Özmen, Ş. Y. (2018). Dijital şiddet, siber zorbalık ve yeni medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 958-966. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2989>
- Özözen-Danacı, M., Kavaklı, N. ve Tıkız, G. (2018). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının narsizm düzeylerinin siber zorbalığa duyarlık ve internet bağımlılığı düzeylerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 86-98. <https://doi.org/10.32960/uead.472842>
- Öztaban, A. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- Öztürk, D. (2021). *Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Öztürk, N., Atlı, A., ve Kutlu, M. (2014). Ortaokul öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [Özel Sayı]. 15(3), 43-63. doi: 10.17679/inuefd.15365258
- Pamuk, M. ve Bavlı, B. (2013). Ergenlerin sanal zorbalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 321-338. <https://doi.org/10.7822/egt147>
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, B. ve Ayas, C. (2013). The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students: Evaluation of the FATİH project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1799-1822. doi: 10.12738/estp.2013.3.1734
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence & Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. doi:10.1177/1541204096286288
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *J Sch Health*, 80(12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. J. W. Patchin & S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* içinde (ss. 13-35). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33, 492-504. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445243>
- Peebles, E. (2014). Cyberbullying: Hiding behind the screen. *Paediatr Child Health*, 19 (10), 527-528. doi:10.1093/pch/19.10.527
- Peker, A. (2015a). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık statülerini yordayan risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 57-75. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4412>

- Peker, A. (2015b). Negatif duygunun siber zorbalık ve mağduriyete ilişkin yordayıcı rolünün incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1633-1646.
- Peker, A. (2019). Rehberlik öğretmeni adaylarında dikkat kontrolünün siber zorbalığa ilişkin duyarlılık üzerindeki yordayıcı rolü. *Millî Eğitim*, 49(225), 343-368.
- Peker, A., Eroğlu, Y. ve Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185-206.
- Percival, F., & Ellington, H. (1988). *A handbook of educational technology*. Kogan Page.
- Persaud, B. (2006). *School administrators' perspective on their leadership role in technology integration* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Piazza, J., & Bering, J. M. (2009). Evolutionary cyber-psychology: Applying an evolutionary framework to internet behavior. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1258-1269. doi:10.1016/j.chb.2009.07.002
- Plano-Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide* (2nd ed.). Pearson.
- Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S. & Marzolf, E. (2006). Redefining roles, responsibilities, and authority of school leaders. *Center for Study and Teacher Policy*, 1-45.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), MCB University Press, 1-6. doi:10.1108/10748120110424816.
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575. <http://dx.doi.org/101037/0012-1649.43.3.564>
- Ray, D. (1992). Educational technology leadership for the age of restructuring. *The Computing Teacher*, 19(6), 8-14.
- Redish, T., & Chan, T. C. (2007). Technology leadership: Aspiring administrators' perceptions of their leadership preparation program. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, 123-139.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools* (2nd ed.). International Society for Technology in Education.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education.

- Richardson, J. W. ve Sterrett, W. L. (2018). District technology leadership then and now: A comparative study of district technology leadership from 2001 to 2014. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 589-616. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769046>
- Richardson, J. W., Bathon, J., Flora, K. L., & Lewis, W. D. (2012). NETS-A scholarship: A review of published literature. *JRTE*, 45(2), 131-151.
- Richardson, J. W., & McLeod, S. (2011). Technology leadership in Native American schools. *Journal of Research in Rural Education*, 26(7), 1-14.
- Richardson, J. W., Clemons, J., & Sterrett, W. L. (2020). How superintendents use technology to engage stakeholders. *Research In Educational Administration & Leadership*, 5(4), 954 - 988. doi: 10.30828/real/2020.4.1
- Richardson, J. W., Watts, J. L. D., & Sterrett, W. L. (2021). Challenges of being a digitally savvy principal. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 318-334. doi: [10.1108/JEA-10-2020-0215](https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0215)
- Richardson, W. (2008). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms. (2nd ed.). Hawker Brownlow Education.
- Richardson, W. (2013). Students first, not stuff. *Educational Leadership*, 70(6), 10-14.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* içinde (ss. 310-331). The Guildford Press.
- Rigby, K. (2003). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Australian Council for Educational Research Ltd.
- Rivers, I., Chesney, T., & Coyne, I. (2011). Cyberbullying. C. P. Monks, & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* içinde (ss. 211-230). Cambridge University Press.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352.
- Romeo, F. (1996). Corporal punishment is wrong! Hands are not for hitting. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 228-230.
- Sakallı, H. ve Çiftçi, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 100-119. <https://doi.org/10.17943/etku.97311>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.

- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C. & Dwyer, D.C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. Teachers College Press.
- Sarak, Ö. (2012). *Lise öğrencilerinde sanal zorbalık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Sathyanarayana-Rao, T. S., Bansal, D., & Sadran, S. (2018). Cyberbullying: A virtual offense with real consequences. *Indian J Psychiatry*, 60(1), 3–5. doi: [10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_147_18](https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_147_18)
- Sawyer, A. L., Bradshaw, C. P., & O'Brennan, L. M. (2008). Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of 'bullying' on self-report measures. *Journal of Adolescent Health*, 43(2), 106-114. doi: [10.1016/j.jadohealth.2007.12.011](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.12.011)
- Sayracı, N. ve Gündüz, H. B. (2018). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(1), 27-61.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmeltzer, T. (2001). Training administrators to be technology leaders. *Technology & Learning*, 21(11), 16-22.
- Schrum, L. (1995). Educators and the Internet: A case study of professional development. *Computers and Education*, 24(3), 221-228. [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(95\)00012-B](https://doi.org/10.1016/0360-1315(95)00012-B)
- Schrum, L., (1999). Technology professional development for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 83-90.
- Schrum, L., Galizio, L. M., & Ledesma, P. (2011). Educational leadership and technology integration: An investigation into preparation, experiences, and roles. *Journal of School Leadership*, 21(2), 241–261. <https://doi.org/10.1177/105268461102100205>
- Scott, G. (2005). *Educator perceptions of principal technology leadership competencies* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Oklahoma.
- Seay, D. A. (2004). *A study of the technology leadership of Texas high school principals* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Texas.
- Seferoğlu, S. S. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (6. baskı.). PegemA Yayıncılık.

- Selkie, E. M., Kota, R., Chan, Y. F., & Moreno, M., (2015) Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: A multisite study. *Cyberpsychol Behav Soc Netw.*, 18(2), 79-86. doi: [10.1089/cyber.2014.0371](https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0371)
- Semerci, A. (2017a). Investigating the effects of personality traits on cyberbullying. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 211-230. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.008>
- Semerci, A. (2017b). Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1285-1300.
- Sengupta, A., & Chaudhuri, A. (2011). Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data. *Children and Youth Services Review*, 33, 284–290. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.011>
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: Ebeveynler ve öğretmenler farkında mı?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 [Özel Sayı], 1-27. doi: 10.17494/ogusbd
- Sezer, B. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sezer, B. ve Deryakulu, D. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri. *Eğitim Teknolojisi, Kuram ve Uygulama*, 2(2), 74-92.
- Sezer, B., Yılmaz, R. ve Karaoğlu-Yılmaz, F. G. (2015). Cyber bullying and teachers' awareness. *Internet Research*, 25(4), 674-687. <https://doi.org/10.1108/IntR-01-2014-0023>
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment. *McGill Journal of Education*, 40, 467-487.
- Shariff, S. (2008). Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home. Routhledge. <https://doi.org/10.4324/9780203928837>
- Shariff, S., & Gouin, R. (2005). *Cyber-dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools* [Paper presentation]. International Conference on Cyber-Safety. Oxford Internet Institute.
- Shariff, S., & Hoff, D. L., (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76-118.

- Simons, J., A., Irwin, D. B., & Drinnien, B. A. (1987). *Psychology - the search for understanding*. West Publishing Company.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sincar, M. (2013). Challenges school principals facing in the context of technology leadership. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1273-1284.
- Sincar, M. ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571 – 595.
- Slavec, A., & Drnovsek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14(1), 39-62.
- Šléglová, V., & Černá, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2), Article 4. <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=4>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244–259. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643670>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyberaggression. S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* içinde (ss. 93–103). Routledge.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of nonvictims, escaped victims, continuing victims, and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

- Smith, R. G., & Gross, A. M. (2006). Bullying: Prevalence and the effect of age and gender. *Child & Family Behavior*, 28(4), 13-37.
- Sonnby-Borgström, M., Jönsson, P. & Svensson, O. (2003). Emotional empathy as related to mimicry reactions at different levels of information processing. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27, 3-23.
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents a population-based study. *Arch Gen Psychiatry*, 67(7), 720-728. doi: [10.1001/archgenpsychiatry.2010.79](https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79)
- Sönmez, N. (2010). *Okul yöneticilerinin görev alanlarına yönelik yetki kullanımında karşılaştıkları sorunlar ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Journal of Psychology*, 217(4), 189-196. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.189>
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 353-367. <https://doi.org/10.1002/pits.21603>
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2009). The role of empathy for adolescents' cyberbullying behaviour. *Pedagogical Quarterly*, 214(4), 183-198.
- Stepančić, F. (2014). *Educators' perceptions of the factors influencing the implementation of bullying prevention efforts in U.S. schools* [Unpublished doctoral dissertation]. The George Washington University.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739-750. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 52-67. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2136>
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). Health measurement scales: A practical guide to their development and use (5th ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199685219.001.0001>

- Strom, P. S., & Strom, R. D. (2005). Cyberbullying by adolescents: A preliminary assessment. *The Educational Forum*, 70, 21–36.
- Styron, Jr., R. A., Bonner, J. L., Styron, J. L., Bridgeforth, J., & Martin, C. (2016). Are teacher and principal candidates prepared to address student cyberbullying?. *The Journal of at-risk Issues*, 19(1), 19-28.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyber Psychology & Behavior*, 7, 321-326.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools*. Paul Chapman Publishing.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038929>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying: Prevention and intervention*. Guilford Press.
- Şahin, M. (2014). *Türkiye’de bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin yürütülen çalışmalar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Şentürk, Ş. ve Bayat, S. (2016). Internet usage habits and cyberbullying related opinions of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1103-1110. doi: [10.13189/ujer.2016.040520](https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040520)
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Şişman-Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tamer, N. ve Vatanartıran, S. (2014). Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 1-20.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Tapper, K., & Boulton, M. J. (2005) Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, 31, 238-253. doi: [10.1002/ab.20080](https://doi.org/10.1002/ab.20080)
- Taşdemir, S. (2018). FATİH projesi ile eğitimde teknoloji entegrasyonu sağlanan okullarda teknoloji liderinin belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı.). Nobel Yayıncılık.
- Taylan, H. H., Aydın, F. ve Topal, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorba olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4(1), 41-59.
- Teke, S. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Thannimalai, R., & Raman, A. (2018a). The influence of principals' technology leadership and professional development on teachers' technology integration in secondary schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 203-228.
- Thannimalai, R., & Raman, A. (2018b). Principals' technology leadership and teachers' technology integration in the 21st century classroom. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET)*, 9(2), 177-187.
- Tippett, N., & Kwak, K. (2012). Cyberbullying in South Korea. Q. L., D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* içinde (ss. 202-219). Wiley-Blackwell.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Topçu, Ç. (2008). *The relationship of cyberbullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring* [Unpublished master's dissertation]. Middle East Technical University.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. ve Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(6), 643-648. doi: [10.1089/cpb.2007.0161](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0161)
- Toprak, Y. ve Bozbayındır, F. (2022). İlköğretim öğretmenlerinin siber zorbalık algılarının incelenmesi: Siirt örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 72-85.

- Toraman, L. ve Usta, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital yerli ve siber zorba olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 57-77. doi: 10.7822/omuefd.378621
- Tosun, N. ve Akcay, H. (2022). Cyberbullying/cyber-victimization status, cyberbullying awareness, and combat strategies of administrators and teachers of pre-school education institutions. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 6(1), 44-73. <https://doi.org/10.46328/ijtes.336>
- Turan, N., Polat, O, Karapirli, M, Uysal, C. ve Turan, S. G. (2011). The new violence type of the era: Cyberbullying among university students: Violence among university students. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 17(1), 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2011.02.005>
- Turan, S. (2020). COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Millî Eğitim*, 49(1), 175-199. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788133>
- Turan, S. ve Gökbulut, B. (2022). An analysis of the technology leadership behaviours of school principals from the perspective of teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(1), 35-44.
- Tünel, S. (2023). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliği ile okuldaki yenileşme iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0137>
- Ulukaya, F., Yıldırım, N. ve Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149. <https://doi.org/10.18009/jcer.292439>
- Uluyol, C. (2013). ICT integration in Turkish schools: Recall where you are coming from to recognise where you are going to. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 10-13.
- UNICEF (2018). More than 175,000 children go online for the first time every day, tapping into great opportunities, but facing grave risks. 6 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.unicef.org/eca/pressreleases/more-175000-children-go-online-first-time-every-day-tapping-greatopportunities> adresinden edinilmiştir.

- Unnever, J. D., & Cornell, D. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2(2), 5-27. doi: [10.1300/J202v02n02_02](https://doi.org/10.1300/J202v02n02_02)
- Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E. ve Şahin, M. (2014). Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları ve siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin bazı psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 191-210. <https://doi.org/10.12984/eed.54545>
- Uysal-Balaban, N. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Uzun, K. ve Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1108-1118. doi: [10.17719/jisr.2019.3123](https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3123)
- Ünal, E., Uzun, A. M., Karataş, S. (2015). An examination of school administrators' technology leadership self efficacy. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 195-215. doi: [10.15516/cje.v17i1.968](https://doi.org/10.15516/cje.v17i1.968)
- Ünver, H. ve Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemlı internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 117-140.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503. doi: [10.1089/cpb.2007.0042](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042)
- Vandebosch, H., Poels, K., & Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: Problem perception, current actions and future needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7, 29-48. <https://doi.org/10.7903/ijcse.1149>
- Varjas, K, Talley J, Meyers J, Parris L., & Cutts H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *West J Emerg Med*, 11(3), 269-73.
- Vatanartıran, S. ve Karadeniz, S. (2015). A need analysis for technology integration plan: Challenges and needs of teachers. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 206-220.
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *J Sch Health*, 81(7), 393-399. doi: [10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x)
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33(5), 467-476. doi: [10.1177/0143034312445241](https://doi.org/10.1177/0143034312445241)

- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 347–360.
- Walker, C. M. (2012). *Twenty first century cyberbullying defined: an analysis of intent, repetition and emotional response* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania.
- Walker, C. M., Sockman, B., & Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 55(2), 31-38. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0481-0>
- Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States; physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375. doi: [10.1016/j.jadohealth.2009.03.021](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021)
- Watts, C. D. (2009). *Technology leadership, school climate, and technology integration: A correlation study in K-12 public schools* [Unpublished doctoral dissertation]. The
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.038>
- Weber, M. J. (2006). *A study of computer technology use and technology leadership of Texas elementary public school principals* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Texas.
- Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual institutional and community factors. *Criminology*, 37(1), 73-115.
- Wendland, M. (2003). Cyber-bullies make it tough for kids to leave playground. Detroit Free Press, 17 Kasım 2018 tarihinde www.freep.com/money/tech/mwend17_20031117.htm adresinden edinilmiştir.
- Weng, C. H., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers and Education*, 76, 91-107. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.010>
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 40, 329–341. <https://doi.org/10.1177/0013124507304487>

- Wildy, H., Pepper, C., & Guanzhong, L. (2010). Applying standards for leaders to the selection of secondary school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 276–291. doi: [10.1108/09578231111129064](https://doi.org/10.1108/09578231111129064)
- Willard, N. E. (2007a). Cyberbullying legislation and school policies: Where are the boundaries of the “schoolhouse gate” in the virtual world? 10 Aralık 2018 tarihinde <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cblegislation.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Willard, N. E. (2007b). Parent guide to cyber bullying and cyberthreats. *Cyber bullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress* içinde (ss. 265-280). Research Press.
- Willard, N., E. (2007c). Educator’s guide to cyberbullying: Addressing the harm caused by outline social cruelty, *Life Science Journal*, 10(3), 1-12.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21. doi: [10.1016/j.jadohealth.2007.08.018](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018)
- Williams, L. J., & Abdi, H. (2010). Fisher’s least significant difference (LSD) test. N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design* içinde (ss. 1-6). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n154>
- Wilmore, D., & Betz, M. (2000). Information technology in schools: The principles’ role. *Educational Technology and Society*, 3(4), 12-19.
- Wilton, C., & Campbell, M. A. (2011). An exploration of the reasons why adolescents engage in traditional and cyber bullying. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 1(2), 101-109.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C. T., & Ogorchock, H. N. (2009). Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35-42.
- Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819 -833.
- Yaman, E. ve Sönmez, Z. (2015). Ergenlerin siber zorbalık eğilimleri. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 18 - 31.
- Yaman, E., Karakulah, D. ve Dilmaç, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin değerlerini yordayan iki önemli değişken: Siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 323-337.

- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I.-S., Dewey, M. E., Maskey, S., & Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 22, 309-318. doi: [10.1007/s00787-012-0374-6](https://doi.org/10.1007/s00787-012-0374-6)
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 247-257.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319-336.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school interventions. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.004>
- Yenilmez, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2013). An overview of teachers' awareness on cyberbullying. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 420-432.
- Yıldız, B. B., Tüysüz, H. ve Öztürk, M. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile yenilik yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3). 1087-1108. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50790>
- Yılmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9, 79-94. doi: [10.20982/tqmp.09.2.p079](https://doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079)
- Yorulmaz, A. ve Can, S. (2016). The technology leadership competencies of elementary and secondary school directors. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 11(1), 47-61.
- Yu, C., & Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. *NASSP Bulletin*, 90(4), 301-317. doi: [10.1177/0192636506295392](https://doi.org/10.1177/0192636506295392)

- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (açıklayıcı faktör analizine dayalı). *TJFMPC*, 11(2). 108-126. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.317880>
- Zhong, L. (2017). The effectiveness of k-12 principal's digital leadership in supporting and promoting communication and collaboration regarding CCSS implementation. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 10(2), 55-77.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>



EKLER

Ek 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Ek 2. Pilot Çalışma Uygulama İzni

Ek 3. Asıl Çalışma Uygulama İzni

Ek 4. ISTE-EL 2018 Kullanma İzini

Ek 5. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği Uygulama İzni

Ek 6. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği

Ek 7. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği



Ek 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

TİJEN AKADA

EĞİTİM DURUMU

- 2016-2023 **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Doktora (PhD.)**
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Haziran 2016 **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Master Derecesi (MA)**
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Mayıs 1999 **Eğitim Teknolojisi Alanında Master Derecesi (MS Science)**
Bloomsburg Üniversitesi, PA
- Temmuz 1995 **İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğretme Alanında Master Derecesi (MA TEFL)**
Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Temmuz 1993 **Öğretmen Eğitimi Sertifikası, Colchester Dil Merkezi** Colchester, UK.
- Temmuz 1989 **İngiliz Dili Öğretimi Alanında Lisans Derecesi**
Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

YAYINLAR

- Akada, T. & Şahin Fırat, N. (2022). ISTE 2018 standartlarına dayalı olan okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğinin geliştirilmesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1262-1289. <https://doi.org/10.51460/baebd.1191300>
- Akada, T. & Şahin Fırat, N. (2022, July 18-19). *The study of development of technology leadership scale for school principles based on ISTE 2018 standards* [Bildiri sunumu]. 10th International Conference on Social Sciences & Humanities, Sivas, Turkey.
- Kabasakal, H. Z. & Akada, T. (2019). Positive psychology in organizational context: Positive organisational behaviors. Ö. Kaya (Ed), *Academic Research in Social Sciences and Humanities* içinde (s. 119-142). IKSAD Yayınevi.
- Akada, T. & Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1113-1130. doi:10.17051/ilkonline.2019.610798
- Akada, T. & Kabasakal, Z. (2018). Siber zorbalık ve üniversite öğrencilerine ilişkin bir değerlendirme, *International Social Sciences Studies Journal*, 4(24), 4977-4993. doi: 10.26449/sssj.961

Ek 2. Pilot Çalışma Uygulama İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.10961674
Konu :Tijen AKADA'nın
Araştırma İzni

10.06.2019

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20/05/2019 tarihli ve 1004 sayılı yazısı.
c) 10/06/2019 tarihli ve 10895254 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği doktora programı öğrencisi Tijen AKADA'nın : "Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Sanal Zorbalık Farkındalıkları ve Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı, Balçova, Gazimir, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Menderes ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları
- 4- Taahhüt Formu

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: stratij@izmir.meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 312 222 2222
Faks: 0 312 222 2222

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 987a-77dc-3b7f-a2b2-fe10 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Asıl Çalışma Uygulama İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-58414421
Konu : Araştırma İzni

21/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 20.07.2022 tarihli ve 360827 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Tijen AKADA' nın, "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği ve Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalıkları" konulu tez çalışmasını ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

2-Anket Formları (9 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Telefon No : 0 (0212) 444 00 00
E-Posta : meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8189-3fdd-3fbc-a01c-2129 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tijen AKADA
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İzmir ilindeki Resmî Ortaokullar ile Resmî İmam-Hatip Ortaokulları
Araştırmanın Konusu	Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği ve Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalıkları
Üniversite / Kurum Onayı	05.07.2022 tarih ve 5 no'lu etik kurul kararı
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Doktora Tezi
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu, Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği, Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği, Katılımcı Onam Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

15/09/2022

(Başkan) İlker ERARSLAN Müdür Yardımcısı	Üye Nurdan MARAL Öğretmen	Üye Dr. Nergis CANBULAT Öğretmen	Üye Dr. Yasin KAYIŞ Öğretmen	Üye Selâhattin ANIK Öğretmen
---	------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Ek 4. ISTE-EL 2018 Kullanma İzni



621 S.W. Morrison St., Suite 800
Portland, OR 97205
800.336.5191
iste.org

December 4, 2018

Öğretim Görevlisi Tijen AKADA
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü

Dear Tijen Akada,

Thank you for your request for permission to use the ISTE Standards for Education Leaders for your doctoral dissertation at Dokuz Eylül University.

We are pleased to grant you permission to use the ISTE Standards under the following terms:

1. This permission allows you to translate the ISTE Standards for Education Leaders into Turkish and develop an assessment tool as requested for your dissertation.
2. This permission is non-transferable. Though this permission allows you to use the ISTE Standards in your research, it does not authorize others to utilize the ISTE Standards in any projects separate from yours.
3. There will be a standard credit to our material, including the copyright and usage information below.
4. In lieu of a fee, please send a copy of the Turkish translation of the ISTE Standards for Education Leaders in electronic format to Nury Rivas, nrivas@iste.org
5. No other rights are granted with this request.

Thank you for your interest in the International Society for Technology in Education. Please don't hesitate to contact me if you have any questions.

Sincerely,
Nury Rivas
International Society for Technology in Education

Ek 5. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalığı Ölçeği Uygulama İzni

Tijen Akada < >

To:

Jan 31 at 2:41 PM

Değerli Hocam, Merhaba

Ben Dokuz Eylül'de EYD de doktora öğrencisiyim ve Ortaokul Öğretmenlerinin Siber Zorbalık Farkındalıkları konusunu içeren tezimi yazıyorum. Sizin sanal zorbalık farkındalığına yönelik ölçeğinizi kullanma izninizi rica ediyorum.

İlginiz ve desteğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim hocam...

Saygılarımla,
Tijen Akada

Mehmet Barış Horzum < >

To:Tijen Akada

Feb 2 at 12:28 PM

merhaba,

ölçeği kullanmanız bizi mutlu edecektir. kolaylıklar dilerim.

Tijen Akada < >, 31 Oca 2019 Per, 14:41 tarihinde şunu yazdı:

Show original message
Dr. Mehmet Barış HORZUM
Sakarya University
Faculty of Education
Computer Education & Instructional Technologies

Ek 6. Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmayla öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeyleri ile kendilerinin sanal zorbalık farkındalık düzeylerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılacaktır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ölçme aracı "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizin kişisel ve mesleki özellikleriniz ile okulunuzun bazı özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, okul müdürünüzün teknoloji liderliğine ilişkin görüşlerinizi ölçmeye yönelik ifadeler ile bu ifadelere katılma derecenizi belirlemeye yönelik seçenekler; üçüncü bölümde ise sizlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinizi belirlemeye dönük ifadeler ile bu ifadelere katılma derecenizi ölçmeye yönelik seçenekler yer almaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz. Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tijen AKADA
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BÖLÜM I: Kişisel Bilgi Formu

1. **Günde kaç saat İnternet kullanıyorsunuz yazınız:** 2 saatten az () 3-5 saat () 6 saat ve üzeri ()
2. **Güvenli İnternet kullanımına ilişkin eğitim aldınız mı?** Evet () Hayır ()
3. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
4. **Yaşınız:** 22-26 () 27-31 () 32-36 () 37-41 () 42-46 () 47 ve üstü ()
5. **Branşınız:** Mat/Fen B () Sosyal Bilimler () Türkçe/Yabancı dil () Rehberlik ()
Özel Eğitim () Görsel Sanatlar/Beden Eğitimi/Müzik ()
Din Kültürü ve Ahlak () Bilişim Tekn./ Teknoloji Tasarım () Diğer () _____
6. **Sosyal medya kullanıyor musunuz?** Evet () Hayır ()
7. **Öğrenim düzeyiniz:** Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()
8. **Okulunuzda Bilişim Teknolojileri sınıfı/laboratuvarı var mı?:** Evet () Hayır ()
9. **Okulunuzun hizmet alanı nedir? _____ (Bilmiyorsanız okul ismini yazınız)**

BÖLÜM II: Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği

Lütfen ilgili kutucuğu “X” ile işaretleyiniz.

Okul müdürümüz,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. derslerde teknolojinin yaratıcı şekilde kullanılması için öğretmenleri motive eder.	1	2	3	4	5
2. teknoloji kullanılarak geliştirilmiş iyi örnekleri okuldaki öğretmenlerin görmesini sağlar.	1	2	3	4	5
3. okulda teknolojiyi etkili kullananları takdir eder.	1	2	3	4	5

Okul müdürümüz,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
4. güvenli İnternet kullanımı için okulda etkinlikler düzenlenmesini sağlar.	1	2	3	4	5
5. okulun web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının güncel tutulmasını sağlar.	1	2	3	4	5
6. İnternetin etik kurallara uygun kullanılması için okulda bilgilendirmeler yapılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
7. okulun teknolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu öğretmenlere danışarak belirler.	1	2	3	4	5
8. teknoloji kullanımı konusunda bir vizyona sahiptir.	1	2	3	4	5
9. öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarını saptamaya çalışır.	1	2	3	4	5
10. öğretmenlere teknoloji yoluyla ilettiği mesajlarda saygılı bir üslup kullanır.	1	2	3	4	5
11.öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
12.öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
13.çeşitli bilgilendirmeleri öğretmenlerle paylaşırken bilişim teknolojilerinden (e-posta, okul web sitesi, sosyal medya, WhatsApp vs.) yararlanır.	1	2	3	4	5
14. kaynaştırma (bütünleştirme) öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için teknoloji kullanılmasını destekler.	1	2	3	4	5
15. okulda bilişim teknolojileri konusunda bilgi sahibi öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmalarını destekler.	1	2	3	4	5
16. kullanılan yazılımların lisanslı olmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5

Okul müdürümüz,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
17.okulun teknolojiye yönelik sorunlarını çözmek için uzmanlara danışır.	1	2	3	4	5
18. teknoloji kullanılarak yapılacak öğretim konusundaki planlarını diğer öğretmenlerle paylaşır.	1	2	3	4	5
19. öğretim teknolojilerinin nasıl kullanılacağını öğretmenlerle takım çalışması yaparak belirler.	1	2	3	4	5
20. öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim teknolojilerinin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
21. okulda kullanılan yazılımların güncel olmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
22. okulun ihtiyacı olan teknolojik yapıyı geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunur (MEB’den talep eder, bağış almaya çalışır vs.)	1	2	3	4	5
23. okuldaki teknolojilerin öğrencilerin kullanımına açık olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
24. bilişim teknolojilerini yasalara uygun şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
25. kullanılan öğretim teknolojilerinin öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğini değerlendirir.	1	2	3	4	5
26. öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için mesleki gelişim göstermelerini bekler.	1	2	3	4	5
27. öğretmenlerden bilişim teknolojilerini öğrenci ölçme ve değerlendirme işlemleri için kullanmalarını bekler.	1	2	3	4	5
28. teknoloji kullanımına ilişkin planlarını öğretmenlerle paylaşır.	1	2	3	4	5

Ek 7. Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği

Lütfen ilgili kutucuğu “X” ile işaretleyiniz.

	<i>Her zaman</i>	<i>Sık sık</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Hiçbir zaman</i>
1. Sanal zorbalıktan endişelenirim.	5	4	3	2	1
2. Sanal zorbalık olaylarıyla başa çıkmada kendimi yeterli bulurum.	5	4	3	2	1
3. Okul personeline sanal zorbalıkla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.	5	4	3	2	1
4. Öğretmenler, öğrencilere sanal zorbalığı önlemek için bir program uygulamalıdır.	5	4	3	2	1
5. Sanal zorbalığın üstesinden gelebilmek için sınıf dışı etkinlikleri organize edilmelidir.	5	4	3	2	1
6. Sanal zorbalığı belirlemek için öğrencilere anket uygulanmalıdır.	5	4	3	2	1
7. Sanal zorbalıkla ilgili aileler bilgilendirilmelidir.	5	4	3	2	1
8. Medya aracılığı ile sanal zorbalıkla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.	5	4	3	2	1
9. Öğrenciler sanal zorbalığın olumsuzluklarından kurtulması için psikolojik danışma yardımı almalıdır.	5	4	3	2	1
10. Sanal zorbalık olaylarını önlemede ailelerden yardım alınmalıdır.	5	4	3	2	1
11. Sanal zorbalık olaylarını önlemek için bu zorbalığı yapanlara cezalar verilmelidir.	5	4	3	2	1
12. Sanal zorbalık olayları öğrenciler arasında yapılan şakalardır.	5	4	3	2	1
13. Sanal zorbalık olaylarına maruz kalanlar bu olayları belli bir süre sonra unuturlar.	5	4	3	2	1
14. Sanal zorbalık olayları öğrencilerin okul ilgisinin azalmasında etkili değildir.	5	4	3	2	1

