

T.C.  
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE  
ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM TUTUMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA AKTAŞ

İSTANBUL 2023

T.C.  
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI ANA BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE  
ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM TUTUMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TUĞBA AKTAŞ

TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. HATİCE NECLA KELEŞ

İSTANBUL 2023

T.C.  
**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

...../...../.....

**YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU**

<b>Program Adı:</b>	Eğitim Yönetimi ve Planlaması
<b>Öğrencinin Adı Soyadı:</b>	Tuğba Aktaş
<b>Tezin Adı:</b>	Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
<b>Tez Savunma Tarihi:</b>	06 Aralık 2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

.....

**Enstitü Müdürü**

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	<b>Ünvanı, Adı Soyadı</b>	<b>Kurumu</b>	<b>İmza</b>
<b>Tez Danışmanı:</b>	Prof. Dr. Hatice Necla KELEŞ	Bahçeşehir Üniversitesi	
<b>2. Üye (Kurum İçi):</b>	Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY	Bahçeşehir Üniversitesi	
<b>3. Üye (Kurum Dışı):</b>	Prof. Dr. Ceyda Aysuna TÜRKYILMAZ	Marmara Üniversitesi	



**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Ad, Soyad: Tuğba Aktaş

İmza :

## ÖZET

### OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aktaş, Tuğba  
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hatice Necla Keleş

Ağustos 2023, 65 sayfa

Bu çalışmanın amacı; lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin çeşitli illerinde eğitim veren özel bir okulda "2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı"nda görev yapıp ankete katılan 244 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler, farklı değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, uzaktan eğitim alma ve verme deneyimi) baz alınarak araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile Ağır (2007) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ve Durnalı (2018) tarafından geliştirilen "Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği (OMTLD-Ö)" kullanılmıştır. Veriler Google form aracılığıyla dijital ortamda toplanmış, toplanan verilerin analizinde IBM SPSS Statistic 29.0.1 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algılarındaki değişkenliğin incelenmesinde cinsiyet, öğrenim durumu, uzaktan eğitim alma ve verme deneyimi değişkenleri için Mann Whitney U testi; yaş, branş, mesleki kıdem değişkenleri için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarındaki değişkenliğin incelenmesinde cinsiyet, öğrenim durumu, uzaktan eğitim alma durumu, uzaktan eğitim verme deneyimi değişkenleri için Bağımsız Örneklem T testi; yaş, branş, mesleki kıdem değişkenleri için Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve uzaktan eğitim tutumları, baz alınan değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte yaş değişkeninde yalnızca 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında az da olsa anlamlı bir fark bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Teknolojik Liderlik, Algı, Tutum



## ABSTRACT

### EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' TECHNOLOGICAL LEADERSHIP BEHAVIORS AND TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Aktaş, Tuğba

Educational Administration and Planning Master's Program

Supervisor: Prof. Dr. Hatice Necla Keleş

Ağustos 2023, 65 pages

The purpose of this study is to examine the relationship between school principals' technological leadership behaviors and teachers' distance education attitudes according to the views of high school teachers. The sample of the study, which was conducted in the descriptive and relational survey model from quantitative research methods, consists of 244 high school teachers who worked in a private school in various provinces of Turkey in the "2022-2023 Academic Year" and participated in the survey. Teachers were investigated on the basis of different variables (gender, age, education level, branch, professional seniority, experience of receiving and providing distance education). "Personal Information Form" and "Distance Education Attitude Scale" developed by Ağır (2007) and "School Principal Technological Leadership Behavior Scale (OMTLD-S)" developed by Durnalı (2018) were used as data collection tools. The data were collected digitally via Google form and IBM SPSS Statistic 29.0.1 program was used to analyze the collected data. In examining the variability in teachers' perceptions of school principals' technological leadership behaviors, Mann Whitney U test was applied for the variables of gender, education level, distance education receiving and giving experience; Kruskal-Wallis test was applied for the variables of age, branch and professional seniority. In examining the variability in teachers' distance education attitudes, Independent Sample T test was applied for gender, education level, distance education receipt status, distance education delivery experience variables; One-Way ANOVA test was applied for age, branch and professional seniority variables. According to the findings obtained after the analyses, teachers' perceptions of school principals' technological leadership behaviors and distance education attitudes do not differ significantly according to the variables taken as basis. However, there is a slight significant difference only between 31-40 years old and 41-50 years old in the age variable.

**Keywords:** Distance Education, Technological Leadership, Perception, Attitude

## TEŞEKKÜR

Bu tez alıőmasının planlanmasında, araőtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle alıőmamı bilimsel temeller ışığında őekillendiren Sayın Hocam Prof. Dr. Hatice Necla Keleş'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yolculuğumda beni yüreklendirip bu süreç boyunca yardımlarını esirgemeyen Sayın Dr. Özge Aslan'a, tez alıőmamda benden desteklerini esirgemeyen mesai arkadaşlarım Derya Gündüz Sefer ve Seda Yalçın ile araőtırmama katılan tüm öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm bu tez sürecinde bana manevi yönden destek olan aileme ve arkadaşlarıma minnettarım.

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiii
Bölüm 1.....	1
Giriş .....	1
1.1    Problem Durumu.....	2
1.2    Çalışmanın Amacı.....	3
1.3    Çalışmanın Hipotezleri .....	4
1.4    Çalışmanın Önemi .....	5
1.5    Tanımlar .....	6
Bölüm 2.....	7
Kavramsal Çerçeve .....	7
2.1 Uzaktan Eğitim Kavramı .....	7
2.2 Uzaktan Eğitimin Tarihi.....	9
2.1.1 Dünyada uzaktan eğitim.....	9
2.1.2 Türkiye’de uzaktan eğitim. ....	19
2.3 Uzaktan Eğitimde Öğretmen Algı ve Tutumları.....	31
2.4 Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları .....	38
Bölüm 3.....	46
Yöntem.....	46
3.1 Araştırma Modeli .....	46
3.2 Evren ve Örneklem .....	46
3.3 Verilerin Toplanması .....	47
3.3.1 Veri toplama araçları.....	47
3.3.2 Veri toplama işlemleri.....	48
3.3.3 Veri analiz işlemleri.....	48
3.4 Sınırlamalar .....	48
Bölüm 4.....	49
Bulgular .....	49
Bölüm 5.....	59
Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	59
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	59
5.2 Öneriler .....	64

KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	82
A. ETİK KURUL ONAY İZİNİ .....	82
B. ANKET FORMU .....	83
C. KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	84
D. OKUL MÜDÜRÜ TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ.....	85
E. UZAKTAN EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ .....	87



## TABLÖLAR LİSTESİ

### TABLÖLAR

Tablo 1 YÖK 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Açık Öğretim Öğrenci Sayıları.....	26
Tablo 2 YÖK 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Uzaktan Öğretim Öğrenci Sayıları.....	27
Tablo 3 Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri.....	46
Tablo 4 Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	49
Tablo 5 Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeğinin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi.....	49
Tablo 6 Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Analizi.....	51
Tablo 7 Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Fark Analizi.....	51
Tablo 8 Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Fark Analizi.....	52
Tablo 9 Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Branşlara Göre Fark Analizi.....	52
Tablo 10 Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Hizmet Yıllarına (Mesleki Kıdem) Göre Fark Analizi.....	53
Tablo 11 Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Alma Durumlarına Göre Fark Analizi.....	53

Tablo 12 Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Verme Durumlarına Göre Fark Analizi.....	54
Tablo 13 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 14 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre Oneway ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 15 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 16 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Branşlarına Göre Oneway ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 17 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Hizmet Yıllarına (Mesleki Kıdem) Göre Oneway ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 18 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 19 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Verme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 20 Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	58

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### ŞEKİLLER

Şekil 1 Uzaktan Eğitimin Kavramsal Bir Modeli .....	8
Şekil 2 Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Evreleri.....	9
Şekil 3 Beş Nesil Uzaktan Eğitim.....	10
Şekil 4 Uzaktan Eğitim Kavramları .....	17
Şekil 5 Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri.....	19
Şekil 6 Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Bilgi Kaynakları .....	32
Şekil 7 Öz Yeterliliğin Rolüne Dikkat Çeken Başarı Davranış Modeli.....	34

## KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ADSL	Asymmetric Digital Subscriber Line
akt.	Aktaran
AR	Artırılmış Gerçeklik
AÖL	Açık Öğretim Lisesi
ARPA	Gelişmiş Araştırma Projeleri Dairesi
ARPANET	Gelişmiş Araştırma Projeleri Dairesi Ağı
BBC	British Broadcasting Corporation
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BTSP	Bilgi Teknolojileri Sertifika Programı
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory
Covid	Corona (CO), Virus (VI) ve Disease (D)
Dr.	Doktor
DYÖÖ	Deneme Yüksek Öğretmen Okulu
EADTU	Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği / European Association of Distance Teaching Universities
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	Editör
EĞİTEK	Eğitim Teknolojileri
FRTEB	Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı
FRTEM	Film-Radyo-Televizyonla Eğitim Merkezi
FONO	Ses, söz, konuşma; 1953 yılından beri uzaktan eğitim yöntemiyle İngilizce öğreten bir kurum
HD	Yüksek Çözünürlük / High Definition
http	Hyper-Text Transfer Protocol

IBM	Uluslararası İş Makineleri / International Business Machines
ISTE	Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu / International Society for Technology in Education
LMS	Learning Management System
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MOOC	Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders / Massive Open Online Course
MÖM	Mektupla Öğretim Merkezi
MR	Karma Gerçeklik
MYO	Meslek Yüksek Okulu
NETS-A	Yöneticilerine Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları / National Educational Technology Standards for Administrators
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OEDC	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü / Organisation for Economic Co-operation and Development
OMTLD-Ö	Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği
OU	Open University
PNU EFL	Payame Noor Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi
PTT	Posta ve Telgraf Teşkilatı Genel Müdürlüğü
Prof.	Profesör
rd.	Sıra sayı bildiren ek (-ıncı, -inci, -uncu, -üncü)
s	Sayfa
SD	Standart Çözünürlük / Standart Definition
SPSS	İstatistiksel Analize Yönelik Bilgisayar Programı / Statistical Package for the Social Sciences
TCP/IP	Transmission Control Protocol/ İnternet Protocol

TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TV	Televizyon
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vb.	Ve benzeri
Vol.	Cilt
VR	Virtual Reality
YAYKUR	Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
Web	World Wide Web
www	World Wide Web
XR	Genişletilmiş Gerçeklik / Extended Reality

## Bölüm 1

### Giriş

İnsan türünün ilk ortaya çıkışı, “eski taş” anlamına gelen Paleolitik Dönem’e dayanmakta, bu da günümüzden yaklaşık 2 milyon yıl önceyi ifade etmektedir (Şimşek, 2017, s. 70). Yazının bulunması MÖ 3500 civarında gerçekleştiğine göre bu dönemde küçük topluluklar hâlinde yaşamaya başlayan insanlar arasında bilgi aktarımının yani “eğitim”in, sözün olmadığı bazı yöntemlerle yani gözlemler, taklitler ve tecrübeler yoluyla gerçekleştiği tahmin edilmektedir. Yine bu dönemde avcı toplayıcı bir yaşam süren insan için önemli olan, hayatta kalabilecek birtakım temel becerilere (güçlü ve çevik olmak, doğayı ve doğadaki canlıları tanımak, çeşitli ilkel aletleri kullanabilmek, yön bulabilmek vb.) sahip olabilmektir. Tüm bu becerilerin her birinde ustalaşmak yıllar süren çıraklık ve ustalık sürecidir (Harari, 2012, s. 60-61).

Bir dizi bilişsel devrim yaşadıkdan bir zaman sonra tarım devrimini gerçekleştiren insanlık için artık yeni bir süreç başlar. Bu yeni düzende eskiden küçük gruplar hâlinde ve kendileri için yaşayan insanların yerini toprak sahipleri ile onlar için çalışan bir sınıf ile köleler almış ve bu yeni sistemle birlikte toplumdaki hiyerarşik yapı da yaşam algısı da değişmiştir. “Formal eğitim”in hâlâ olmadığı toplumun yeni bireyleri, aile büyüklerinden itaat etmeyi ve tarlada çalışmayı öğrenmeye başlamışlardır. 1700’lerde İngiltere’de gerçekleşen endüstri devrimi, feodal yapıyı sarsmakla birlikte toplumun bireylerini tarladan çıkarmış ama dört duvar arasına yani fabrikalara hapsedmiş, böylece yeni bir zümreyi -işçi sınıfını- ortaya çıkarmıştır. Yani tarım ve sanayi devrimiyle insanlar hayatta kalabilmek için diğer insanların becerilerine daha fazla güvenmiş ama eski “öğretileri”ni unutarak sadece üretim bandında çalışan bireyler hâline gelmişlerdir (Harari, 2012, s. 61)

Erkut’un (2022, s. 10-11) da belirttiği gibi formel eğitimi tetikleyen en büyük olgu bir zamanlar dinken (Mesela 10 ve 11. yüzyılın manastır ve katedral okullarından ileride Bologna ve Paris Üniversiteleri doğacaktır.) 16. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar geçen sürede “din”, “yeni endüstrinin patronları” ve kendilerine vatanperver ve geleceğin askerlerini yetiştirme amacıyla “devlet yöneticileri” eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır.

Günümüz dünyasında hızla gelişen teknoloji, yaşanan salgın ve doğal afetlerle

birlikte seyri, hızı ve enstrümanları da gelişen eğitimde farklı ihtiyaçlar doğmuş, birçok alanda olduğu gibi eğitimin de yapılış şekli farklılaşmaya öğretmenlerden ve okul müdürlerinden daha farklı yetkinlikler beklenmeye başlanmıştır. Özellikle tüm dünyanın yaşadığı Covid-19 salgını ile bir günde dijital eğitime geçen dünyada “herkes için, yaşam boyu eğitim” ifadesi ile bunu sağlama yollarından olan “uzaktan eğitim” daha da önemli bir hâle gelmiştir. Ülkemizde “Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2021-2022” verilerine göre Türkiye’de geçen yıl okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 19 milyon 155 bin 571 öğrenci örgün eğitim almış, örgün eğitim kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 1 milyon 139 bin 673 olmuştur (MEB, 2021-2022). Açık ve uzaktan öğretimdeki toplam sayı da YÖK (2022-2023) verilerine göre 2 milyon 925 bin 636, MEB Millî Eğitim İstatistikleri 2021-2022 verilerine göre ise toplam 1 milyon 738 bin 198 öğrenci bulunmaktadır. Bu noktada sürecin planlamasını ve yürütmesini yapan paydaşlardan en önemlisi olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.1 Problem Durumu**

Günümüz eğitim sisteminin dinamik yapısı, teknolojideki hızlı gelişmeyle birleşerek okul liderlerinin ve öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını dönüştürmede ve uzaktan öğretimin önemini artırmaktadır. Okul liderleri, öğrencilerin günümüz toplumuna uygun bilgi ve becerilerle donatılması için gerekli olan öğrenme-öğretme sürecinin tamamını organize etmede kilit bilenlerdir (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Fooi, 2008, s. 83) Bu nedenle eğitim-öğretim organizasyon şemasının başında olan okul müdürlerinin teknolojik liderlik de yapması; çağın gerekliliklerini yerine getiren, üretken vatandaşlar yetiştiren öğretmenlerden hep bir adım ileride, kendini daima güncel olanla donatan ve ilham verici olan olması beklenmektedir. Okullardan, günün koşullarına ayak uydurabilecek nesiller yetiştirmeleri beklentisi arttıkça okul müdürlerinin teknolojiden faydalanma konusunda öğretmenlere iyi birer yol gösterici olmaları gerektiği hususu daha da önemli hâle gelmiştir (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Fooi, 2009, s. 235-248). Çünkü eğitim liderleri, okullarda değişim kültürünün geliştirilmesinde ve yenilik için gerekli koşulların sağlanmasında merkezî rol oynarlar (İSTE, 2009). Geline son noktada öğretmenlerin teknoloji alanında güçlendirilmesi

ve eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesinin artırılması için okul müdürlerinin sahip olması gereken bilgi ve davranışların başında teknoloji liderliği gelmektedir. Teknoloji liderliği; okul genelinde bilgi teknolojilerinin etkin kullanımını kolaylaştıran kurumsal kararları alıp ilgili politikaları veya eylemleri hayata geçiren kişileri temsil etmektedir (Anderson ve Dexter, 2000, s. 22). Okullarını öğrenen bir örgüt olarak gören teknoloji liderleri, sadece hedefleri belirlemek ve faaliyetleri koordine etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme süreçlerini kendileri tasarlayıp bunlara katılırlar (Louise, 1994, s. 2-24). Okullarımızda bu görevden sorumlu baş kişi okul müdürleri olduğuna göre bu ortamda teknoloji liderlerinin de lideri yine okul müdürleridir.

Bu bağlamda, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumları üzerindeki etkisi merak edilmektedir ancak okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişki henüz tam olarak anlaşılammıştır. Bu noktada, öğretmen gözünden, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu ilişki, eğitim kurumlarının uzaktan eğitim hizmetlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine ve öğrenci başarısını artırmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, bu tez çalışması, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki potansiyel ilişkiyi açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında problem cümlesi ise: “Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır mıdır?” şeklindedir.

## **1.2 Çalışmanın Amacı**

Bu yüksek lisans tezi, lise okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile lise öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumları arasındaki potansiyel ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu ilişkinin varlığının ve etkili kullanımının sağlanması, eğitim kurumlarının uzaktan eğitim hizmetlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerini ve öğrenci başarısını artırmalarına yardımcı olabilecek önemli bilgiler sunmayı hedeflemektedir.

Bu ana amaç doğrultusunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve tutumları ve bu ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, branşlarına, hizmet yıllarına (mesleki kıdemlerine), uzaktan eğitim alma ve verme deneyimlerine göre incelenmiştir.

### 1.3 Çalışmanın Hipotezleri

Bu çalışma amacı kapsamında belirlenen hipotezler şu şekildedir:

**H1:** Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları öğretmenlerin,

H1a: Cinsiyetlerine

H1b: Yaşlarına

H1c: Öğrenim durumlarına

H1d: Branşlarına

H1e: Hizmet yıllarına (mesleki kıdemlerine)

H1f: Uzaktan eğitim alma durumlarına

H1g: Uzaktan eğitim verme deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

**H2:** Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları

H2a: Cinsiyetlerine

H2b: Yaşlarına

H2c Öğrenim durumlarına

H2d: Branşlarına

H2e: Hizmet yıllarına (mesleki kıdemlerine)

H2f: Uzaktan eğitim alma durumlarına

H2g: Uzaktan eğitim verme deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

**H3:** Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

## 1.4 Çalışmanın Önemi

Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin arka planında, aslında mevcut eğitim sisteminin yönlendirilmesi ve gelişimine katkı sağlamak önem arz etmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin gözünden okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarına yönelik anlamlı ilişkinin varlığını incelemeyi hedeflemektedir. Elde edilecek veriler, eğitim liderleri ve politika geliştiricileri için, eğitimde teknoloji kullanımını teşvik etmelerine ve bunun uygulayıcıları olan öğretmenleri desteklemek için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Buna göre çalışmanın önemi şu noktalarda yatmaktadır:

1. Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu İçin Yönlendirme: Çalışmanın sonuçları, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışının, öğretmenin yaygın uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını nasıl etkileyebileceğine dair bir anlayış sunabilir. Bu bilgi, eğitim liderlerine, teknoloji eğitimini teşvik etmek ve bu yeni eğitim yöntemine olumlu bir şekilde yaklaşmalarını sağlamak için stratejiler geliştirme konusunda rehberlik edebilir. Bu sayede, uzaktan eğitimden en üst düzeyde fayda sağlanması sağlanabilir.
2. Eğitim Yönetiminde Etkili Stratejilerin Geliştirilmesi: Araştırma sonuçları, eğitim politikalarının belirlenmesi, yürütülmesi ve etkili stratejilerin geliştirilmesinde kullanılabilir. Eğer okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirse bu bilgi, eğitim sisteminin daha etkili bir şekilde yönlendirilecek ilkelerin daha net bir şekilde belirlenmesini sağlayabilir. Teknoloji kullanımını teşvik eden politikaların ve programların tasarlanması konusunda okul müdürlerine ve öğretmenlere yol gösterebilir.
3. Eğitimde Kalite ve Etkinlik: Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının, hâlihazırda uzaktan eğitim tutumlarına etkisi, eğitimde kalite ve etkinliği artırma potansiyeline sahiptir. Olumlu bir ilişki tespit edilirse bu, uzaktan eğitimin daha etkili bir şekilde sürdürülmesini ve öğrenci başarısını artırmayı destekleyebilir.

4. Öğretmen Motivasyonu ve İstekliliğinin Artırılması: Araştırma sonuçları, öğretmenlerin uzaktan eğitimi uygulama sürecinde motivasyonunu artırmayı hedefleyen geliştirmeleri ve alacakları yönlendirmelerle eğitime daha istekli bir şekilde yaklaşmalarını sağlama konusunda rehberlik edebilir.
5. Eğitimde Sürdürülebilir Değişim: Eğitimde sürdürülebilir ve evrimsel işleyişin nasıl yönetilebileceği konusundaki anlayışın oturması; öğretmenleri, eğitim sistemindeki sürekli değişen ve gelişen teknolojik ürünlere ve platformlara daha uyumlu hâle getirirken okul müdürlerinin liderlik düzeylerini de artırabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, eğitim liderlerinin ve karar vericilerin, eğitimde etkili bir şekilde var olmalarını sağlamak ve öğretmenlerin uzaktan eğitime olumlu bir şekilde yaklaşmalarını desteklemek için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olup okul müdürlerine ve öğretmenlere eğitimde daha etkili yönetim ve hedefe ulaşmak için temel bir yol haritası sunabilir.

## 1.5 Tanımlar

**Uzaktan eğitim:** Öğretici ve öğrenenin farklı yerlerde olduğu, eş zamansız ya da eş zamanlı olarak yapılabilen ve eğitim sürecinin teknoloji vasıtasıyla gerçekleştirildiği bir eğitim modeli olarak tanımlanabilir (İşman, 2011, Özen & Baran, 2019)

**Algı:** Algı, dış dünya ile bireyin ruh âlemi arasında kurulan sebep-sonuç ilişkisidir (Ertan, 2017, s. 19).

**Tutum:** Tutum; bireyin herhangi bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyduğu olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2010)

**Teknolojik liderlik:** Öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki gelişimlerini destekleyen ve kendisini de bu konuda geliştiren liderlerdir. (Flanagan ve Jacobsen, 2003).

## Bölüm 2

### Kavramsal Çerçeve

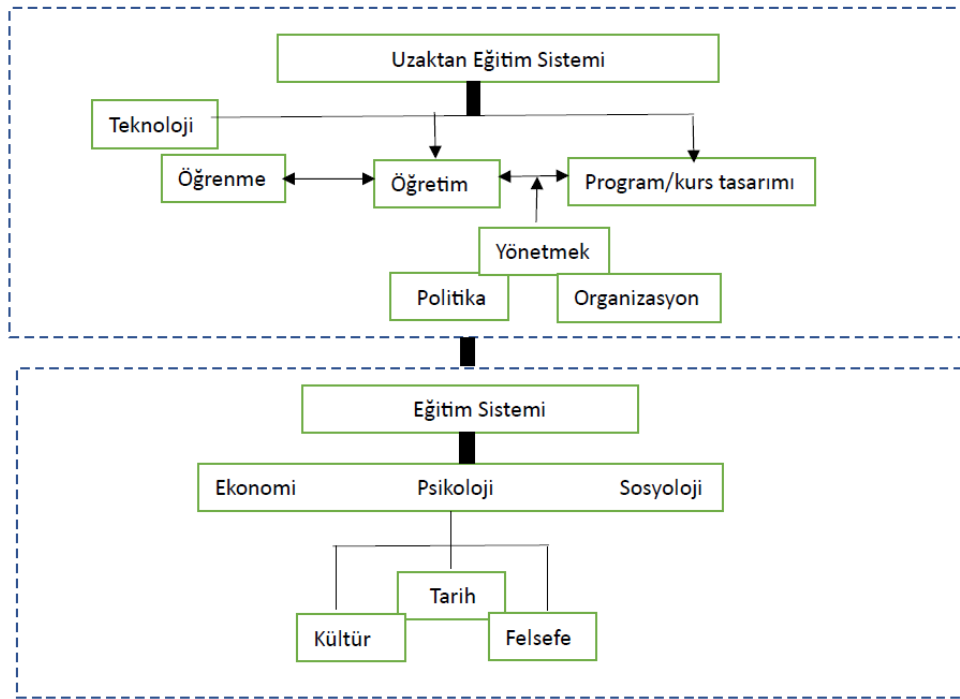
#### 2.1 Uzaktan Eğitim Kavramı

Pandemi ile dünya gündeminde ilk sıralara yerleşen “uzaktan eğitim” ile ilgili araştırmalara baktığımızda pek çok tanımla karşılaşırız. Geçmişten günümüze mektupla başlayıp teknolojiyle ivme kazanan, bununla birlikte hem çeşitli kısıtlamaları ortadan kaldıran hem de ömür boyu eğitimi destekleyen uzaktan eğitimle ilgili tanımlardan bazıları şöyledir:

İşman (2011, s. 23) uzaktan eğitimi “Farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretim elemanlarının, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri veya posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir.” şeklinde, Alkan (1981, s. 59) ise “Geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinlikleri yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arasında iletişimin, özel olarak hazırlanmış üniteler ve çeşitli ortamlar yoluyla sağlandığı bir öğretim merkezidir.” şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre zaman ve mekân sınırı olmadan bilgiye ulaşmayı sağlayan, öğrenme sürecinde duvarların kalkarak bağımsız ve esnek öğrenme fırsatı sunan uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşmasına önemli bir katkı sağlar duruma gelmiştir (Bakioğlu ve Can, 2014, s. 16; Torkul, 2012, s. 42). Rıza (1997, s. 311-315) uzaktan eğitimi, “Geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları ve benzeri sınırlılıklarına bağlı kalmaksızın özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içinde kullanılması ile yürütülen etkinliklerdir.” şeklinde ifade ederken Hawkins (akt. Özbay, 2015, s. 378), uzaktan eğitimle ilgili “Geleneksel eğitim sisteminin erişemediği yerlerde yaşayan yetişkin öğrencilerin öğretim hayatının devamını sağlamak amacıyla kullanılmıştır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Kaya (2002, s.12) “Öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel iletişimin çoğunluğunun karşılanmadığı, eğitimsel sürecin desteklenmesi ve yapılandırılması için öğretmen ve öğrencilerin iki yönlü iletişiminin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletişimde teknolojinin kullanıldığı eğitimdir.” şeklinde bir çerçeve çizerken Moore ve Kearsley (2005, s. 1-2) ise uzaktan eğitimin klasik öğretimden farklı olarak öğretmenle öğrenenin birbirlerinden uzakta, çeşitli organizasyonlardan ve teknolojilerden

yararlanarak gerçekleştirdiği öğrenme şekli olarak tanımlamış ve eserlerinin geliştirilmiş baskısında (2012, s. 5) uzaktan eğitimin bir ekip işi olduğunu, öğretmenin yalnız kalırsa kaliteli bir öğretim veremeyeceğini vurgulamışlardır.

Bunların yanında yine Moore ve Kearsley'e (2005, s. 9-11) göre ister uzaktan ister yüz yüze eğitimde olsun, ders tasarım sistemini etkileyen ve bunlarla etkileşime giren bazı değişmeyen faktörler vardır ve bunların eğitime etkisi yadsınamaz. Çünkü bilginin doğası, insanların nasıl öğrendiği, dersin yapısı, içeriği ve diğer örgütsel değişkenlere karşı seçimi ve tasarlanması *Şekil 1*'de de belirtilen değişkenler etrafında şekillenir. Organizasyonun kültürü ve misyonu, yapısı, finanse edilmesi ve öğretim kadrosunun görüşleri ve deneyimi acil tasarım sorusu ele alınırken de normal eğitimde de devreye girmektedir. Bu etkilerin bazıları, ulusal politikalardan etkilenen kurumsal politikalar tarafından belirlenmiştir. Tüm bu faktörler, uzaktan eğitim kurumu veya biriminin faaliyet göstermek zorunda olduğu genel eğitim sistemi tarafından dayatılan daha temel kısıtlamalar tarafından belirlenir. Böylece sistem içinde sistemler gelişir.



*Şekil 1.* Uzaktan eğitimin kavramsal bir modeli (Moore ve Kearsley, 2005, s. 10'dan çevrilmiştir).

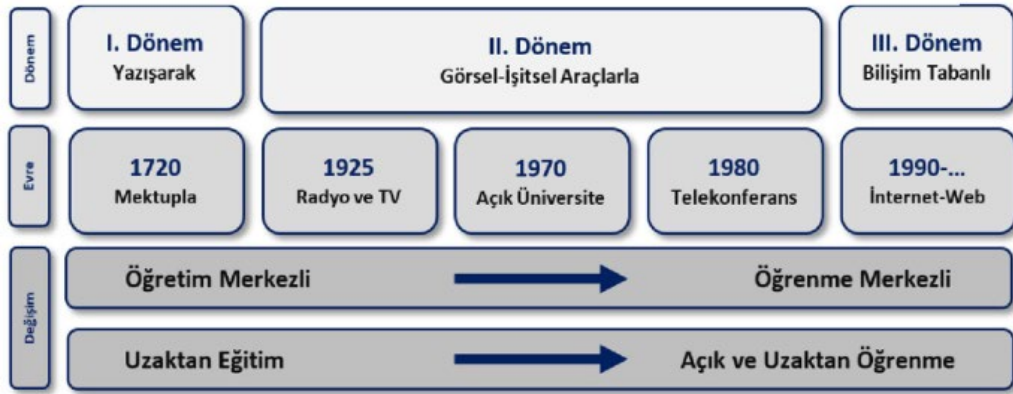
Yapılan tüm bu tanımlara baktığımızda uzaktan eğitim şeklinin (eğitimin temel

kısımlarının yeni bir eğitim felsefesi, metodu ve organizasyonu ile biçimlendirilip) geleneksel eğitimin sınırlılıklarına bağlı kalmadan hazırlanmış bir program eşliğinde, farklı mekânlardaki öğretmen ve öğrenciler arasında, teknoloji ile faydalanılarak oluşturulan; yaş, zaman, yer sınırlaması olmayan; kişilere bireysellik, esneklik ve bağımsızlık veren, ömür boyu sürebilecek bir eğitim şekli olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.2 Uzaktan Eğitimin Tarihi

Bu bölümde tüm dünyada eş zamanlı yaşanan pandemiyle eğitimin tüm kademelerine sirayet eden uzaktan eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki seyrine dair açıklamalarda bulunulmuştur.

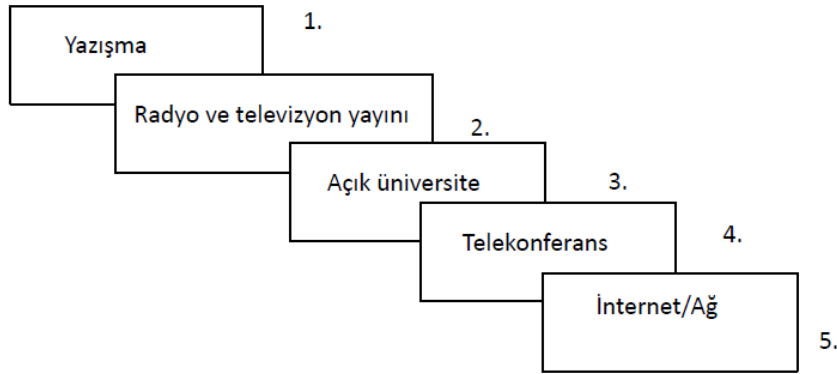
**2.1.1 Dünyada uzaktan eğitim.** Uzaktan eğitimin ortaya çıkışından şimdiye kadar kat ettiği mesafe gözden geçirildiğinde, her dönemin kendine özgü bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme sürecine entegre edildiği ve bu teknolojilerin uzaktan eğitimin tüm evrelerine bire bir yansıdığı görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Uzaktan eğitimin dünyadaki evreleri (Bozkurt, 2016, s. 13).

Araştırmacılarından Moore ve Kearsley (2005, s. 25), Bozkurt (2016)’daki evreler gibi uzaktan eğitimin gelişim sürecini 5’e ayırmakta ve evreleri şu şekilde adlandırmaktadır: 1. Nesil: Yazışma/Mektuplaşma, 2. Nesil: Radyo ve TV yayıncılığı, 3. Nesil: Açık üniversiteler, 4. Nesil: Telekonferans, 5. Nesil: İnternet/Web ya da ağ. Buradaki benzer tasniften de anlaşılacağı üzere belli bir gelişim üzerine yapılan sınıflandırmalarda her dönemde, dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler ışığında bir

önceki dönemin üstüne daha fazlası konarak ilerleme kaydedilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Beş nesil uzaktan eğitim (Moore ve Kearsley, 2005, s. 25'ten çevrilmiştir.)

#### 1. Evre: Yazışma/Mektuplaşma:

Tüm bu ana hatlardan sonra detaya inecek olursak dünyada ilk uzaktan eğitim uygulamasının 1700'lerde yazışmayla/mektupla başladığı kabul edilmektedir (Özbay, 2015, s. 378). “Boston gazetesinin 20 Mart 1728 tarihli baskısında mektupla ‘Steno Dersleri’ verileceği ilanı yer almış fakat bu eğitimde iki yönlü bir iletişim ya da notlamadan bahsedilmemiştir. Buradaki ana hedef sadece ülkedeki herkese eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır” (Uşun, 2006, s. 210). 1833'te İsveç'te verilen bir ilanda da mektup aracılığıyla kompozisyona ilgi duyan bay ve bayanlara verilecek öğretimden bahsedilmiştir (Holmberg, 1982; akt. İşman, 2011, s. 38)

1840 yılında (ilk modern eğitimci kabul edilen) İngiliz Stenograf Isaac Pitman, kendi keşfi olan modern stenografiyi yaymak ve pazarlamak için mektupla öğretim yolunu tercih etmiştir (Glikman, 2002; akt. Karadağ, 2014, s. 36). Bu yöntemle diğer mektupla eğitimlerden farklı olarak çift yönlü bir etkileşim sağlanmıştır. 1843'te ve sonrasında birçok özel yükseköğretim kurumu, mektupla öğretim işine girmiş ve öğrencilerine daha çabuk ulaşabilmek için “postane yakınları”na kurulmuşlardır. 1894'te ise yükseköğretim seviyesinde eğitime devam etmek isteyen fakat coğrafi koşullar, yaş ya da çalışma hayatı gibi sebeplerle eğitimlerine devam edemeyen İngiliz yetişkinler için Eğitim Kurulu müfettişleri ve öğretmenler bir araya gelmiş ve 1894'te Oxford'da Dr. W. Briggs önderliğinde mektupla öğretim veren “Wolsey Hall College” açılmıştır (Uşun, 2006, s. 211-212). Nelson Mandela, Londra Üniversitesi hukuk

diplomasını Robben Adası Hapishanesindeyken Wolsey Hall'da çevrim içi eğitimle almıştır (<https://wolseyhalloxford.org.uk/>)

“Avrupa’da yazışmalı uzaktan eğitim ise 19. yüzyılın ikinci yarısıyla 20. yüzyılın başlarında yaygınlaşmıştır. Almanya’da 1856 yılından itibaren Toussaint Enstitüsü ve Langenseherdt Dil Okulu, mektupla ‘dil öğretimi’ çalışmalarına başlamıştır” (Glikman, 2002; akt. Karadağ, 2014, s. 36). “Fransa’da 1907’de Ecole Üniversitesi yazışmalı uzaktan eğitim kurumu kurulmuştur. 1939’da ise France Centre National d’Enseignement par, Birinci Dünya Savaşı nedeniyle eğitim imkânlarından yararlanamayan bireylerle ailesini kaybetmiş, bedensel engelli ya da hastanede yatmak zorunda olan bireylere uzaktan eğitim imkânı tanımıştır” (İşman, 2011, s. 43).

“Amerika Birleşik Devletleri’nde ise 1873 yılında bireylere ‘Ev Okulu’ (Home Study) uygulamalarına katılmaları için destek sağlanmış, bunun için yazışmalı uzaktan eğitim kurumları kurulmuştur” (Karadağ, 2014, s. 37). 1883’te Mektupla Öğretim Üniversitesi (The Correspondance University) kurulmuş ve 1883-1891 yılları arasında mektupla eğitim derslerinin programını tamamlayan öğrencilere, New York eyaleti tarafından Liberal Sanatlar Okulu kanalıyla akademik derecelendirmeler yapılmıştır (Uşun, 2006, s. 212). ABD’de mektupla öğrenimin yaygınlaşması 1914’te bir yasa ile geliştirilerek 1915’te, okullarının mektupla öğrenim kurslarını idare etmek üzere, Wisconsin’de Ulusal Yüksek Öğrenim Birliği (NUCEA) kurulmuştur (Hall, 2006; akt. Ülkü, 2018, s. 13).

Ortaya çıktığı dönemde büyük ilgi uyandıran bu uzaktan eğitim modeli, öğrencilere ders materyallerinin posta yoluyla gönderilmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecini kendi evlerinde gerçekleştirmelerine dayanmaktadır. Posta dağıtımında yaşanan kayıplar ve gecikmeler ile bu modelin öğrencilerin grup çalışmasına uygun olmaması gibi faktörler ve gelişen teknolojiyle bu model yerini bir sonraki basamakta yer alan radyoya bırakmıştır. Böylece “yazışmalı uzaktan eğitim” adı tamamen “uzaktan eğitim” hâline dönüşmüştür.

#### 1. Evre: Radyo ve Televizyon:

1895’te icat edilen radyonun eğitim alanında kullanımı 1919’da Amerika

Birleşik Devletleri'nde eğitim amaçlı radyo istasyonu kurulduğunda gerçekleşmiş ve bu durum çok ses getirmiştir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 21). 1920 yılının ortalarında İngiliz Eğitim Bakanlığı, eğitim kurumlarını radyo dersleri ile desteklemeye başlamıştır. İlköğretimden yükseköğretime binlerce öğrenci, derslerinin bir kısmını radyodan dinleyerek öğrenmeye çalışmıştır. Yaklaşık 10 bin okul, BBC'den yayınlanan radyo programı ile eğitim faaliyetlerini desteklemiştir (Kenworthy, 1991; akt. İşman, 2011, s. 47).

1930'larda Asya ve Afrika'nın bazı ülkeleri dışında neredeyse her kıtada ve ülkede radyo istasyonları kurulmuştur. Aynı yıllarda öğrenciler tarafından çok kısa sürede kabul gören eğitim amaçlı radyo programlarının yayınlanmasının temel amacı, dünyayı sınıfa getirmek ve en iyi öğretmenlerin ders anlatımlarını yaygınlaştırmak olmuş hatta radyo yayınları ders kitabı gibi bir materyal olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Uşun, 2006, s. 213-214). Radyoyla uzaktan eğitim ABD ve İngiltere başta olmak üzere Kanada, Çin, Fransa, Almanya, Japonya ve Hindistan gibi birçok ülkede kullanılan bir alternatif eğitim sistemi olmuştur (Kıcır ve diğerleri, 2019, s.12). Zamanla eğitim için bir dağıtım teknolojisi olan radyo; beklentileri karşılayamaz duruma gelmiş, kendisine gösterilen amatör ve soğuk ilgi ile ticari yayıncıların radyoyu bir reklam aracı olarak kullanmak istemesi radyoyu zamanla gündemden düşürmüştür (Moore ve Kearsley, 2005, s. 31).

Tüm bu gelişmeler yaşanırken bir süre sonra eğitimde televizyonun sahneye çıkışı radyonun uzaktan eğitimde popülerliğini gitgide yitirmesine sebep olmuş ve geçen süreçte televizyon ivme kazanmaya başlamıştır. “Dünyada ilk defa televizyonla uzaktan eğitim uygulaması 1932-1937 yılları arasında ABD’de Iowa Eyalet Üniversitesinde yapılmıştır” (Uşun, 2006, s. 214). Fakat bu dönemde televizyon yapıcılığı ve yayıncılığının çok pahalı olması, kalite sorunları ve teknik sorunlar sebebiyle bazı eğitimciler televizyonun uzaktan eğitim için yeterli olmadığına karar vermişler fakat 2. Dünya Savaşı sonrasında televizyon teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmelerle televizyon, uzaktan eğitim kurumlarının önemli aparatlarından biri hâline gelmiştir (İşman, 2011, s. 48)

II. Dünya Savaşı'ndan sonra televizyon frekansları tahsis edildiğinde 2.053 kanalın 242'si ticari olmayan kullanıma verilmiş, bu kanallarda yayınlanan

programlara ek olarak en iyi eğitici televizyonlardan bazılarının öncülüğünü ticari kanallar yapmıştır (Moore ve Kearsley, 2005, s.31). Japonya’da televizyon 1961’de ilk defa üniversite düzeyinde uzaktan eğitimde kullanılmaya başlanmıştır; Fransa’da ise Fransız Millî Eğitim Bakanlığı, 1966’da bazı dersleri, farklı bölgelerde yaşayan öğrencilere televizyonla iletme yoluna gitmiştir (İşman, 2011, s. 50). “1970’ten sonra uydu aracılığıyla eğitsel TV yayınları verilmeye başlanmıştır. İngiltere’de BBC, Kanada’da çeşitli televizyon kanalları aracılığıyla, İsrail’de Every Man’s University isimli TV programlarıyla, Hindistan’da uydudan televizyon programları ile uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir” (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 21).

## 2. Evre: Açık Üniversite:

1969’da İngiltere’de bir İşçi Partisi olan Wilson Hükümeti önderliğinde kurulan ve dünyanın ilk açık üniversitesi olan Open University (OU/Açık Üniversite), günümüzde uzaktan öğretim veren Mega Üniversiteler arasında yer almaktadır (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 168). Daniel (1996), Mega Üniversiteyi “Büyük uzaktan öğrenim üniversiteleri için mega terimini bulduğumda, eşik olarak 100,000 öğrenci belirledim. Bu rakam herhangi bir geleneksel üniversite kampüsüne kaydolan öğrencilerden dikkate değer ölçüde fazladır ve bu tür kurumları, yükseköğretimin diğer kurumlarından farklı kılar.” sözüyle ifade etmiştir ve açıldığı günden bugüne 2 milyondan fazla öğrencisi ile bu Açık Üniversite “mega” sözcüğünün hakkını vermiş görünmektedir.

“Open University” İşçi Partisi Muhalefet lideri olarak, 1963 yılında partisinin bir “Radyo Üniversitesi” planları yaptığını ilan eden Harold Wilson’un eseridir. Wilson, iletişim teknolojisinin öğretme amaçlı kullanılmasının eğitim sistemi üzerindeki baskıyı azaltacağını ve halka daha fazla eğitim fırsatı sunacağını hayal etmiştir. Fikir işte bu toplumsal arka planda ortaya atılmış ve İşçi Partisi’nin 1964 ve 1966 genel seçimlerinde büyük zafer kazanmasını sağlamıştır. Teklif edilen “Radyo Üniversitesi” ismi ise “Açık Üniversite” terimiyle değiştirilmiş ve yapılan çalışmalarla diplomalar verecek kadar güçlü bir yapı oluşturulmuş ve 1971’de resmen açılmıştır (Menderis, 2014, s. 62-65). OU, ayırım gözetmeksizin herkese kendi zamanında ve kendi yerinde kısa bir kurstan doktora kadar her türlü üniversite eğitimini sunmuştur (Open University, 2023). Bunu yaparken de her yönüne açık bir

yapı olarak ders kitapları, televizyon, radyo, işitsel ve görsel tapeler, bilgisayar yazılımı, evde deney kitleri gibi öğretim araçları ile başlarda mektup, sonraları ise sanal dersler, multimedya öğrenim malzemeleri, internet konferansı, ödevlerin elektronik ortamda verilip değerlendirilmesi, tartışma grupları gibi öğretim yöntemlerini kullanılmıştır (Menderis, 2014, s. 72-73).

Üniversitenin kurulma sürecine baktığımızda tüm eleştirilere rağmen Wilson'ın kararlı duruşunu görürüz. Wilson, Açık Üniversiteyi İngiliz toplumunun modernleşmesinde önemli bir atılım olarak görmüş ve bu yapılanmanın fırsat eşitliğini teşvik edeceğine inanmıştır. Dersleri yayımlamak için televizyon ve radyonun kullanımını önemli bir teknolojik devrim olarak nitelendirmiş, British Broadcasting Corporation'dan (BBC) yoğun destek talep etmiştir. Tüm bu girişimlerle birlikte üniversite rektör yardımcıları ve eğitimcilerden oluşan bir planlama komitesi kuran Eğitim ve Bilimden Sorumlu Devlet Bakanı Jennie Lee'nin önderliğinde 1965-67 döneminde kararlı ve azimli çalışmalar başlamış ve 1969'da da uzaktan eğitim veren Open Univesity (Açık Üniversite) kurulmuştur (Dorey, 2015, s. 241–272). Üniversite “Middle States Commission on Higher Education” tarafından akredite olmuştur. Üniversitenin web sitesinden demo derslere ulaşılabilir, kurslara kaydolunabilir veya ücretsiz derslerden faydalanılabilir (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 168). Politika belirleyicileri kendi lisans diplomalarını verme, kendi fonlarını ve fakültelerini kontrol etme yetkilerine sahip, tümüyle özerk bir kurum tesis etmeye dair cesur bir karar almış ve Açık Üniversite, eğitimde bu sistemci yaklaşımıyla zamanla sivrilerek aldıkları kararın ne kadar doğru olduğunu kanıtlamışlardır (Moore ve Kearsley, 2012).

Birçok ülkeye ilham veren bu yapılanmanın bizdeki karşılığı “açık öğretim”dir. TDK'de (2023), “Dersleri radyo, televizyon vb. araçlarla yayımlanan ve kitapları posta yolu ile ilgililere ulaştırılan öğretim biçimi” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim-öğretim metotlarındaki esneklik sebebiyle dünyanın dört bir yanında açılan açık üniversiteler çokça öğrenciye sahiptir. Çin'de 1979'da, Türkiye'de 1982'de, Hindistan'da 1985'te, İran'da 1987'de, açık üniversite kurulmuştur (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 22-23). Geleneksel eğitim tarzından farklı olarak kampüse gitme zorunluluğu olmadığı için günümüzde de çokça tercih edilen bir uzaktan eğitim modelidir.

### 3. Evre: Telekonferans:

Telekonferans, farklı bölgelerdeki kişilerin bir iletişim ağı üzerinden birbirleriyle ses ve görüntü yoluyla etkileşimli olarak iletişim sağlayabildikleri elektronik konferans türüdür. Daha çok akademik alanda kullanılan ve klasik konferans sistemine göre önemli avantajlar sağlayan telekonferans uygulamaları; telefon hatlarının kullanımı, uydular ve kablo yayıncılığı gibi yollarla gerçekleştirilmektedir fakat uydu teknolojisi ile gerçekleştirilen video konferans uygulaması, en yaygın olan biçimdir (Uşun, 2006, s. 53-56). Sesli telekonferans, video telekonferans gibi çeşitleri olan bu sistemde çok sayıda kaynak çok sayıda alıcıya aynı anda ulaştığı ve interaktif olduğu için 1960 ila 1990 arasında uzaktan eğitim sistemi içinde tercih edilmiştir. Mesela “Amerika’nın New York şehrinde bulunan Empire Eyalet Koleji, İngiltere’nin Londra şehrinde bulunan Kuzey Doğu London Polytechnic Üniversitesi ve Batı Avustralya’da bulunan Murdoch Üniversiteleri 1985 yılında kendi aralarında telekonferans temelli uzaktan eğitim derslerini organize etmişlerdir” (Holmberg, 1990; akt. İşman, 2011, s. 57).

### 4. Evre: İnternet/Web:

Yapılan sınıflandırmalarda uzaktan eğitimin son evresi olarak görülen bu evre; 1960’larda gelişmeye, 1980’lerde ucuzlamaya, 1990’larda ise bilgisayarla bir arada kullanılmaya başlanan uydu teknolojisinin uzaktan eğitimde de kullanıldığı evredir. Birleşmiş Milletler, UNESCO, Avrupa Birliği bu eğitim modelini; öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmede fırsat eşitliği gibi hedeflere ulaşılmasında önemli bir aktör olarak görmektedir (Uysal ve Kuzu, 2011, s. 49).

Radyo ve televizyonda tek yönlü olan, ses ve video konferanslarla etkileşimli hâle gelen öğretim süreci, internetin devreye girmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Bu dönemde bilgisayar, internet, uydu, fiberoptik, yazılım, donanım gibi bilişim teknolojileri eğitim sisteminin içinde de yaygın olarak kullanılıp dersler internet üzerinden yapılır olmuş ve eğitim tasarımcıları ile uzaktan eğitim kurumları yeni öğretim tasarımları geliştirmek durumunda kalmışlardır (İşman, 2011, s. 52).

Bu gelişimin öncelikle internet kısmına yoğunlaşacak olursak “Teknolojik gelişmeleri tetikleyen en önemli olay, dünya çapındaki küçük büyük bilgisayar ağlarının kurulması değil, bütün bilgisayar ağlarını kapsayan genel bir ağ olan ‘internet’in tesis edilmesi olmuştur. İnternet, birden fazla haberleşme ağının (network), birlikte meydana getirdikleri bir iletişim ortamıdır” (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2022, s. 6). “İnternet sözcüğünde yer alan ‘net’ ifadesi ‘bilgisayar ağı’ anlamına gelmektedir. Bu ağların birbirleriyle bağlantı kurmaları ile gelişen bir ‘ağ sistemi’ ortaya çıkmaktadır. Bu ağ sistemi aracılığıyla iletişim kuran milyonlarca bilgisayar birbirlerine haber ve bilgi iletmektedir” (Sınar, 2001, s. 21).

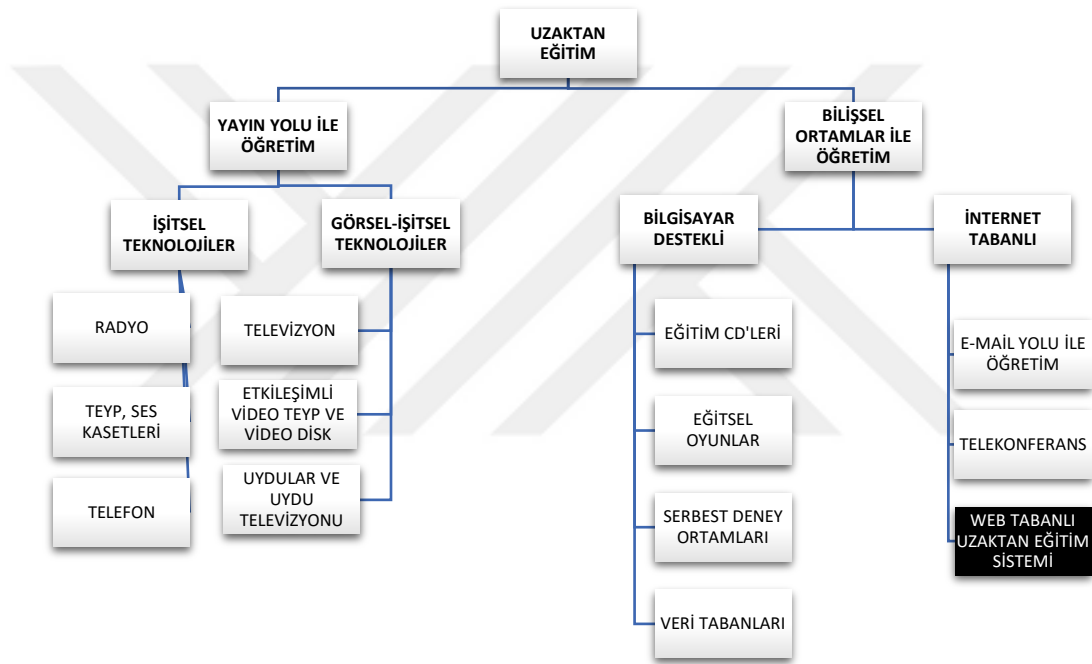
İnternetin tarihçesine bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarafından askerî amaçlarla geliştirildiği görülmektedir. Sınar (2001: 22-23) internetin gelişimini şöyle özetlemektedir:

1957 yılında Sovyetler Birliği’nin Sputnik uydusunu uzaya göndermesinin ardından Amerika, ortaya çıkacak bir savaş hâlinde dünyanın çeşitli yerlerine yerleştirilmiş savaş sistemlerini bir bilgisayar ağı ile yönetme kararı almıştır. Bu amaçla Savunma Bakanlığı’nda ARPA isimli bir birim ve ARPANET isimli askerî bir bilgisayar ağı kurulmuştur. ARPANET’e bağlı bilgisayarlar farklı tipte oldukları için TCP/IP adı verilen bir dil geliştirilerek bu bilgisayarlar arasında iletişim kurmaya başlanmıştır. 1980 yılında TCP/IP protokolü sivil kullanıma açılmıştır. 1989 yılında Cenevre’deki bir araştırma merkezinde “www” geliştirilerek internet kullanıcılarının birbirleriyle daha rahat iletişim kurmaları sağlanmış, 1990 yılında ise www’nun dayandığı en temel dosya protokolü olan HTTP geliştirilmiştir. Özel sektör kuruluşlarının 1990’lı yıllarda kendi ağlarını geliştirmeleri sonucu internet, askerî ve resmî kurumların yönlendirmesinden çıkmış günümüzdeki hâlini almıştır.

İnternet/web tabanlı uzaktan eğitim ağ üzerinden gerçekleştirilen eğitimi anlatmaktadır (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 73). Eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olarak yürütüldüğü; bilgisayarın öğrenim, sunum ve iletişim aracı olarak kullanıldığı; öğretmen ve öğrencinin aynı zamanda etkileşimli olup olmamalarına göre senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamanlı olmayan) diye iki farklı şekilde gerçekleştirildiği bir eğitim modeli olarak tanımlanabilir (Aşkar, 2000, s. 23). Oral ve

Kenanoğlu (2012: 71-72) web tabanlı ve web destekli uzaktan eğitimi şöyle özetlemektedir:

“Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri” Şekil 4’te de görüldüğü gibi uzaktan eğitimin bir parçası olan “bilgişim ortamları ile öğretim”in içinde bulunan “internete dayalı uzaktan eğitim şekli”dir. Kendine ait standartları olan bu sistem; kendi başına bir öğretim sistemi “web tabanlı öğretim” olarak tasarlanabileceği gibi sınıf içi derslere destek amaçlı “web destekli öğretim” olarak da tasarlanabilir.



Şekil 4. Uzaktan eğitim kavramları (Oral ve Kenanoğlu, 2012, s. 72)

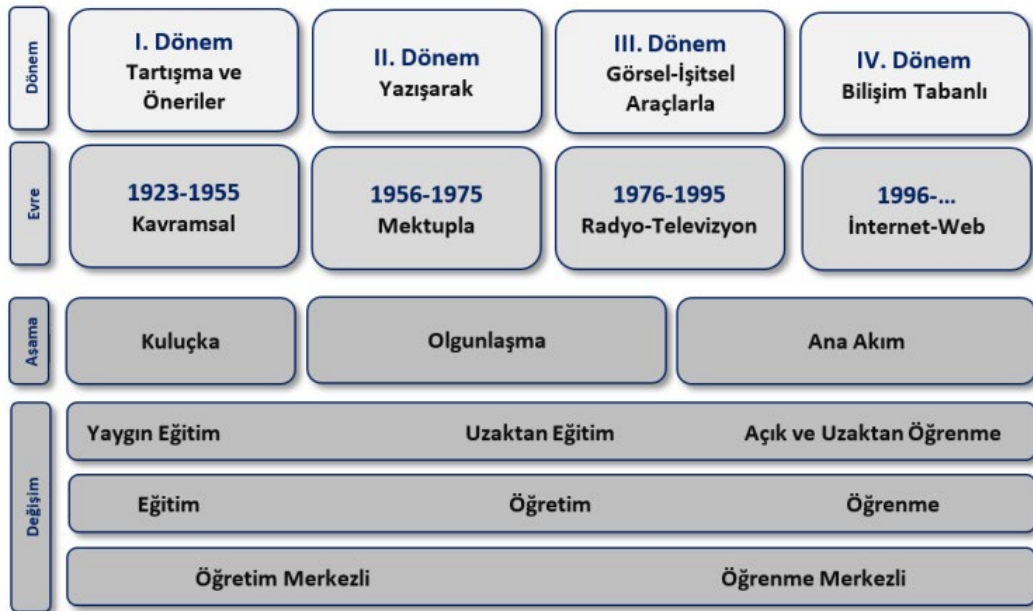
Bilgisayar altyapısındaki ve ağlarındaki hızlı gelişmeler, kişisel bilgisayarların işlem hızlarındaki iyileştirmeler, manyetik bilgi saklama teknolojisindeki ilerlemeler, yazılımların gelişmesi vb. yenilikler, eğitimcileri ve uzaktan eğitim kurumlarını interneti uzaktan eğitim alanında etkili ve verimli bir araç olarak kullanmaya teşvik etmiştir. Bireysel bilgisayarların imalatının çoğalmasıyla da bilgisayar fiyatları düşmüş, bu durum uzaktan eğitim programlarına da ucuzluk olarak yansımış ve uzaktan eğitimden faydalanan öğrenciler de bilgisayar kullanır olmuştur. 1980 sonrası Amerika, Japonya, İngiltere gibi ülkeler -birbirleriyle iletişime geçen bilgisayarları kullanmalarının yanında- bilgisayar temelli uzaktan eğitim uygulamalarına da

geçmişlerdir (İşman, 2011, s. 59-61).

Avrupa’da, 1987’de kurulduğu günden bugüne uzun bir deneyim ve derin bir uzmanlıkla şekillenen Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği (European Association of Distance Teaching Universities/ EADTU), çevrimiçi, açık ve uzaktan yüksek öğrenim için önde gelen kurumsal bir üniversite ağı olmuştur. Bugün dijital eğitimin geliştirilmesinde üniversite kurumlarını doğrudan desteklemekte ve ulusal kalite güvence ajansları ile iş birliği içinde kalite güvencesini ve dijital eğitimin tanınmasını teşvik etmektedir. “Avrupa Eğitim Alanı”nda (özellikle “Avrupa Yüksek Öğretim Alanı”nda) yeniliğin merkezinde yer alan bu kurum şimdilerde (2023) tüm büyük MOOC (Massive Open Online Course/ Kitleli Açık Çevrimiçi Ders) platformlarından [FutureLearn (İngiltere), FUN MOOCs (Fransa), Miriadax (İspanya), EduOpen (İtalya), iMoox (Avusturya), NAU (Portekiz), AI Kampüsünden (Almanya)] oluşan Avrupa MOOC konsorsiyumunu da koordine etmektedir (EADTU, 2023, <https://www.eadtu.eu/index.php/about>)

Günümüz teknolojisiyle daha da gelişen bu süreç hem uzaktan hem de örgün eğitimin vazgeçilmezleri olmuş durumdadır. Oyunlarla hayatımıza giren ama eğitimde de kullanılan “sanal gerçeklik (VR/Virtual Reality), artırılmış gerçeklik (AR), karma gerçeklik (MR), genişletilmiş gerçeklik (XR/Extended Reality)” gibi teknolojiler uzaktan eğitimin sınırlarını daha da genişletmiş ve simülatif gerçeklik kuramına uygun olarak tasarlanan eğitim platformları günümüz eğitim ortamlarında yerini almıştır. Bunların yanında bulut hizmetleri, yapay zekâ, nesnelerin interneti, 5G gibi enstrümanlar da işin içine katılarak yeni bir döneme adım atılmıştır. Uzaktan eğitim veren kurumlar “Second Life” (Bireylerin sanal bir dünyada etkileşime girdiği sanal bir gerçeklik platformudur. Yazılım, 2003 yılında Linden Labs tarafından geliştirilmiştir. Artık bir milyondan fazla kişi yazılımı düzenli olarak kullanmaktadır.) ve “Active World” (500’den fazla 3B sanal gerçeklik dünyasından oluşan bir evrene ev sahipliği yapmaktadır.) gibi programlar aracılığıyla kendilerine bu dünyalarda yer satın alıp eğitimlerine bu platformları da dâhil etmektedirler (Uzunboylu ve Tuncay, 2012, s. 25-29). Özetle günümüzde bu gelişmelerin yanında başta Amerika olmak üzere dünyanın gelişmiş ülkelerinde sayıları hızla artan çevrimiçi programlar ve çevrimiçi dersler açılmaya ve geliştirilmeye devam edilmektedir (Uysal ve Kuzu, 2011, s. 49).

**2.1.2 Türkiye’de uzaktan eğitim.** Yapılan araştırmalara baktığımızda Türkiye’de zamanla ilk, orta, lise ve yükseköğretim derecelerine yayılacak olan uzaktan eğitime dair ilk hareketliliğın (Şekil 5’te de görüldüğü gibi) Cumhuriyet Dönemi’yle birlikte öneri ve tavsiye boyutunda başladığı yani önce düşüncelerin belirtildiğı bir “kavramsallaşma süreci”nin (1923-1955) yaşandığı, sonrasında “yazışarak/mektupla” (1956-1975) yürütölen bir dönemin geldiğı, akabinde radyo ve televizyonun ana aktör olduğı “görsel-işitsel” araçlarla (1976-1995) bir dönemin seyrettiğı nihayetinde de internetin başrol oynadığı “bilişim tabanlı” (1996-...) bir sürece girildiğı görölmektedir.



Şekil 5. Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017, s. 88)

#### I. Dönem (Tartışma ve Öneriler):

Kavramsallaşma sürecinde ilk öneri Amerika Birleşik Devletleri’nden Türkiye’ye getirilen Prof. Dr. John Dewey tarafından 1924’te kaleme alınan raporda öğretmenlerin bilmuhabere yani yazışma, haberleşme yoluyla ders olarak yetiştirilmesi, bu derslerin de Maarif Vekâleti ya da herhangi bir muallim mektebi tarafından idare olunması şeklindedir (Dewey, 1939, s.20- 21). İkinci öneri, Cumhuriyet’in 8. Millî Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati Bey’in 1927’de okuma yazma öğretimi için “Muhabere Yoluyla Tedrisat” fikri olmuş fakat öğretmen olmadan

eğitim yapılamayacağı görüőü ağır bastığından bu düşünce hayata geçirilememiştir (Kaya, 2002, s. 29; İşman, 2011, s. 107).

## II. Dönem (Yazışarak/Mektuplaşarak):

1953 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 420-5-2300 sayılı kararı ile “uzaktan eğitim yöntemiyle İngilizce öğreten bir kurum” olarak faaliyete başlayan FONO (Ses, söz, konuşma), Millî Eğitim Bakanlığı'nın “Açık Öğretim Okulu” ve “Açık Öğretim Fakültesi”nin kuruluşundan yıllar önce faaliyete başlamış bir “özel teşebbüs” olup hem Avrupa hem Dünya Açık Öğretim Birliklerinin aktif bir üyesidir (2023, <https://www.fono.com.tr/hakkimizda>). FONO yabancı dil eğitimi 1953 yılının sonlarına doğru Aksaray'da bir apartman dairesinde başlamış, o yıllarda İngiliz Filolojisi Bölümü'nde öğrenci olan Şükrü Meriç, yazışarak/mektupla uzaktan eğitim sistemini Türkiye'ye ilk getiren kişi olmuştur (Bozkurt, 2017, s. 94).

Devlet eliyle yapılmak istenen uzaktan öğretim ise 1956 yılında mektupla öğretim şeklinde planlanarak ön çalışmaları başlatılmış olup (Okan, 1975, s. 4) ilk uygulama, 1958-1959'da Türkiye İş Bankası'nın Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde kurmuş olduğu Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsüyle gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim, bankacılar için bir kurs niteliğinde planlanmıştır (Karayalçın, 1959, s. 40-41). 1960 yılında orta dereceli “meslek okulu mezunları”na üniversite kapılarını açmak ve bunları yetiştirmek üzere mektupla öğretim yönteminin uygulanması, 1962 yılında ise Millî Eğitim Şûrası'nın okullara devam etmeyen ve daha ileri düzeyde eğitim kademelerine devam etmek isteyenlerin mektupla öğretim yoluyla yetiştirilmeleri ile ilgili çalışmalarda bulunulmuştur (Uşun, 2006, s. 219). 1966'da Mektupla Öğretim Merkezi (MÖM) “Genel Müdürlük” olarak örgütlenmiş ve “Türkiye genelinde mektupla öğretim”i örgün ve yaygın eğitimde başarı ile uygulamıştır. VII. Millî Eğitim Şûrası'ndan sonra mektupla eğitim daha planlı uygulanmış ve Türkiye'de köklü bir uzaktan eğitim kurumu oluşturmak amacıyla 1974'te Mektupla Yükseköğretim Merkezi (MÖM) ile Deneme Yüksek Öğretmen Okulu (DYÖO) kurulmuş ve Akşam Sanat Okulu açılmıştır (İşman, 2011, s. 111). 01.07.1974 tarih ve 420-14053 sayılı Bakanlık onayı ile de MÖM'e bağlı olarak “Mesleki ve Teknik Öğretim-Mektupla Öğretim Okulu” adı ile bir okul açılmıştır (MEB-Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu, 2023,

<https://mtao.meb.gov.tr/www/kurumun-tarihcesi/icerik/25>). 24.04.1981 gün ve 1154 sayılı Bakanlar Kurulu onayı ile de "Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulu"nun adı "Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu" olarak değiştirilmiştir.

Türkiye için çağdaş uzaktan eğitim kurumları olarak ortaya çıkan MÖM ve DYÖO'da öğrencilerin temel bilgi kaynağı olarak ders notu ve kitap gibi basılı materyaller kullanılmış, 1975 sonlarına doğru bu yöntemin uzaktan eğitim için yetersiz olduğu düşünülmüş ve uygulama Bakanlıkça durdurulmuştur (Kaya ve Odabaşı, 1996, s. 29-41). Mektupla Öğretim Merkezi (MÖM) 26.9.1975 gün ve 01/3745 sayılı Bakanlık Onayı ile kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumuna bağlanmıştır (Nizam, 2004, s.9). Deneme Yüksek Öğretmen Okulu (DYÖO) ile uzaktan öğretime başlayan öğrenciler de YAYKUR'a devredilmiştir (İşman, 2011, s. 112). 1975 yılında uzaktan öğretim adına önemli bir adım atılarak Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) faaliyete geçirilmiştir (Becerikli, 2021, s. 283). Kaya (2019: 49) YAYKUR'un kurulma şeklini şöyle özetlemiştir:

Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR), lise ve dengi okullardan mezun olarak bir üniversite ya da yüksek okula girmek olanağı bulamayan öğrencilere, toplumumuzun gereksinim duyduğu alanlarda eğitim teknolojisinin bütün gereklerini kullanarak Hükümet Programlarında ve Kalkınma Planlarında yer alan hedefler doğrultusunda öğretim olanağı hazırlamak amacıyla 26.09.1975 gün ve 01/3475 sayılı Bakanlık Onayına dayalı olarak kurulmuştur. YAYKUR'da, Açık Öğretim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak "Açık Öğretim", Örgün Yükseköğretim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak da "Örgün Öğretim" programları uygulanmıştır.

İşman'da (2011: 112) ise YAYKUR'la ilgili süreç şu şekilde toparlanmıştır:

Mektupla öğretim, açık yüksek öğretim, dışarıdan bitirme ve örgün yükseköğretim programlarını bünyesinde toplayan YAYKUR, bu programlar sayesinde çeşitli bölümlerde ilk ve ortaöğretim ile teknik ve sosyal bilimler ile yabancı diller alanında uzaktan yüksek öğrenim hizmeti vermiştir. YAYKUR'un eğitimlerinde danışmanlık hizmetleri ve uygulamalarında yazılı materyaller ile televizyon, radyo ve ses bantları kullanılmıştır.

X. Millî Eğitim Şûrası'nda yaygın eğitimin örgün eğitimi tamamlayan bir sistem olarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Şûra sonrasında 1982'de yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası gereğince “yükseköğretim basamağında” uzaktan eğitim yapma görevi üniversitelere verilmiştir (İşman, 2011, s. 113).

### III. Dönem (Görsel ve İşitsel Araçlarla):

Görsel ve işitsel araçlarla ivme kazanan bu dönem, uzaktan eğitimde radyo ve televizyonun kullanıldığı evredir. Bu teknolojiler 1970'ler ile 1990'larda yaygın olarak kullanılmakla birlikte öncesinde ve sonrasında da kullanılmıştır. Türkiye'de 1927'de başlayan radyo yayınları “eğitsel” amaçlı olarak TRT öncesi 1941'de kırsal kesime yönelik bir yapım olan “Ziraat Takvimi”, 1952'de yine kırsal kesime yönelik bir “Sohbet Programı”, 1954'te ise “Köyün Saati” adlı bir programla vermeye başlanmıştır (Aziz, 1982). 1964'te TRT'nin yeniden örgütlenmesinden sonra, 1961 Anayasası'nın 121. Maddesi'ndeki “Radyo ve Televizyon İdaresi, kültür ve eğitime yardımcı görevinin gerektirdiği yetkilere sahip kılınır.” ifadesine dayanılarak “radyoda eğitsel amaçlı yayınlar”da artış gözlenmiştir (İşman, 2011, s. 114).

1952'de eğitimin her kademesi ve türü için görsel ve işitsel teknolojilerin etkin olarak kullanılması amacı ile MEB tarafından “Öğretici Filmler Merkezi” kurulmuş ve bu merkezin 1966-1967 ders programları, Türkiye radyolarından yayımlanmaya başlanmıştır. 1968'de “Film-Radyo-Televizyonla Eğitim Merkezi” (FRTEM) adını alan bu merkezin 1970'te müfredata dayalı hazırlanan “Okul Radyosu” programları TRT radyolarından yayımlanmaya başlamıştır (MEB-YEĞİTEK, 2023, <http://yegitek.meb.gov.tr/ggy/index.html>). FRTEM, 1993'te Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) adını, 2011 yılında ise yeni bir yapılanma ile bugünkü “Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)” adını almıştır (<https://yegitek.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/15>).

Birinci Beş Yıllık (1963-1967) ve İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planlarında (1968-1972) sadece “radyo”nun, daha sonraki kalkınma planlarında ise “radyo ve televizyon”un eğitimde kullanılması yönünde kararlar alınmıştır (İşman, 2011, s. 116). 14 Haziran 1973'te kabul edilen, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Madde-5'te

millî eğitim hizmetinin Türk vatandaşlarının ve toplumun ihtiyaçlarına göre düzenleneceği, Madde-9'da bireylerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyu devam edeceği, Madde-13'te her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçlerinin bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirileceği, Madde-17'de eğitimin yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil; aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılacağı eğitiminin temel ilkeleri olarak belirtilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu ile İlgili Mevzuat, 1973, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>). Bu karar ve yapılan araştırmalar göstermektedir ki bu kararın devamında uzaktan eğitim uygulamasına dönemin teknolojileri kullanılarak devam edilmiş ve uzaktan eğitimde çeşitlenme yaşanmıştır.

9 Eylül 1974 tarihine kadar birbirinden bağımsız eğitsel yayın yapan 12 radyo istasyonunun TRT'nin altyapısı ile ortak bir yayın şebekesine bağlanması kararlaştırılmıştır. MEB ve TRT iş birliği yaparak örgün eğitimi desteleyecek daha fazla eğitim programının yapılmasına karar vermiş, "Okul Radyosu" ile "Yabancı Dil Dersleri" programları hazırlanmıştır (Şahin, 2021, s. 101-102). 1975'te kurulan YAYKUR, mektup dışında "radyo" ve "televizyon"la da öğrencilerini desteklemeyi planlamıştır (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu, 1975-1976 Yıllığı, s. 41; akt. Becerikli, 2021, s. 471).

Ülkemizde televizyon yayınları ilk kez İstanbul Teknik Üniversitesi tarafından, Temmuz 1952'de başlatılmıştır (Özçağlayan, 2000, s. 41). 1 Mayıs 1964 tarihli TRT Yasası'nın yürürlüğe girmesiyle birlikte, Türkiye sınırları dahilinde TRT dışındaki kurumların radyo ve televizyon yayınları yapması yasaklanmış, kapalı devre eğitim yayınları sürerken TRT ilk yayını 1968'de gerçekleştirmiştir (Vikipedi, 2023, [https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de\\_televizyon](https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_televizyon)). 1968'de ilk yayını yapan TRT, bu tarihten itibaren eğitsel yayınlar konusunda üstüne düşen kamu görevini yerine getirmek için bir hayli çalışma yapmıştır. TRT'de çocuklara ve gençlere yönelik nitelikli programlar yapılmış, bu programlar vasıtasıyla onların hem kalplerine hem de zekâlarına ulaşmak istenmiştir. Mesela 1969'da yayımlanmaya başlayan "Susam Sokağı" adlı eğlence programı ile çocuklara algılama, sorgulama ve sorun çözme gibi yetiler verilmeye çalışılmıştır (Uşun, 2006, s. 240). TRT, 1974'te

ortak yayına geçip TRT 1 için ağırlıklı olarak eğitime, TRT 2 için kültürel programlara devam etme kararı almıştır (Kıcırcı ve diğerleri, 2019, s. 12).

1973'te MEB Film-Radyo-Televizyon ile Eğitim Merkezi (FRTEM) tarafından hazırlanan "Okul Televizyonu/ TV Okulu" yayınları, TRT kanalıyla ilk ve orta okullar ile liseler için program yayımlanmaya başlamıştır. 1975 yılında ortaya çıkan uzaktan eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla FRTEM tarafından hazırlanan televizyon programları, Yaygın Yüksek Öğretim (YAYKUR) uygulaması adı altında yayımlanmıştır. 1981 yılında döneminin televizyon teknolojisi açısından yeterli donanımına sahip olan FRTEM, başlatılan "Okuma Yazma Seferberliği"ne televizyon programlarıyla destek vermiştir. Bu etkin iletişim aracıyla "TV Okulu" kapsamında ders destek programları hazırlanmıştır (MEB-YEĞİTEK, 2023, <http://yegitek.meb.gov.tr/ggy/index.html>).

1982'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim yapma görevi kendisine verilen Anadolu Üniversitesi aslından 1970'li yıllarda, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi bünyesinde Televizyonla Eğitim Enstitüsü ve İletişim Bilimleri Fakültesinde teknolojik bir birikim elde etmiş, bu birikimiyle de çağdaş uzaktan eğitim modelini 1982 yılında Açık Öğretim Fakültesiyle uygulamaya koymuştur (Hakan, Sözer, Kaya, Gültekin ve Anıl, 1997). TRT, 1990'da Türkiye'nin ilk uzaktan eğitim sistemini kurarak örgün eğitim kanalı işlevi ile yayınlar yapan TRT 4'ü yayın hayatına kazandırmıştır (TRT, 2023, <https://www.trt.net.tr/kurumsal/tarihce>). TRT 4 yayınlarında orta ve yükseköğrenim gençliğinin eğitimlerine yardımcı olmayı amaçlamış, yayınlarının önemli bir bölümü Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi eğitim programlarından oluşmuştur (Özçağlayan, 2000, s. 42). 1998-1999 öğretim yılında ise Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi sınavlara destek amaçlı "televizyondan canlı yayın" uygulamasına başlamıştır (Terlemez ve Öztürk, 2004. s. 126).

Anadolu Üniversitesinin dışında Fırat Üniversitesi, Açık Öğretim Lisesi ve Açık Öğretim İlkokulu televizyondan yararlanarak uzaktan eğitim uygulayan kurumlarımızdandır. Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığının 2 Haziran 1992 tarihli izni ile kurulan "Açık Öğretim Lisesi (AÖL)", yine MEB'in 15 Eylül 1997 tarih ve 1651 sayılı onayı ile kurulan "Açık İlköğretim Okulu" uzaktan eğitim faaliyetlerini

üstlenmiş ve öğrenciye basılı materyal (ders notları ve kitaplar) ile radyo ve televizyonu kullanarak ulaşımlardır (Uşun, 2006, s. 222, 223, 241). Bu kurumlar Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığının (FRTEB) bünyesinde yer almıştır (Kaya, 2019, s. 61).

#### IV. Dönem (Bilişim Tabanlı):

Eğitim bu dönemde internet, web, bilgisayar, e-posta gibi yeni teknolojilerin etkisiyle başka bir form kazanmış; 1990'lı yıllarda uzaktan eğitim uygulamaları, internetle farklı bir boyuta ulaşmıştır. Eğitim sistemimizi her alandaki gelişmelere uygun olarak yapılandırmak ve toplumumuzu çağın gereklerine göre yetiştirmek amacıyla devlet kurumları ve özel kurumlar bu dönemde de ellerinden geleni yapmaya gayret göstermişlerdir. XV. Millî Eğitim Şûrası'nda (1996), "Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması" başlığı altındaki Madde 19'da "Etkileşimli (interactive) eğitim teknolojileri teknikleri kullanılarak amaca yönelik eğitimlerin CD-ROM, video ve internet gibi ortamlarda kullanılmak üzere eğitimin geliştirilmesini teminen birim kurulması (varsa geliştirilerek hızlandırılması) ve ürünlerinin kullanımının teşvik edilmesi sağlanmalıdır." şeklinde karar alınmıştır (XV. Millî Eğitim Şûrası, 1996, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf))

Türkiye'de internet, öncelikle akademik ortamlarda yaygınlaştırılmaya çalışılmış, 1990 yılının başlarında eğitim kurumları web siteleri üzerinden ziyaretçileri bilgilendirmeyi amaçlarken sonraları çoğu eğitim kurumu web sitelerini, öğretim amaçlı kullanmaya başlamıştır (Kabakçı, 2001, s. 9, 26). Anadolu Üniversitesinde 1993'te bilgisayar destekli dersler başlarken 1998'den itibaren Açık Öğretim Fakültesi öğrencilerine internet üzerinden eğitim desteği sağlanmaya başlanmıştır (Anadolu üniversitesi, 1998, <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce>).

Fırat Üniversitesinde uzaktan eğitim uygulamasının 1990 yılında başlatıldığını söyleyebiliriz. Bu üniversitede ilk uzaktan eğitim uygulaması elektronik posta yoluyla başlamıştır. Elektronik posta uygulamasıyla yüksek lisans öğrencilerinin tezleri başarıyla tamamlanmıştır (Gürol, 1997, s. 45-54). 4 Mayıs 1998'de ODTÜ tarafından

yürütülen Bilgi Teknolojileri Sertifika Programı (BTSP) internetle öğretim şeklinde verilmiş, 1997-1998 akademik yılı bahar döneminde ise Sakarya Üniversitesinde "Eğitim Teknolojisi" yüksek lisans dersi, öğrencilere internet aracılığıyla verilmiştir (İşler, 2000; İşman, 1999; akt. Kabakçı, 2001, s. 27).

Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) web sitesinden alınan 2022-2023 verilerine göre Türkiye’de mevcut tüm “Devlet, Vakıf, Vakıf Meslek Yüksek Okullarının (MYO)” açık ve uzaktan öğretim bölümlerine kayıtlı “ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora” öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre açık öğretim seçeneği olan dört adet üniversitede kayıtlı öğrenci sayısı 2.835.686, uzaktan öğretime kayıtlı öğrenci sayısı 89.950, açık ve uzaktan öğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı ise 2.925.636’dır. Hangi üniversitelerde açık, hangilerinde uzaktan öğretim verildiği “Tablo 1 ve 2”de detaylı bir şekilde belirtilmiştir (YÖK, 2023, <https://istatistik.yok.gov.tr/>). Burada açık ve uzaktan eğitimin farklarına kısaca değinmek gerekirse: Her ikisinde de kampüse gitme zorunluluğu yoktur. Uzaktan öğretimde dersler bilgisayarlar vb. vasıtasıyla canlı olarak işlenir. Açık öğretim sisteminde dersler sisteme yüklenir ve öğrenci bunları istediği zaman izler, canlı ders yoktur. Uzaktan öğretimde derse devam ve katılım zorunluluğu bulunur, açık öğretimde ise devam ve katılım zorunluluğu yoktur (<https://auzef.istanbul.edu.tr/tr/content/tanimlar-kosullar/acik-ogretim-nedir%3F>).

Tablo 1

*YÖK 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Açık Öğretim Öğrenci Sayıları*

Üniversite Adı	Tür	İl	Öğretim Türü	Okuyan Ön lisans			Okuyan Lisans			Okuyan Yüksek lisans			Okuyan Doktora			Genel Toplam		
				E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	Toplam
ANIADOLU ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ESKİŞEHİR	AÇIK Ö.	49085	57103	10618	46299	33928	80227	0	0	0	0	0	0	95384	91031	1864160
				1	6	87	0	3	3							1	9	
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ANKARA	AÇIK Ö.	2052	1949	4001	3461	2174	5635	0	0	0	0	0	0	5513	4123	9636
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ERZURUM	AÇIK Ö.	13591	17630	31222	52349	57701	11005	0	0	0	0	0	0	18826	23400	422271
				3	8	1			0						2	9		
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İSTANBUL	AÇIK Ö.	64318	11762	18194	10689	25078	35767	0	0	0	0	0	0	17121	36840	539619
				3	1	5	3	8							3	6		
<b>TOPLAM</b>				69313	86691	15600	62569	64994	12756	0	0	0	0	0	0	13188	15168	2835686
				4	6	50	5	1	36						29	57		

Tablo 2

## YÖK 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Uzaktan Öğretim Öğrenci Sayıları

Üniversite Adı	Tür	İl	Öğretim Türü	Okuyan Ön lisans			Okuyan Lisans			Okuyan Yüksek lisans			Okuyan Doktora			Genel Toplam		
				E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	Toplam
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	AFYONKARA HİSAR	UZAKTAN Ö.	487	130	617	0	0	0	101	77	178	0	0	0	588	207	795
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	AĞRI	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	67	32	99	0	0	0	67	32	99
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ANTALYA	UZAKTAN Ö.	110	75	185	0	0	0	126	52	178	0	0	0	236	127	363
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	AKSARAY	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	41	22	63	0	0	0	41	22	63
AMASYA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	AMASYA	UZAKTAN Ö.	608	862	1470	210	388	598	121	54	175	0	0	0	939	1304	2243
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ESKİŞEHİR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	1255	1174	2429	0	0	0	1255	1174	2429
ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ANKARA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	78	46	124	0	0	0	78	46	124
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ANKARA	UZAKTAN Ö.	2251	2105	4356	1734	2355	4089	118	90	208	0	0	0	4103	4550	8653
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ANKARA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	78	47	125	0	0	0	78	47	125
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ERZURUM	UZAKTAN Ö.	0	0	0	741	1428	2169	614	398	1012	0	0	0	1355	1826	3181
ATILIM ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	ANKARA	UZAKTAN Ö.	1	0	1	0	0	0	62	37	99	0	0	0	63	37	100
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	AYDIN	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	7	35	42	0	0	0	7	35	42
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	115	232	347	0	0	0	115	232	347
BANDIRMA ONYEDİ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	BALIKESİR	UZAKTAN Ö.	313	102	415	0	0	0	21	0	21	0	0	0	334	102	436
BARTIN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	BARTIN	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	126	30	156	0	0	0	126	30	156
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	ANKARA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	165	161	326	0	0	0	165	161	326
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	BAYBURT	UZAKTAN Ö.	0	0	0	324	398	722	0	0	0	0	0	0	324	398	722
BEYKOZ ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	162	54	216	0	0	0	64	20	84	0	0	0	226	74	300
BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	BİTLİS	UZAKTAN Ö.	42	320	362	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42	320	362
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	BOLU	UZAKTAN Ö.	0	0	0	171	561	732	27	12	39	0	0	0	198	573	771
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	BURDUR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	97	27	124	0	0	0	97	27	124
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ÇANAKKALE	UZAKTAN Ö.	4	1	5	0	0	0	577	627	1204	0	0	0	581	628	1209
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	ANKARA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	26	18	44	0	0	0	26	18	44

Tablo 2 (devam)

Üniversite Adı	Tür	İl	Öğretim Türü	Okuyan Önlisans			Okuyan Lisans			Okuyan Yüksek Lisans			Okuyan Doktora			Genel Toplam		
				E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	Toplam
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ÇANKIRI	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	79	52	131	0	0	0	79	52	131
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ADANA	UZAKTAN Ö.	524	403	927	0	0	0	159	113	272	0	0	0	683	516	1199
DICLE ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	DIYARBAKIR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	600	708	1308	1	0	1	0	0	0	601	708	1309
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İZMİR	UZAKTAN Ö.	297	80	377	483	739	1222	85	47	132	0	0	0	865	866	1731
EGE ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İZMİR	UZAKTAN Ö.	235	523	758	0	79	79	33	16	49	0	0	0	268	618	886
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KAYSERİ	UZAKTAN Ö.	0	0	0	233	186	419	0	0	0	0	0	0	233	186	419
ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ERZİNCAN	UZAKTAN Ö.	287	76	363	0	0	0	0	0	0	0	0	0	287	76	363
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ESKİŞEHİR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	63	149	212	0	0	0	63	149	212
ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ESKİŞEHİR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	287	134	421	0	0	0	287	134	421
FIRAT ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ELAZIĞ	UZAKTAN Ö.	103	29	132	443	462	905	90	126	216	0	0	0	636	617	1253
GAZİ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ANKARA	UZAKTAN Ö.	1	3	4	100	53	153	255	92	347	0	0	0	356	148	504
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	GAZİANTEP	UZAKTAN Ö.	98	347	445	0	0	0	408	321	729	0	0	0	506	668	1174
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ANKARA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	148	181	329	0	0	0	148	181	329
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	GAZİANTEP	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	80	23	103	0	0	0	80	23	103
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	HATAY	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	71	29	100	0	0	0	71	29	100
İĞÖİR ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İĞÖİR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	174	217	391	0	0	0	0	0	0	174	217	391
ISPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ISPARTA	UZAKTAN Ö.	516	655	1171	0	1	1	0	0	0	0	0	0	516	656	1172
IŞIK ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	91	116	207	0	0	0	91	116	207
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	MALATYA	UZAKTAN Ö.	118	53	171	1063	1166	2229	33	12	45	0	0	0	1214	1231	2445
ISKENDERUN TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	HATAY	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	100	26	126	0	0	0	100	26	126
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	280	192	472	0	0	0	280	192	472
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	203	45	248	0	0	0	38	28	66	0	0	0	241	73	314
İSTANBUL BEYKENT ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	375	305	680	0	0	0	375	305	680
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	241	262	503	0	0	0	241	262	503
İSTANBUL ESENYURT ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	77	72	149	0	0	0	77	72	149
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	80	47	127	0	0	0	80	47	127
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	51	48	99	0	0	0	51	48	99
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	17	10	27	0	0	0	17	10	27
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	31	53	84	0	0	0	31	53	84
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	2
İSTANBUL NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	305	163	468	0	0	0	305	163	468
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	28	23	51	0	0	0	271	190	461	0	0	0	299	213	512
İSTANBUL RUMELİ ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	284	81	365	0	0	0	284	81	365
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	162	102	264	0	0	0	162	102	264
İSTANBUL TOPKAPI ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	665	619	1284	0	0	0	0	0	0	0	0	0	665	619	1284
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	1674	1865	3539	4100	4062	8162	441	299	740	0	0	0	6215	6226	12441
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA	DEVLET	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	676	690	1366	2	0	2	3	10	13	0	0	0	681	700	1381
İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İZMİR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	26	15	41	0	0	0	26	15	41
İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İZMİR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	191	79	270	0	0	0	191	79	270
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KARS	UZAKTAN Ö.	2	1	3	351	306	657	8	4	12	0	0	0	361	311	672
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KAHRAMAN MARAŞ	UZAKTAN Ö.	51	81	132	320	451	771	356	128	484	0	0	0	727	660	1387
KAPADOKYA ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	NEVŞEHİR	UZAKTAN Ö.	571	325	896	0	0	0	176	79	255	0	0	0	747	404	1151
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KARABÜK	UZAKTAN Ö.	161	477	638	36	20	56	338	179	517	0	0	0	535	676	1211
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	TRABZON	UZAKTAN Ö.	0	0	0	14	16	30	324	133	457	0	0	0	338	149	487
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KARAMAN	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	84	34	118	0	0	0	84	34	118
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KASTAMONU	UZAKTAN Ö.	0	0	0	233	411	644	157	108	265	0	0	0	390	519	909
KAYSERİ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KAYSERİ	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	29	15	44	0	0	0	29	15	44
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KIRIKKALE	UZAKTAN Ö.	1273	461	1734	6	30	36	0	0	0	0	0	0	1279	491	1770
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KIRKLARELİ	UZAKTAN Ö.	353	67	420	0	0	0	280	139	419	0	0	0	633	206	839
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KOCAELİ	UZAKTAN Ö.	530	378	908	240	586	826	230	121	351	0	0	0	1000	1085	2085
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	69	21	90	0	0	0	69	21	90
MANİSA ÇELİK BAYAR ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	MANİSA	UZAKTAN Ö.	482	718	1200	96	77	173	369	183	552	0	0	0	947	978	1925

Tablo 2 (devam)

Üniversite Adı	Tür	İl	Öğrenim Türü	Okuyan Önlisans			Okuyan Lisans			Okuyan YGksek Lisans			Okuyan Doktora			Genel Toplam			
				E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	Toplam	
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	MARDİN	UZAKTAN Ö.	307	379	686	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	307	379	686
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İSTANBUL	UZAKTAN Ö.	425	432	857	0	0	0	582	397	979	0	0	0	1007	829	1836	
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	MERSİN	UZAKTAN Ö.	1232	741	1973	0	0	0	252	207	459	0	0	0	1484	948	2432	
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	MUĞLA	UZAKTAN Ö.	85	44	129	8	19	27	77	38	115	0	0	0	170	101	271	
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	NEVŞEHİR	UZAKTAN Ö.	145	346	491	0	0	0	54	17	71	0	0	0	199	363	562	
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	SAMSUN	UZAKTAN Ö.	641	515	1156	512	756	1268	315	348	663	0	0	0	1468	1619	3087	
OSTİM TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	ANKARA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	11	3	14	0	0	0	11	3	14	
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	RİZE	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	36	16	52	0	0	0	36	16	52	
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	SAKARYA	UZAKTAN Ö.	1967	861	2828	497	1037	1534	884	572	1456	0	0	0	3348	2470	5818	
SAMSUN ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	SAMSUN	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	133	66	199	0	0	0	133	66	199	
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	KONYA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	103	23	126	0	0	0	103	23	126	
SİİRT ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	SİİRT	UZAKTAN Ö.	0	0	0	200	218	418	0	0	0	0	0	0	200	218	418	
SINOP ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	SINOP	UZAKTAN Ö.	177	41	218	0	0	0	0	0	0	0	0	0	177	41	218	
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	SİVAS	UZAKTAN Ö.	0	0	0	460	657	1117	0	0	0	0	0	0	460	657	1117	
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	İSPARTA	UZAKTAN Ö.	0	0	0	3	1	4	284	107	391	0	0	0	287	108	395	
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	TEKİRDAĞ	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	91	35	126	0	0	0	91	35	126	
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	TOKAT	UZAKTAN Ö.	0	0	0	1	7	8	198	200	398	0	0	0	199	207	406	
TRABZON ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	TRABZON	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	102	108	210	0	0	0	102	108	210	
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	EDİRNE	UZAKTAN Ö.	440	148	588	0	0	0	212	210	422	0	0	0	652	358	1010	
UŞAK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	UŞAK	UZAKTAN Ö.	263	48	311	0	0	0	0	0	0	0	0	0	263	48	311	
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	VAN	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	74	34	108	0	0	0	74	34	108	
YAĞAR ÜNİVERSİTESİ	VAKIF	İZMİR	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	12	9	21	0	0	0	12	9	21	
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	YOZGAT	UZAKTAN Ö.	237	367	604	0	0	0	115	84	199	0	0	0	352	451	803	
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ	DEVLET	ZONGULDAK	UZAKTAN Ö.	0	0	0	0	0	0	58	6	64	0	0	0	58	6	64	
<b>TOPLAM</b>				18745	15490	34235	13357	17395	30752	14755	10208	24963	0	0	0	46857	43093	89950	

MEB Millî Eğitim İstatistikleri 2021-2022 verilerine göre (Araştırmamın yapıldığı tarihte MEB Millî Eğitim İstatistikleri 2022-2023 verileri henüz açıklanmamıştır) ise açık öğretimde kayıtlı aktif 916.203'ü erkek, 821.995'i kız olmak üzere toplam 1.738.198 öğrenci bulunmaktadır (MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2021-2022, <https://www.meb.gov.tr/2022-2023-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr> ). 2004–2005 Eğitim-Öğretim Yılında MEB, Microsoft firması ile “Her Öğretmene Bir Bilgisayar” kampanyası ile yaklaşık olarak 80.000 öğretmeni bilgisayar sahibi yapmıştır. Türk-Telekom 2005–2006 ve 2007–2008 Eğitim-Öğretim Yılı başında öğretmen ve öğrencilere ücretsiz ADSL internet bağlantısı sağlamıştır. MEB; okullara bilgisayar bağışi yapan iş insanlarının vergisini, yaptığı bağış kadar azaltarak bilişim tabanlı eğitime katkı sağlamıştır (Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ. ve Özsoy, N., 2009, s. 372). Bundan sonraki süreç başlangıçta adı FRTEM olan ama 2011’de YEGİTEK adını alan birimin (2023) web sitesinde şöyle aktarılmıştır:

22 Kasım 2010 tarihinde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, EĞİTEK Genel Müdürlüğü bünyesinde

başlatılmıştır. Bu projenin amacı, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının derslerde etkin kullanımını sağlamaktır. FATİH Projesi içinde eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi çalışmaları kapsamında “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)” geliştirilmiş ve 6 Şubat 2012’de yayına başlamıştır. 23 Mart 2020 itibarıyla, tüm sınıf seviyeleri için (Okul öncesi – 12. Sınıf) TRT ile yapılan iş birliği kapsamında 3 HD ve 3 SD kanal olmak üzere televizyon yayınları yapılmıştır (MEB-YEGİTEK, 2023, <http://yegitek.meb.gov.tr/ggy/index.html>).

Ocak 2011 tarihinde yayına başlayan TRT Okul ise çeşitli yaş gruplarına yönelik hazırlanan eğitim ve kültür programlarıyla bir teknoloji ve eğitim kanalı olmuştur. Kanal daha sonra, 2020 yılında dünyada yaşanan Covid-19 salgını ve pandemi koşullarının sonucunda, çocukların öğretimden uzak kalmaması için ilk, orta ve lise Millî Eğitimin müfredatını ekranlardan öğrencilerle buluşturan TRT EBA Kanalları hâline dönüşmüştür. Pandemi döneminde uzaktan eğitim için TRT EBA İlkokul-Anaokulu, TRT EBA Ortaokul, TRT EBA Lise kurulmuştur (TRT, 2023, <https://www.trt.net.tr/kurumsal/tarihce>).

Dönem gereği hızlı bir geçiş yaşanırken 2020’de yaygınlaşan Covid-19 salgınıyla birlikte neredeyse bir günde geleneksel öğretim yöntemleri terk edilerek ülke hatta dünya çapında uzaktan eğitime geçilmiş ve teknolojik yatırımların ve yöntemlerin eğitim için ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmıştır. 2021’de yapılan XX. Millî Eğitim Şûrası Madde 38’de de belirtildiği gibi “Yüz yüze eğitime ve öğretime engel olacak hâllerde (salgın hastalıklar, afet durumu, süreğen hastalık durumu vb.) eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devam etmesi için uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkânlarını artıracak tedbirler alınmalıdır.” (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2021, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmistengunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>).

Günümüzde zaman ve mekândan bağımsız olarak internet üzerinden gerçekleştirilen öğretim programları hızla artmakta ve pek çok farklı sebeple çok sayıda öğrenci bu programlardan yararlanarak eğitimini sürdürebilmektedir. Bunlara örnek olarak “YouTube, Google Classroom, Google Meet, Google Drive, Zoom,

Skype, WhatsApp, Telegram, Microsoft Teams ve Microsoft ekipleri, Learning Management System (LMS)” gibi hizmetlerden faydalanarak; “çevrim içi, hibrit, tersyüz eğitim, MOOC ve XR” gibi ortamlarda ve geleneksel kampüs anlayışının dışında bir organizasyon yapısı olan “Demeokratik Okullar, Western Governors University, Singular University, Universty of the People, Minerva University, Ecole 42, CODE University, Lambda School, Başka bir Okul Mümkün ve Yetkin Gençler” ya da Khan Akademi, edX, Udemy, Coursera, Futurelearn” gibi platformlar üzerinden de web 2.0 araçlarını kullanarak uzaktan eğitim vermek mümkün hâle gelmiştir (Erkut, 2022; Samur, 2022; AB Proje Yönetimi, 2022).

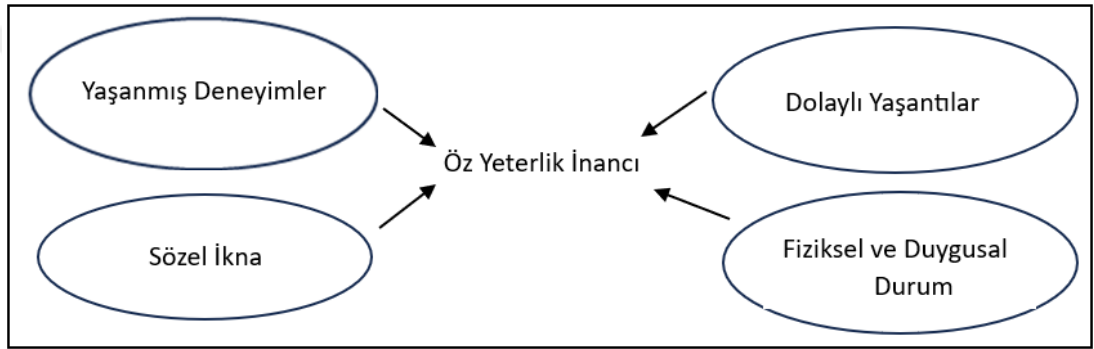
### **2.3 Uzaktan Eğitimde Öğretmen Algı ve Tutumları**

Öğrenci başarısında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile tutumları çok etkilidir. Belli bir alanda yeterliğinin düşük olduğuna dair bir inanca kapılan ve yeteneklerini kullanamayan öğretmen, öğrencisine de katkı sağlayamaz ya da tam tersi olarak herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları algı, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır (Kurt, 2012, s. 198). Bu noktada öz yeterlik algısı ile tutum kavramlarına değinmek faydalı olacaktır.

Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992, s. 150’den akt. Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004, s. 3-13) algılanan öz yeterliği “bilgi ve eylem arasında aracılık eden bir biliş” olarak yorumlamaktadırlar. Bandura (1977), öz yeterlik algısını “kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı” olarak ifade etmiş ve öz yeterliliğin altında yatan temel özellikleri “bilişsel süreçler, duygusal süreçler ve denetim süreci” başlıkları altında incelemiştir (Bandura, 1989, s. 1175-1184).

Bilişsel süreçler: Bandura’ya (1989, s. 1176) göre öz yeterliliğin en önemli ögesidir. Öz yeterliliği yüksek olan kişiler, olası olumsuz sonuçlara odaklanmak yerine güzel sonuçları hayal ederler ve daha zor işlere girişmek için çaba sarf ederler. Duygusal Süreçler: “İnsanların kendi yeteneklerine olan inancı; yalnızca motivasyonlarını değil, riskli ya da zor durumlarda yaşanan stres ve depresyonun

şiddetini de etkiler” (Bandura, 1989, s. 1177). Risklere göğüs gerebileceğini düşünenler, risklerden daha az etkilenirler. Denetim Süreci: Öz yeterliliği yüksek olan bir kişi, istenen sonuca ulaşmak için bilişsel ve duygusal süreçlerden yararlanması gerektiğine inanır. Bu durum, iç denetim sürecinin varlığına olan inanca örnek teşkil eder (Bandura, 1995). Bunun yanı sıra Bandura, (1977) öz yeterlik inancını, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar Şekil-6’da da görüldüğü gibi yaşanmış deneyimler, dolaylı yaşantılar (başkalarının deneyimleri/vekâleten deneyimler), sözel ikna ile fiziksel ve duygusal durum olarak ele alınmaktadır.

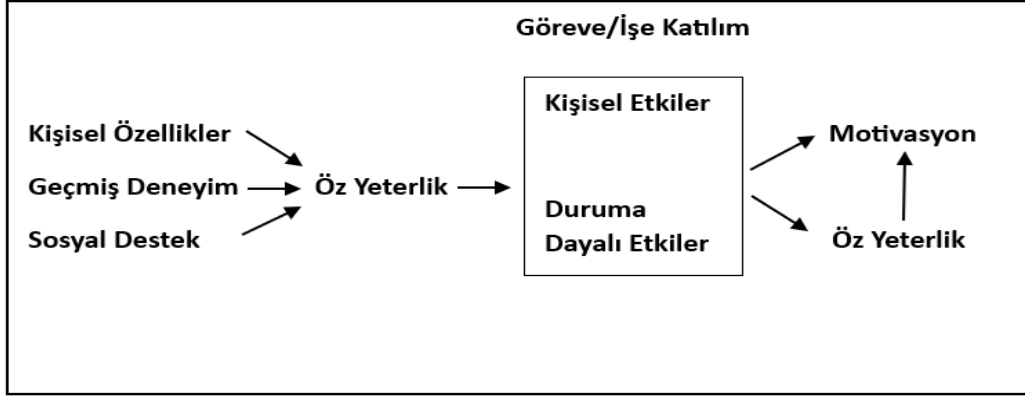


Şekil 6. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Bilgi Kaynakları

Bir niteliksel vaka çalışmasında Milner ve Hoy (2003, s.273-276), Afrikalı-Amerikalı bir öğretmenin öz yeterlik kaynaklarının neler olduğunu incelemişlerdir. Öğretmenin öz yeterlik inancının zayıfladığı anlarda, geçmişteki başarılarını düşünerek öz yeterlik inancını güçlü tuttuğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında başkalarının deneyimleri, bir başka önemli öz yeterlik kaynağıdır. Gözlemciler, modelin davranışı ödüllendiriliyorsa model davranışa benzer davranışta bulunmak isterken modelin davranışı cezalandırılıyorsa gözlemcilerin o davranışta bulunma olasılığı düşüktür. Bu sebeple modeller, gözleyenlerin belli bir davranışı edinmelerini arttırıcı ya da azaltıcı etkiye bulunabilirler (Schunk, 2003, s. 159-172). Sözel ikna, öz yeterliği geliştirmek için kullanılan bir başka yoldur. Sözel ikna, kişinin performansına ilişkin diğer insanların, kişinin o görevi başarı ile tamamlayabileceğine dair verdikleri geri bildirimleri içermektedir (Coleman ve Karraker, 1997, s. 47-85). Olumlu ikna edici geri bildirim, öz yeterliği yükseltebilir fakat eğer kişi görevinde sürekli başarısız oluyorsa bu yükselme geçici olacaktır (Schunk, 1991, s. 207-231). Bu nedenle bu

yöntemin öz yeterlik üzerindeki etkisi kısıtlıdır. İknanın etkisi, ikna eden kişinin güvenilirliğine, konuyla ilgili uzmanlık seviyesine bağlıdır (Bandura, 1977, 1986). Bandura (1997) bireylerin, fizyolojik ve duygusal algılarından yola çıkarak da öz yeterliklerini değerlendirebileceklerini belirtmiştir. Burada öz yeterliğe etki eden unsur, kişinin fizyolojik ve duygusal algısını nasıl yorumladığıdır. Örneğin; sınav öncesi terleyen ve kalbi hızlı atan biri, bu fizyolojik tepkilerini aşırı sınav stresine ve konuyla ilgili yetersizliğine bağlarsa öz yeterlik inancı düşecektir. Fakat birey aynı fizyolojik tepkileri hava sıcaklığına ya da sınava yetişmek için çabuk hareket etmiş olmasına bağlarsa öz yeterliği etkilenmeyecektir ya da bireyin kuvvet gerektiren işlerde çabuk yorulması fiziksel kapasitesinin yüksek olmadığını ortaya koymaktadır. Bu süreçte bireyin öz yeterlik inancını güçlendirmenin yolu, fiziksel durumunu iyileştirerek kendisiyle ilgili bedensel algılarını pozitif yönde değiştirmek olmalıdır.

Bir başka ifadeyle bireylerin kendi kapasitelerine (öz yeterliklerine) ilişkin algıları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2005, s. 420). Öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlarıdır (Atıcı, 2000). Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ise teknolojiye olan ilgilerine göre olumlu ya da olumsuz olabilmektedir (Başak ve Çakmak, 2020, s. 1917). Öğretmenler; zamanımızın kaçınılmaz öğretim araçlarından olan uzaktan eğitimi ve onun birincil ögesi olan teknolojiyi bir tehlike olarak değil, bu sürecin yürütülmesinde faydalanacakları bir araç olarak görmeli ve bu doğrultuda gelişmeye açık olmalıdırlar. Teknolojiyi kullanma yeterliğine öğretmen sahip değilse bu becerinin öğrencilere kazandırılması da imkânsızlaşır (Kaya, 2006). Bu noktada algının olumlu bir şekilde yönetilmesine katkı sağlanması, davranışı da etkileyecektir çünkü *Şekil-7'*de belirtildiği gibi öz yeterlik algısı değişirse davranış da değişmektedir çünkü insanlar kendilerini tatmin edecek sonuçlara ulaşmalarını sağlayacağını düşündükleri şekilde davranma eğilimindedir.



Şekil 7. Öz Yeterliliğin Rolüne Dikkat Çeken Başarı Davranış Modeli (Arseven, 2016, s. 70)

Tutum konusuna geldiğimizde ise karşımıza inanç ve tutum ilişkisi çıkmaktadır. Her toplum, kendine has bir kültürel yapıya sahiptir. Bu kültürel yapıyı oluşturan temel unsurlar, bireylerin inançları ve tutumlarıdır. Ancak hiçbir kültür sabit değildir, bu durumun sürekliliğini sağlayan inançlar ve tutumlar da sabit kalmaz, farklı nedenlerle değişime uğrarlar. Bu temel iki unsurun birlikte incelenmesi, birbirleriyle olan münasebetleri sebebiyle önem arz etmektedir (Deniz, 2021).

Krech ve Crutchfield'e (1980, s. 179) göre inanç, ferdin dünyasının bir yönüne ait idrak ve bilgilerin devamlı organizasyonudur. Tutum kavramına gelirsek de Kağıtçıbaşı (1988, s. 84) tutumu; bireyle özdeşleşen bir eğilim yani gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilim şeklinde tanımlamaktadır. TDK'de (2023) "tutulan yol, tavır, davranış" şeklinde tanımlanan "tutum" terimini, Tolon, İsen ve Batmaz (1985) bir kişinin sahip olduğu değerler sistemine dayalı olarak objeleri, sembolleri, kişileri ve dünyayı olumlu ya da olumsuz, faydalı ya da zararlı şekilde değerlendirdiği, şekillenmiş bir düşünce sistemi olarak ifade etmektedir.

"Bilişsel, duyuşsal, davranış eğilimi" şeklinde bileşenleri olan tutumun "uyumlaştırma, yarar sağlama, değer yargısı oluşturma, benlik koruma, bilgi sağlama, davranışları kolaylaştırma" gibi işlevleri ile "tutumun konusu, tutumun yönü, tutumun derecesi, yoğunluk, iki yönlü çekim, diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik, tutumun bilişsel karmaşıklığı, tutumun esnekliği, öğeler arası tutarlılık, tutumlar arası tutarlılık" gibi yapısal özellikleri mevcuttur. Bunlarla birlikte "öğrenme yaklaşımları, işlevsel

yaklaşımlar, bilişsel tutarlılık yaklaşımları, algısal yaklaşımlar, ikna edici iletişim” gibi tutumların değiştirilmesiyle ilgili yaklaşımlar da bulunmaktadır (Önder, 2016-2017). Bir de tutumların oluşmasını ve değişmesini sağlayan “aile etkisi, akran etkisi, kitle iletişim araçları, tutum objesiyle olan kişisel yaşantılar, meslek, deneyim, eğitim, yaşanılan çevre” gibi birtakım unsurlar vardır (Baltacı, 2008, s. 14-15; Önder, 2016-2017).

Offir, Barth, Lev ve Shteinbok’a (2003, s. 65-75) göre uzaktan eğitim uygulamalarında tutumlar süreci etkilemektedir. Beklentilerin karşılanmadığı bir durum, gerçekleştirilen faaliyetlerin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilirken tam tersi de mümkündür (Yılmaz ve Güven, 2015, s. 299-322). Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimin yalnız teknolojik altyapıyla değil, aynı zamanda zihinsel dönüşümle de desteklenmesi gerektiği (Bozkurt, 2020, s. 1-23); uzaktan eğitimde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yanında programa olan ilgilerinin, algılarının ve tutumlarının uygulama süreçlerini etkilediği ortaya çıkmıştır (Deniz, 2021; Yavuz ve Toprakçı, 2021, s. 120-139). Mesela uzaktan eğitimi başarıya ulaştıracak en önemli unsurlardan biri, hiç kuşkusuz, dijital ders materyalleridir. Buna karşın öğretmenlerin en çok materyal, eğitsel etkinlik oluşturma ve bunların uygulanması konusunda kendilerini geliştirme gereksinimleri olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2020, s. 6-7). Bu durum, öğretmenlerin “değişim” ve “gelişim” faktörünün uzaktan eğitimin olmazsa olmazı olduğunu ve buna karşı direnç göstermek yerine sisteme uyum sağlanan bir tutumun geliştirilmesinin daha kıymetli ve işlevsel olduğunun bilinciyle hareket etmeleri gerektiğini göstermektedir. Demirtaş ve Kavuk tarafından (2021, s. 66) yapılan çalışmada teknolojik tecrübesizlik ve ön yargılarla birlikte “Ben zaten teknolojiden anlamıyorum, gibi kendini öğrenmeye kapatma sonucu pek çok sorun yaşandı. (Ö23)” şeklinde olumsuz bir tutumun nasıl bir yansımalarının olduğu belirtilirken tam tersi olarak “İlk defa karşılaştığımız bir süreçti. Çocuklarıma temel bilgileri verdim. Youtube üzerinden EBA ve Zoom programlarını kullanma videolarını izledim. Kendimi geliştirdim. Öğrenince her şey çok kolay oldu. İstemek gerekir. Mart 2020’den beri canlı ders yapıyorum. (Ö12)” şeklinde sergilenen tutumun da süreci ve işleyişi nasıl etkilediği birinci kişilerin ağzından ifade edilmiştir.

Bu konuda Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmada özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı nasıl bir tutum

sergiledikleri belirlenmeye çalışılmış, uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri orta değere yakın olmakla beraber olumlu yönde bulunmuştur. Cinsiyetin, çalışılan kurumun, öğrenim durumunun ve branşın, uzaktan eğitime karşı tutumda anlamlı bir farklılık göstermediği ancak mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği gözlenmiştir. 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler uzaktan eğitime karşı olumlu bir tutum sergilemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmama durumları ile uzaktan eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yıldız'ın (2011) web-tabanlı senkron öğrenme ortamı tasarlayıp geliştirerek öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumlarını ölçtüğü araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının çevrimiçi senkron öğrenme ortamlarında yaşadıkları deneyimlerin, onların uzaktan eğitime karşı ön-test ve son test tutumları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, “senkron sistemleri” sağladıkları faydalar, kullanım kolaylığı ve bu sistemleri kullanma isteklerinin olması nedeniyle senkron teknolojilerin kabul gördüğü saptanmıştır.

Yılmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforların “ihtiyaca yönelik, çeşitlilik, isteğe bağlılık, gereklilik” gibi farklı kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca bulgular incelendiğinde eş zamanlı uzaktan eğitim yoluyla ders alan sınıf öğretmeni adaylarının, fen bilgisi öğretmeni adaylarına kıyasla daha olumsuz algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, eş zamanlı uzaktan eğitim derslerinin 90 dakikalık blok dersler hâlinde yürütülmesi, öğretmen adaylarının ders dışında öğretmene soru sorma imkânı bulamayışı, derslerde zaman zaman teknik problemlerin yaşanması gibi faktörlerin olumsuz algıya neden olduğu fark edilmiştir.

Gök (2011), yaptığı çalışmada, internet tabanlı uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının mevcut işleyişe yönelik uzaktan eğitim algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının uzaktan

eğitim algı puanı düzeyinin “temel bakışa ilişkin algı” ve “kaynaklara erişim” faktöründe orta seviyede olup “eğitim öğretim planlama” faktörü algı puan düzeyinin ise yüksek seviyede olduğunu göstermekle birlikte tüm faktörler dikkate alındığında öğretim elemanlarının mevcut işleyişe yönelik uzaktan eğitim algı düzeylerinin orta seviyede bulunduğu ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin genel algılarının araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Çalımfıdan (2007), “İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Yöntemi ile Bilgisayar Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin “Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Yöntemiyle Öğretmenlerin Bilgisayar Eğitimi” programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin programın uygulanabilirliği ve katılımıyla ilgili olumlu görüş bildirdikleri ancak teknik aksaklıkların ve bazı öğretmenlerin bilgisayar ön kullanım becerisi olmayışının sıkıntılara yol açtığının belirtildiği görölmektedir.

Yurt dışında ise Nasser ve Abouchedid (2010), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin Lübnan'da bir uzaktan eğitim programının uygulanmasına verilen değer ve değere yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin, okul öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayan uzaktan eğitim konusunda olumsuz tutuma sahip olduklarını, maliyetli olan uzaktan eğitim için teknolojilerin satın alınmasının olanaksız olduğunu bildirmelerine karşın öğretmenlerin uzaktan eğitim için daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını bildirmektedir.

Mokoena'nın (2017) yaptığı küçük ölçekli çalışma, Güney Afrika'da bir açık ve uzaktan öğrenme kurumu içerisinde öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimlerine odaklanmıştır. Çalışmaların sonucu; öğrencilerin gözetim ve danışmanlık konularında zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, mentorların ve üniversite sözleşmeli denetmenlerinin, lider ve yönlendiren öğrenci eğitimlerinde etkili bir şekilde çalışmak için atölyeler aracılığıyla sürekli olarak yetkilendirilmesi gerektiğini bildirmektedir.

Soleimani (2012), tarafından yapılan araştırma İran'da bir tür uzaktan eğitim öğretim sisteminde üniversite öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kampüs içi eğitim sistemindeki öğretim üyelerine yönelik tutumları incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmanın örnekleme, İran Tahran'daki diğer devlet üniversitelerinden 70 kişi, Payame Noor EFL eğitmeni ve Payame Noor EFL öğretim üyesi olmayan 70 kişi seçilmiştir. Çalışmanın sonuçları PNU EFL öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerini arttırdığına inandıklarını gösterse de bu inancın çok yaygın olmadığını ve EFL öğretmenleri ile PNU dışındaki mesleki gelişim düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu bildirmektedir.

Yurt içinde ve dışında yapılan literatür araştırmaları incelendiğinde uzaktan eğitim tutumların ile uzaktan eğitimin farklı bileşenlerine dair yapılan araştırma bulgularının her araştırmada farklılık ya da benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.4 Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları**

Okulun belirli amaçlarını gerçekleştiren, yapıyı sürdüren ve ortamını koruyan iç unsurların öncüsü, okul lideri olarak kabul edilir. Okul yöneticisi resmi yetkilere dayalı olarak liderlik yapar ancak bu liderlik, okuldaki çalışanlar tarafından kabul edildiğinde güç kazanır. Okuldaki atmosfer, yöneticinin eğitim hedeflerini gerçekleştirme ile çalışan isteklerini karşılama arasındaki dengeyi kurmasına bağlı olarak şekillenir (Bursalıoğlu, 2002, s. 40).

Bu noktada “liderlik” kavramı önem kazanmaktadır. Eski dönemlerden beri hakkında pek çok tanım yapılan liderlikle ilgili literatüre baktığımızda Zaleznik (1977, s. 267), liderliğe “İzleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır.” şeklinde bir yorum getirirken Kaya (1991, s. 138), “Liderlik; belirli hedeflere ulaşmak için kişi ve grupları eş güdümlenme ve isteklendirme yetenekleri ile ilişkilidir.” demiştir. Goleman (1999, s. 193), “Liderlik hükmetmek değil, insanları ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmaya ikna edebilmektir.” şeklinde bir tanım yapmış, Koray (1997, s. 169) ise “Liderlik, insanları zor kullanmadan belirli yönlerde doğru harekete geçirmektir.” şeklinde bir ifadeyle görüşünü belirtmiştir. Ataman’a (2002, s. 455) göre ise liderlik “Belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci”dir.

Geçmişten günümüze yumuşayarak gelen tanımların yanında bugünün koşullarından liderlik kavramına baktığımızda teknolojiadaki hızlı gelişimin liderlik kavramını da etkilediği “teknolojik liderlik” diye yeni bir kavramla bizi karşı karşıya bıraktığı görülmektedir.

Bu konudaki tanımlara baktığımızda Seven (2021, s. 10) teknolojik liderliği, “Geleneksel liderlikten farklı olarak liderlerin karakteristik özelliklerinden ziyade sürekli kendini geliştirmesi, yol gösterici olması ve değişik organizasyonların gelişimi için teknolojiyi kabullenmesi gerektiği” şeklinde tanımlar. Tanzer (2004) ise teknolojik lideri, teknolojinin örgütte etkili ve verimli kullanılmasında gerekli eş güdümlenmeyi yapan, örgütü bu konuda etkileyen, yönlendiren ve yöneten kişi olarak tanımlamaktadır. Hudanich (2002), teknolojik liderle ilgili, bilgiye nasıl ulaşacağını ve ekip arkadaşlarına nasıl yardım edeceğini bilen; teknolojiyi öğrenme konusunda hevesli kişidir, derken bir başka görüşe göre ise teknolojik liderlik, belirli bir süreç içerisinde herhangi bir kurumda çalışan insanları, teknolojiyi kullanma noktasında yönlendirerek harekete geçirmeyi sağlayan gücü temsil etmektedir (Can, 2003, s. 94-107). Alan yazındaki çalışmalar tarandığında ise teknolojik liderliğin; bilgi teknolojileri liderliği, elektronik liderlik, eğitim teknolojileri liderliği, dijital liderlik ifadeleriyle çalışıldığı tespit edilmiştir (Durnalı (2018, s. 26).

Yine alan yazındaki çalışmalara bakıldığında Güneş, Baka, Gülgün, Karaağaç Kocakır, Ovacık’ın (2022) yayımladığı “Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına ne ölçüde sahip oldukları”nı incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda; teknoloji liderliği algısı ve alt boyutlara ilişkin algıların yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre teknoloji liderliği algısının farklılaştığı belirlenmiş olup 35 yaş ve altı ile 46-50 yaş aralığındakilerde algının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarına ilişkin algılarının medenî durum, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik algıladıkları teknoloji liderliğinin, öğretmenlerin yaşı dışındaki diğer tanımlayıcı özelliklerine göre benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Durnalı ve Akbaşı'nın (2020) yaptığı araştırmada ise ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarını ve okulda bilgi yönetiminin gerçekteşme düzeylerini; teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetiminin gerçekteşme düzeyleri arasındaki ilişki ve düzeyi; teknolojik liderlik davranışlarının bilgi yönetimi gerçekteşme düzeyini yordamasını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada, nicel yöntem betimsel tanımlama ve ilişkisel tarama modeline uygun nicel veri toplama ve analizi süreçleri uygulanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara Mamak ilçesindeki ortaokullarda görevli 442 öğretmen araştırma grubunu oluşturmuştur. Temel sonuçlara göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları toplamı ve bazı boyutları ile ortaokullarda bilgi yönetiminin gerçekteşme düzeyleri toplamı ve bazı boyutları arasında istatistikî açıdan anlamlı, pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki ve bu ilişkilerin bazılarında yordanma gerçekteşmesi tespit edilmiştir. Bu çalışma Durnalı'nın (2018) doktora tez çalışmasından oluşturulmuştur.

Ölez ve Kılıçoğlu (2018), okul yöneticilerinin eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması sürecinde teknoloji liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri ile ilgili stratejik hedefleri planlama, eğitim ve yönetim ortamlarına teknolojiyi entegre etme, eğitim teknolojilerinin kullanımında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, onları teşvik etme ve gerekli desteği sağlama, söz konusu teknolojilerin kullanılması sürecinde mükemmelliğin sağlanması adına teknolojileri güncellerken veya alırken iş birliği yapma, okulun ihtiyaçlarını gözetme ve kaynak oluşturma rollerini gerçekteşirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Eren ve Kurt'un (2011), ilköğretim okul müdürlerinin okullarında eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması sürecinde teknoloji liderliği davranışlarının belirlenmesi ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda okul müdürlerinin çoğunun eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili stratejik hedeflerinin olduğu, bu hedefleri müdür yardımcısı ve öğretmenlerle belirledikleri, eğitim teknolojilerini okul aile birliğine gelen bağışlarla güncelledikleri, öğretmenlerin teknoloji kullanımını hizmet içi eğitimlere yönlendirerek teşvik ettikleri, eğitim teknolojilerinin

kullanımıyla ilgili problemlerin çözümünde ise bilişim teknolojileri formatörüne ve Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurdukları bulgularına ulaşılmıştır.

Turan ve Bayram'ın (2022), yaptığı çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin eş zamanlı kullanıldığı karma yöntem deseni kullanılarak, okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algılarına dayalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ildeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler Teknoloji Liderliği Ölçeği kullanılarak 198 öğretmenden, nitel veriler ise Teknoloji Liderliği Ölçeği'nin alt boyutlarını içeren açık uçlu sorular aracılığıyla 24 öğretmenden elde edilmiştir. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojiyle ilgili liderlik davranış düzeylerini yeterli bulduklarını ortaya koymuştur. Teknoloji liderliği davranışları ile öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu ve mesleki kıdemi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süreleri değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Aynı okulda görev süresi kısa olan öğretmenler, okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerini, görev süresi uzun olanlara göre daha yüksek görmektedir. Araştırmanın niteliksel boyutundan elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin teknoloji kullanımını sağlama, teknoloji altyapısını oluşturma, öğretmenleri siber suçlara karşı bilgilendirme ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlama konularında adil davrandıklarını göstermektedir.

Okeke (2019), yaptığı çalışmada teknoloji liderliğinin okul liderliğinde yeni bir kavram olduğunu ve okul müdürlerini içerir öğretim ve öğrenimde BİT'in etkin kullanımı için destek olmak gerektiğini belirtmiştir. Avrupa'daki okullar ile gelişmiş ülkeler, liderliğin bu yönünü uygulamaktadır ancak Nijerya'da çoğu okul liderler bu terime aşına değildir. Teknoloji liderliğinin bir süreç olduğu bilinmektedir. Öğretme ve öğrenmeyi anlamlı kılmak için bilgisayar kullanmaları konusunda öğretmenlere destek sağlamak ve 21. yüzyılın gereği olan üretkenlik önem arz etmektedir. Bu makale, üretkenliğin çeşitli tanımlarına eleştirel bir gözle bakmaktadır. Akademisyenler tarafından teknoloji liderliği, yol-amaç ve dönüşümsel liderlik gibi liderlik teorileri “liderlik” kavramını açıklığa kavuşturmak için kullanılırken, teknoloji liderinin rolleri vizyon bildirimi, planlama, personel gelişimi, altyapı desteği,

değerlendirme, araştırma ve kişiler arası iletişim becerileri tanımlanmıştır. Makalede şu sonuca varılmıştır liderlik okul yöneticilerinin rollerinin ayrılmaz bir parçasıdır, bu nedenle okul müdürleri teknoloji odaklı liderler olmak için çaba göstermelidir.

Alkrdem'in (2014) yaptığı çalışmanın amacı, birçok ülkede okul müdürleri için geliştirilen ve onaylanan eğitim teknolojisi standartlarını temel alarak Suudi Arabistan liselerinin eğitim teknolojilerinin temini ve kullanımına ilişkin teknolojik liderlik davranışlarını incelemektir. Araştırma 135 lise müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama araştırması deseni kullanılmış olup araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ANOVA ve T-testi uygulanmıştır. Sonuçlar, okul müdürlerinin genel olarak eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması konusunda yüksek düzeyde teknolojik liderlik davranışı sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları cinsiyet, çalışma alanı, eğitim düzeyi ve liderlik deneyimine göre farklılık göstermemektedir.

Teknolojik liderlik konusunun farklı boyutlarına ilişkin alan yazındaki çalışmalara bakıldığında ise teknolojik liderlik konusunun, Amerika Birleşik Devletleri merkezli ISTE örgütüne oluşturulan NETS-A standartları temelinde çözümlenmesi öne çıkmıştır. Buna göre “teknoloji liderliği” kavramı ortaya çıktıktan sonra “teknoloji liderlerinin görev ve sorumlulukları” ile ilgili bir standart oluşturmak amacıyla birtakım çalışmalar yapılmış, bu çalışmaların da en kapsamlısı Amerika Birleşik Devletleri menşeli ISTE'nin (International Society for Technology in Education - Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu) “Okul Yöneticilerine Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları” olarak geliştirdiği “NETS-A” (National Educational Technology Standards for Administrators) adını almıştır. (Eren ve Kurt, 2011, s. 222). 2001'de oluşturulan ve 2009'da güncellenen “Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknoloji Standartları” 2018'de tekrar güncellenmiş ve standartlar şu beş başlık altında toplanmıştır: Eşitlik ve dijital vatandaşlık savunuculuğu, vizyoner planlayıcı, güçlendiren lider, sistem tasarımcısı ve bağlantılı öğrenci (Akada ve Fırat, 2022, s. 1266-1267). Bu beş standardın detayları ise şu şekilde verilmiştir:

### 1. Eşitlik ve Dijital Vatandaşlık Savunuculuğu:

Bu başlıkta okulun teknoloji liderinin öğrencilerin daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamak üzere kapsayıcı ve özgürlükçü bir yaklaşımla teknoloji ve internet erişimini sağlaması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilere yüksek teknoloji yeterliklerine sahip öğretmenler tarafından eğitim verilmesini sağlamaları gerekir. Bu bağlamda, okul teknoloji liderinin, tesisleri etkili bir şekilde kullanan öğretmenleri işe alma ve teknoloji kullanımında gelişim tutkusuna ihtiyaç duyan eğitimciye kişisel gelişim sunması önemlidir. Okulun teknoloji liderinin çevrimiçi kaynaklara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilen, kaynakların güvenilirliğini, gözetimini ve güncelliğini değerlendirebilen ve kullanım etkilerini görüntüleyebilen bir dijital vatandaş olarak herkesin örnek almasını sağlaması gerekir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinden, çevrim içi araçları ve platformları etkili bir şekilde kullanmaları beklenir. Bu standart altında, okul liderlerinin, teknoloji denetimini yönlendirirken iletişim, etik, güvenlik ve toplumsal sorumluluk gibi noktalara odaklanmaları gerekmektedir (ISTE, 2018).

### 2. Vizyoner Planlayıcı:

Liderler, öğrenmeyi teknoloji ile dönüştürmek için bir vizyon, stratejik plan ve devam eden değerlendirme döngüsü oluşturmaya başkalarını dahil eder. Okul paydaşların tamamını kapsayacak şekilde öğrenmeyi daha etkin bir hâle getirmek için teknoloji kullanımıyla ilgili stratejik planı iş birliği içinde oluşturacak bir vizyon geliştirmesi beklenir. Belirlenen stratejik alandaki aşamaları değerlendirilmesi, etkiyi ölçmesi ve öğrenmeyi dönüştürmek için etkili yaklaşımları ölçeklendirmesi gerekir. Plan üzerinde girdi toplamak, başarıları kutlamak ve sürekli bir iyileştirme döngüsüne dahil olmak için paydaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurar. Öğrenilen dersleri, en iyi uygulamaları, zorlukları ve teknolojiyle öğrenmenin etkisini bu çalışmadan öğrenmek isteyen diğer eğitim liderleriyle paylaşır (ISTE, 2018).

### 3. Güçlendiren Lider:

Liderler, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenmeyi zenginleştirmek için teknolojiyi yenilikçi yollarla kullanma yetkisine sahip olduğu bir kültür yaratır. Eğitimcilere profesyonel aracılık yapma, öğretmen liderliği becerilerini geliştirme ve kişiselleştirilmiş profesyonel öğrenmeyi sürdürme

konusunda güçlendirir. Öğrenciler ve eğitimciler için ISTE standartlarını uygulamaya koymak için eğitimcilerin güvenini ve yeterliliğini oluşturur. Dijital araçları keşfetmeye ve denemeye zaman ve mekân sağlayan bir inovasyon ve iş birliği kültürüne ilham verir. Öğrencilerin çeşitli öğrenme, kültürel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayan öğrenmeyi ilerletmek için teknolojiyi kullanma konusunda eğitimcileri destekler. Öğrenci ilerlemesine ilişkin kişiselleştirilmiş bir eylem planı hazırlayarak öğrenme değerlendirmelerinde teknolojinin kullanılmasını sağlar (ISTE, 2018).

#### 4. Sistem Tasarımcısı:

Liderler, öğrenmeyi desteklemek için teknoloji kullanımını uygulamak, sürdürmek ve sürekli iyileştirmek için ekipler ve sistemler oluşturur. Stratejik planı uygulamak için gerekli sağlam altyapı ve sistemleri iş birliği içinde kurmak için ekipleri yönetir. Öğrenme için teknolojinin etkin kullanımını destekleyen kaynakların, gelecekteki talebi karşılamak için yeterli ve ölçeklenebilir olduğundan emin olur. Öğrencilerin ve personelin etkili gizlilik ve veri yönetimi politikalarına uymasını sağlayarak gizliliği ve güvenliği korur. Stratejik vizyonu destekleyen, öğrenme önceliklerini gerçekleştiren ve operasyonları iyileştiren ortaklıklar kurar (ISTE, 2018).

#### 5. Bağlantılı Öğrenici:

Liderler, kendileri ve başkaları için sürekli profesyonel öğrenmeyi modeller ve teşvik eder. Bu başlıkta teknoloji liderlerinin şu yetilere sahip olması gerekmektedir: Öğrenmeye yönelik gelişen teknolojiler, pedagojideki yenilikler ve öğrenme bilimlerindeki ilerlemeler konusunda güncel kalmak için hedefler belirler. Diğer profesyonellerle iş birliği içinde olur ve onlara rehberlik etmek için çevrim içi profesyonel öğrenme ağlarına düzenli olarak katılır. Kişisel ve profesyonel gelişimi destekleyen yansıtıcı uygulamalara düzenli olarak katılmak için teknolojiyi kullanır (ISTE, 2018).

NETS-A standartları incelendiğinde okul müdürlerinden okul içindeki ve dışındaki paydaşlarla iş birliklerini artırmaları, teknolojinin daha faal kullanımına

yönelik programlara katılıp paydaşları bu konudaki eğitime yönlendirerek teknoloji uygulamalarına destek vermeleri beklenmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin başarı elde eden teknoloji kullanımlarıyla ilgili araştırmalar yapmaları ve dijital kültür anlayışının oturmasında rol oynamaları beklenmektedir (Şişman, 2010, s.27). Genel olarak bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında teknolojik liderlik kavramını çözümlene uğraşları içerisinde bu standartların önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin teknolojik liderlik görevlerine yerine getirmek için genellikle bir çabalarının olduğu da anlaşılmaktadır.



## Bölüm 3

### Yöntem

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2009)'a göre çözümlenmesi amaçlanan durumu, olduğu gibi tespit etmeye odaklanan modele “tarama modeli” denir. “Betimsel tarama” ise geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012, S. 59). “İlişkisel tarama” modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Evren, Karasar'a (2019) göre, araştırma sonucunun genellenmek istediği, ortak özellikleri olan her türlü canlı ya da cansız elemanlar bütünü iken örneklem, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Bu çalışmanın evrenini lise kademesinde derse giren öğretmenler, örneklemini ise Türkiye'nin çeşitli illerinde eğitim veren kurumsal bir özel okulda “2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı”nda görev yapan farklı branşlardaki 244 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma; kolay ulaşılabilir örneklem ile yapılmış, gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### *Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri*

Değişken	Değişken Alt Grubu	Sayı (N)	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Erkek	72	29,51%	244
	Kadın	172	70,49%	
Yaş	20-30	32	13,11%	244
	31-40	137	56,15%	
	41-50	70	28,69%	
	51 ve üzeri	5	2,05%	
Öğrenim Durumu	Lisans (Dört yıllık eğitim fakültesi ve dört yıllık yüksekokulu)	162	66,39%	244
	Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)	82	33,61%	

Tablo 3 (devam)

Değişken	Değişken Alt Grubu	Sayı (N)	Yüzde (%)	Toplam
Branş Alanı	Sayısal (Matematik, Geometri, Biyoloji, Kimya, Fizik, Bilgisayar/Bilişim)	95	38,93%	244
	Sözel (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü, Yabancı Diller)	136	55,74%	
	Uygulamalı Bölümler (Beden Eğitimi, Görsel ve Plastik Sanatlar, Müzik)	8	3,28%	
	Diğer (Psikoloji, PDR vb.)	5	2,05%	
Öğretmenlikteki Toplam	0-5 yıl	21	8,61%	244
	6-10 yıl	76	31,15%	
Çalışma Süresi (Mesleki kıdem)	11-15 yıl	58	23,77%	
	16-20 yıl	56	22,95%	
	21 yıl ve üzeri	33	13,52%	
Uzaktan Eğitime İlişkin Bir Eğitim Alma Durumu	Evet	178	72,95%	244
	Hayır	66	27,05%	
Uzaktan Eğitim Verme Durumu	Evet	223	91,39%	244
	Hayır	21	8,61%	

### 3.3 Verilerin Toplanması

**3.3.1 Veri toplama araçları.** *Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği:* Bu araştırma kapsamında; öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarını çözümlenmek amacıyla Durnalı (2018) tarafından geliştirilen “Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği (OMTLDÖ)” kullanılmıştır. Ölçek; dört alt boyutu olan motivasyon, yönlendirme, altyapı ve hukuk olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dört alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .90, .88, .87 ve .70 olarak belirlenmiştir. OMTLD-Ö, beşli Likert tipinde bir ölçektir ve "Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" şeklindeki seçenekleri içermektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, ilgili davranışların okul müdürleri tarafından yüksek düzeyde sergilendiğini; düşük puanlar ise ilgili davranışların düşük düzeyde sergilendiğini ifade etmektedir.

*Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği:* Bu araştırma kapsamında; öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek

5’li likert tipinde, 33 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan uygulamada ölçek, 236 öğretmene gönderilmiştir. 220 öğretmenden alınan veriler doğrultusunda 204 öğretmenden geçerli veri elde edilmiştir. Bu araştırmada “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”ne yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin tamamı için güvenilirlik Cronbach’s Alpha katsayısı .74 çıkmış ve testin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

**3.3.2 Veri toplama işlemleri.** Çalışma doğrultusunda kullanılan ölçekler kapsamında tüm lise öğretmenlerine Google Form aracılığıyla anket form hazırlanmıştır. Hazırlanan dijital anket form; katılımcılara okul müdürleri aracılığıyla e-posta yoluyla, ayrıca zümre başkanları gruplarından Whatsapp ile iletilmiş ve gönüllük esasına göre 244 lise öğretmeninden yine bu platformlar aracılığıyla veriler toplanmıştır.

**3.3.3 Veri analiz işlemleri.** Toplanan verilerin analizinde IBM SPSS Statistic 29.0.1 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algılarındaki değişkenliğin incelenmesinde cinsiyet, öğrenim durumu, uzaktan eğitim alma durumu, uzaktan eğitim verme deneyimi değişkenleri için Mann Whitney U testi; “yaş, branş, mesleki kıdem değişkenleri” için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarındaki değişkenliğin incelenmesinde cinsiyet, öğrenim durumu, uzaktan eğitim alma durumu, uzaktan eğitim verme deneyimi değişkenleri için Bağımsız Örneklem T testi; yaş, branş, mesleki kıdem değişkenleri için Tek Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

### 3.4 Sınırlamalar

Araştırma kapsamında belirli sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlar:

- Araştırma örneklemini Türkiye’nin çeşitli illerinde eğitim veren kurumsal bir özel okulla sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, kullanılan ölçekler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma katılımcıları, lise öğretmenleri olarak sınırlandırılmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde, ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bilgiler ve kategorik değişkenlere göre karşılaştırma sonuçlarına ilişkin analizler yer almaktadır.

Tablo 4

#### *Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları*

	N	Min	Max	Ort.	S.	Çarpıklık	Basıklık		
					Sapma				
Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği	244	18	90	70,75	19,801	-1,439	,156	1,356	,310
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	244	51	165	115,93	17,821	-,516	,156	1,320	,310

Tablo 5

#### *Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeğinin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
<i>Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği</i>	,223	244	,000	,807	244	,000

Tablo 5 (devam)

		Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği
N		244
Normal	Ort	70,75
Parameters <sup>a,b</sup>	S. Sapma	19,801
Most Extreme	Absolute	,223
Differences	Positive	,166
	Negative	-,223
Test Statistic		,223
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		<,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	<,001
	99% Confidence Interval	Lower Bound
		Upper Bound
		,000
		,000

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algı puanlarının en düşük 18, en yüksek 90 olduğu ve ortalamanın 70,75 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum puanlarının en düşük 51, en yüksek 165, ortalamanın 115,93 olduğu görülmektedir. Her iki ölçekte de çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.5$  aralığındadır. Ancak öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ölçeğinde bu değerler sınır değerlere yakın olduğundan normallik testi uygulanmıştır. Puanların normalliğe uygunluğunu incelemek için grup büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda kullanılan Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Analizde hipotez "Puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez." şeklinde kurulmuştur. Hesaplanan p değeri  $\alpha = ,05$ 'ten küçük çıktığından bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum puanları ise normal dağılım göstermektedir.

## Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 6

*Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Analizi*

Grup	Sıralama		Sıra Toplamı	U	p
	n	Ortalaması			
Kadın	172	125,92	21658,50	5603,500	,240
Erkek	72	114,33	8231,50		
Toplam	244				

Normal dağılım göstermeyen gruplarda ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (U=5603.500, p>.01).

## Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre İncelenmesi

Tablo 7

*Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Fark Analizi*

Yaş	Sıralama			X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
	n	Ortalaması	Sd			
20-30	32	135,64	3	2,742	,433	
31-40	137	117,31				
41-50	70	124,63				
51 ve üzeri	5	150,80				

Normal dağılım göstermeyen gruplarda ilişkisiz ikiden fazla örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Kruskal-Wallis H Testin sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $X^2(3)=2.742$ , p>.01].

## Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Tablo 8

*Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Fark Analizi*

Öğrenim Durumu	Sıralama		Sıra Toplamı	U	p
	n	Ortalaması			
Lisans	162	120,87	19581,50	6378,500	,611
Lisansüstü	82	125,71	10308,50		
Toplam	244				

İlişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $U=6378,500$ ,  $p>0,01$ ).

## Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Branşlarına Göre İncelenmesi

Tablo 9

*Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Branşlara Göre Fark Analizi*

Branş Alanı	n	Sıralama		$X^2$	p	Anlamlı Fark
		Ortalaması	sd			
Sayısal	95	116,91	3	3,180	,365	
Sözel	136	128,34				
Uygulamalı	8	113,81				
Diğer	5	83,80				
Total	244					

İlişkisiz ikiden fazla örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $X^2(3)=3.180$ ,  $p>.01$ ].

## Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Hizmet Yıllarına (Mesleki Kıdem) Göre İncelenmesi

Tablo 10

*Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Hizmet Yıllarına (Mesleki Kıdem) Göre Fark Analizi*

Öğretmenlikteki Toplam Çalışma Süresi	n	Sıralama Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
0-5	21	133,00	4	5,670	,225	
6-10	76	125,81				
11-15	58	103,69				
16-20	56	129,15				
21 ve üzeri	33	129,97				
Total	244					

İlişkisiz ikiden fazla örneklemeden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları toplam çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $X^2(4)=5.670, p>.01$ ].

## Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Uzaktan Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi

Tablo 11

*Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Alma Durumlarına Göre Fark Analizi*

Uzaktan Eğitim Alma Durumu	n	Sıralama Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	178	126,44	22506,50	5172,500	,150
Hayır	66	111,87	7383,50		
Total	244				

İlişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları uzaktan eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (U=5172.500, p>.01).

### **Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Uzaktan Eğitim Verme Deneyimlerine Göre İncelenmesi**

Tablo 12

*Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Verme Durumlarına Göre Fark Analizi*

Uzaktan Eğitim Verme Durumu	n	Sıralama		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Evet	223	122,19	27248,00	2272,000	,821
Hayır	21	125,81	2642,00		
Total	244				

İlişkisiz iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları uzaktan eğitim verme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (U=2272.000, p>.01).

### **Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi**

Tablo 13

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart		T	p
				Sapma	sd		
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Kadın	172	117,41	14,721	1,122	2,019	,045
	Erkek	72	112,39	23,387	2,756		

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(242)} = 2.019, p > .01$ ].

### Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumlarının Yaşlarına Göre İncelenmesi

Tablo 14

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre Oneway ANOVA Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3524,583	3	1174,861	3,829	,010	31-40, 41-50
Gruplar içi	73646,089	240	306,859			
Toplam	77170,672	243				

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları yaşları bakımından anlamlı farklılık göstermektedir [ $F_{(3-240)} = 3.829, p < .05$ ]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 31-40 yaşta ( $X_{ort} = 110.24$ ) ve 41-50 yaşta ( $X_{ort} = 118.20$ ) uzaktan eğitime ilişkin tutumların diğer yaş gruplarından az da olsa anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir

### Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Tablo 15

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları*

	Öğrenim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Lisans	162	115,24	19,271	242	,844	,399
	Lisans üstü	82	117,28	14,551			

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(242)} = 0.84, p > .01$ ].

### Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumlarının Branşlarına Göre İncelenmesi

Tablo 16

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Branşlarına Göre Oneway ANOVA Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2036,048	3	678,683	2,168	,092	
Gruplar içi	75134,624	240	313,061			
Toplam	77170,672	243				

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında branşları bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır [ $F_{(3-240)} = 2.168, p > .05$ ].

### Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumlarının Hizmet Yıllarına (Mesleki Kıdem) Göre İncelenmesi

Tablo 17

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Hizmet Yıllarına (Mesleki Kıdem) Göre Oneway ANOVA Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3267,500	4	816,875	2,642	,034	
Gruplar içi	73903,172	239	309,218			
Toplam	77170,672	243				

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında branşları bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F_{(4,239)} = 2.64, p > .01$ ).

## Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumlarının Uzaktan Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi

Tablo 18

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları*

Uzaktan Eğitim Alma Durumu		n	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Evet	178	117,07	17,568	242	1,649	,101
	Hayır	66	112,85	18,264			

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları uzaktan eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(242)} = 1.649, p > .01$ ].

## Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumlarının Uzaktan Eğitim Verme Deneyimlerine Göre İncelenmesi

Tablo 19

*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Uzaktan Eğitim Verme Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları*

Uzaktan Eğitim Verme Durumu		n	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Evet	223	115,86	17,356	242	,199	,843
	Hayır	21	116,67	22,677			

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları uzaktan eğitim verme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(242)} = 0.20, p > .01$ ].

## Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 20

*Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki Korelasyon Analizi*

n=244		Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği		Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği
		r	p	
Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği	r		1	,267**
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	r	,267**		1
	p			

\*\* . Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Çift yönlü).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ( $r=0.267$ ,  $p<.01$ ). Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2=0,07$ ) dikkate alındığında uzaktan eğitime yönelik tutumdaki değişkenliğin %0,7'sinin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarından kaynaklandığı söylenebilir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları “cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, branşları, mesleki kıdemleri, uzaktan eğitim alma durumları ve uzaktan eğitim verme deneyimleri” değişkenlerine göre incelenmiş, ayrıca okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen veriler gerekli analizlere tabi tutulduktan sonra çeşitli bulgular tespit edilmiştir.

Teknolojik liderlik ve öğretmen tutumları konularının ulusal ve uluslararası çalışmalarda ele alındığı tespit edilmiş ancak “okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” konularının birlikte çalışıldığı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler bir ilk olma potansiyeli taşıyabilir.

Bu çalışma; lise öğretmenlerinin, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve uzaktan eğitim tutumlarının “cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, branşları, mesleki kıdemleri, uzaktan eğitim alma durumları ve uzaktan eğitim verme deneyimleri” değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Yalnızca yaş değişkeninde, 31-40 ve 41-50 yaş aralıkları arasında az da olsa anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin teknolojik liderlik algılarının ve uzaktan eğitim tutumlarının, çeşitli demografik özelliklerden bağımsız olarak tutarlı olduğunu göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapımcıları için önemlidir. Öncelikle, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları üzerinde önemli bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu durum, müdürlerin teknolojik liderlik rollerini yeniden değerlendirmeleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını etkilemek için farklı stratejiler geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Diğer taraftan, öğretmenlerin teknolojik liderliğe ve uzaktan eğitime karşı tutumlarının, demografik faktörlerden bağımsız olduğunu göz önünde bulundurarak, eğitim programlarının ve profesyonel gelişim fırsatlarının, çeşitli öğretmen gruplarına uygun şekilde tasarlanması önem kazanmaktadır. Ayrıca, yaş faktörünün az da olsa etkisi olduğu göz önüne alındığında, farklı yaş gruplarına yönelik özelleştirilmiş eğitim ve destek programlarının da geliştirilmesi düşünülebilir.

Alan yazın taraması yapıldığında Durnalı'nın (2018), 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde ortaokul öğretmenleriyle cinsiyet, yaş, meslek, kıdem, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi ve okul müdürüyle çalışma süresi gibi değişkenler temelinde yaptığı "Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri" adlı doktora tezine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerinde, mesleki kıdem değişkeni hariç, diğer değişkenlerinin alt grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bizim araştırmamızda yaş değişkeninde karşımıza çıkan düşük ancak pozitif yönlü ve anlamlı ilişki, Durnalı'nın (2018) tezinde mesleki kıdem değişkeninde görülmektedir. Bu veriler, öğretmenlerin teknolojik liderlik algılarının ve uzaktan eğitim tutumlarının, çeşitli demografik özelliklerden bağımsız olduğunu büyük ölçüde desteklemektedir. Turan'ın (2002) "Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü" adlı çalışmasında bilgisayarların okula girişi ve okul yönetimi sürecinde meydana getirdiği değişiklikler, teknolojinin okulda ve okul yönetiminde kullanımı ve bu teknolojiye liderlik yapması gereken eğitim yöneticisinin bilgi ve becerileri, özellikle de Batı'da yapılan çalışmalar dikkate alınarak kavramsal bir çerçeve içinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada okullarda etkin bir biçimde teknoloji kullanımı için özellikle okul müdürlerinin ve öğretmenlerin bu yönde desteklenmelerinin büyük bir gereklilik olduğu, hâlihazırdaki eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik programların bu konuda çok yetersiz kaldığı, bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığının bu yönde çalışmalar yürütmesi gerektiği belirtilmiştir. Turan'ın (2002) tespitleri bu tez çalışması bulguları ile benzerlik göstermektedir. Cantürk ve Aksu (2017) "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları" adlı çalışmalarında nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanmıştır. Çalışmanın nitel kısmına Antalya ilindeki üç merkez ilçeden beş genel ve dört meslek lisesinde görev yapan on sekiz okul müdürü ve müdür yardımcısı

katılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel yaklaşımın kullanıldığı bölümünün evrenini, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı'nda Antalya ili merkez ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ile bu okulların öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir. Cantürk ve Aksu (2017), teknolojik liderlik konusunu; vizyoner liderlik, sistematik iyileştirme, mesleki uygulamada mükemmellik, dijital vatandaşlık ve dijital çağ öğrenme kültürü gibi bizim araştırmamızdaki boyutlardan farklı boyutlar altında irdelemiştir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerine ilişkin olarak Özmen (2022) 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nda İstanbul İlinde görev yapan 20 öğretmen ile yapmış olduğu “Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmada öğretmenlerin maddi imkân, altyapı, teknik ve siber güvenlik sorunlarını çözmeye okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin ön plana çıktığı bulgusunu elde etmiştir. Yerli'nin (2023) evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde İstanbul İli Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet liseleri ile özel liselerde görevli 851 öğretmenin, örnekleme ise basit seçkisiz örneklem alma yöntemiyle belirlenmiş 226 öğretmen tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yaptığı “Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Öğrenme Ortamlarındaki Teknoloji Kullanım Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarında destek, altyapı, motivasyon ve hukuk alt boyutlarında ortalama değerler birbirine yakın olup en yüksek hukuk boyutunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenme ortamında teknoloji kullanımına yönelik yeterlilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş olup araştırma sonuçlarına göre teknoloji okuryazarlığı ortalamasının hem derse teknoloji entegrasyonundan hem de sosyal etik ve yasal hükümler ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Seven'in (2021) yaptığı ve evrenini 2020-2021 yılında İstanbul ili, Bahçelievler ilçesindeki devlet ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarının oluşturduğu; örnekleme ise basit tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenen “Okul Yöneticilerinin Teknolojik

Liderlik Öz Yeterliklerinin Uzaktan Eğitim Tutumları ile İlişkisi” adlı araştırmaya 54 okul müdürü, 128 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 182 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri; “okul türü, cinsiyet, toplam hizmet yılı, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu” değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri “görev ve eğitim durumu” değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin uzaktan eğitim tutumları “görev, cinsiyet, eğitim durumu, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu” değişkenlerine göre farklılaşmamakta ancak okul yöneticilerinin uzaktan eğitim tutumları “okul türü ve hizmet yılı” değişkenine göre farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi bulunamamıştır. Altınkum (2022), Siirt il merkezindeki okullardan basit seçkisiz yöntem ile seçilen 367 öğretmenin oluşturduğu “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının “yaşa, eğitim kademesine, okul müdürüyle çalışma süresine ve mesleki kıdeme göre”; öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin ise “cinsiyete, yaşa, daha önce eğitim teknolojisi ile ilgili bir hizmet içi eğitim alma durumuna, eğitim kademesine, öğrenim durumu ve mesleki kıdemleri”ne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Demirsoy (2016), “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde, İstanbul Küçükçekmece’de okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlik düzeyinin “farklı yaş ve mesleki kıdem grupları”ndaki öğretmenlerin görüşüne göre farklılaştığı ancak öğretmenlerin “cinsiyet”ine göre bütün boyutlar ve ölçek genelinde değişmediğini tespit etmiştir.

Karagöz (2023) 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı’nda Karaman’da görev yapan 422 öğretmen ile yaptığı “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yarar Algıları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin

Uzaktan Eğitim Öz Yeterliklerinin Aracılık Rolünün İncelenmesi” başlıklı çalışmada okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim öz yeterlik ve uzaktan eğitim yarar algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlemiştir. Ünver’in (2022) “Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışı ve Kriz Yönetimi Becerileri ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin örneklemini ise Zonguldak ilinde görev yapan 270 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin teknolojik liderlik rolleri ve okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okul müdürlerinin teknoloji liderliği rolleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, çalışmamızdaki okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının baz alınan değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuyla örtüşmektedir.

Özen ve Baran (2020) tarafından 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı’nda Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 367 öğretmen ile yapılan “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırma sonucunda ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, çalışmamızda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin farklı değişkenlere göre uzaktan eğitim tutumlarının incelendiği Ağır (2007) tarafından yapılan “Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi” adlı çalışmada ise özel ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ateş ve Altun (2008) tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, uzaktan eğitim alma, bilgisayar kullanma deneyimi, algılanan bilgisayar becerisi ve öğrenme biçimleri açısından incelendiği “Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından

İncelenmesi” isimli çalışmada ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsızlık seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak literatürde yer alan bu veriler ışığında bir değerlendirme yapacak olursak bu çalışma; teknolojik liderlik ve uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin tutumlarına yönelik genel bir bakış sunarken bu alanlarda müdahale ve iyileştirmeler adına eğitim liderleri ve politika yapıcıları için, öğretmenlerin teknoloji ve uzaktan eğitimle ilgili tutumlarını şekillendirmeye yönelik daha kapsamlı ve hedeflenmiş stratejiler geliştirmek gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

## 5.2 Öneriler

Yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde belirli öneriler sunmak mümkün olacaktır. Bu öneriler;

- Devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları karşılaştırılabilir.
- Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları araştırılabilir.
- Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı incelenebilir.
- Okul müdürlerinin teknolojik liderlik rolleri yeniden değerlendirilerek öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumlu tutum geliştirmeleri için çeşitli çalışmalar yapılabilir. Bu konuda yapılması önerilen çalışmalar şu şekildedir:
  1. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere yönelik eğitim ve destek programlarının geliştirilmesi düşünülebilir.
  2. Öğretmenlerin teknolojiyi en verimli şekilde kullanabilmesi ve problem yaşamaması için okullarda, okul müdürlerinin liderliğinde düzenli olarak teknoloji ile bütünleşmiş eğitimler verilebilir.

3. Uzaktan eğitim teknolojileriyle ilgili eğitim alınmaya başlamadan önce ve sonra ilgili gruplara ön-test ve son-test yapılarak uzaktan eğitimle ilgili tutumları konusunda ne kadar gelişme gösterdikleri değerlendirilebilir. Şayet bir gelişme yoksa sebebinin nereden kaynaklandığına dair araştırmalar yapıp gerekli tedbirler alınabilir.
4. Sürdürülebilir bir sistem kurmak için dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı becerisi, başta okul müdürleri olmak üzere, okul müdürü liderliğinde eğitimin tüm paydaşlarına ve kademelerine verilebilir.
5. Okullarda uzaktan eğitimle ilgili öğretmenleri destekleyecek teknik ekip sayısı artırılabilir.
6. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitim teknolojileriyle ilgili kullandıkları ya da geliştirdikleri güzel uygulamaları ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri platformlar yaygınlaştırılabilir.
7. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarındaki eğitim teknolojileri ve dijital eğitim konularının ağırlığı artırılabilir.
8. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları farklı ortamlara göre (yüz yüze, uzaktan, hibrit, senkron, asenkron vb.) düzenlenebilir. Nitekim OECD (2020) raporunda, “Eğitimde hasar gören mekanizmalar göz önünde bulundurularak müfredattaki kazanımların yeniden ele alınması faydalı olabilir.” ifadesi yer almaktadır.
9. Uzaktan eğitim konusunda MEB dışında öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan sivil toplum örgütlerinden ve eğitim fakültelerindeki akademisyenlerden faydalanma yoluna gidilebilir.

## KAYNAKÇA

- AB Proje Yönetimi, (2022). <https://www.abprojeyonetimi.com/vaktinizi-verimli-gecirmek-icin-birbirinden-faydali-20-online-egitim-veren-site/> Erişim Tarihi: 02.11.2023
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2008). School leadership and information communication technology. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), s. 83.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), s. 235-248.
- Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Alkan, C. (1981). *Açık Üniversite Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Akada, T. ve Fırat, N. C. (2022). Standartlarına Dayalı Olan Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), s. 1266-1267)
- Alkrdem, M. (2014). Technological leadership Behavior of high school headteachers in Asir Region, Saudi Arabia. *Journal of International Education Research*. 10(2), 95–100  
[https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Technological+leadership+behavior+of+high+school+headteachers+in+Asir+Region%2C+Saudi+Arabia&author=M.+Alkrdem&publication\\_year=2014&journal=Journal+of+International+Education+Research&pages=95-100](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Technological+leadership+behavior+of+high+school+headteachers+in+Asir+Region%2C+Saudi+Arabia&author=M.+Alkrdem&publication_year=2014&journal=Journal+of+International+Education+Research&pages=95-100) Erişim tarihi: 27.11.2023

Altinkum, Y. (2022). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Anadolu üniversitesi, (1998). <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce> Erişim tarihi: 18.06.2023

Anderson, R. E., & Dexter, S.L. (2000). *School Technology Leadership: Incidence and Impact (Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey Report#6)*. Irvine, CA: Center for Research on Information Technology and Organisations, University of California, Irvine. s. 22)

Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/19, s. 70. [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=145030429\\_6ArsevenAyla-egt-63-80.pdf&key=19895](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=145030429_6ArsevenAyla-egt-63-80.pdf&key=19895) Erişim Tarihi: 27.10.2023

Aşkar, M. (2000). *Teknolojiler, Araçlar, Servisler ve Ortamlar*. Tübitak, Mayıs Bülteni, s. 23

Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 125-145.

Atıcı, M. (2000). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye’de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Leicester Üniversitesi, Leicester.

Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği (European Association of Distance

Teaching Universities-EADTU: <https://www.eadtu.eu/index.php/about> Erişim tarihi: 17.05.2023

Aziz, A. (1982). *Radyo ve Televizyonla Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi EFAM Yayınları.

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2014). *Uzaktan Eğitimde Kalite ve Akreditasyon*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Baltacı, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Bilgisayar Tutumları ile Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bandura, A. (1977) Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, s. 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human Agency İn Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9): 1175– 1184.

Bandura, A. (1995) *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy (The Exercise of Control)*. New York: W. H. Freeman and Company. BF637.S38B36.

Başak, G. Ö. K. ve Çakmak, E. K. (2020). Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), s. 1917. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ogretim-elemanlarinin-mevcut-isleyise-hakkindaki-uzaktan-egitim-algilarini-belirlemeye-yonelik-bir.pdf> Erişim tarihi: 15.10.2023

Becerikli, S. (2021). Mektupla Öğretmen Yetiştirme. *Belgi Dergisi*, 21, s. 283

- Becerikli, S. (2021). Türk Eğitim Tarihinde Bir Uzaktan Öğretim Deneyimi- (YAYKUR). *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), s. 471
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2022). *Dijitalleşen Dünyada Bilişim Suçları ve Mücadele Yöntemleri*. <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/arastirma-raporlari/dijitallesen-dunyada-bilisim-suclari-ve-mucadele-yontemleri-6218e2417eaea.pdf> Erişim tarihi: 13.07.2023
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 88, 94.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 13. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, T. (2003). Bolu Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), s. 94- 107.
- Cantürk, G. ve Aksu, T. (2017). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-38.
- Coleman, K. P., & Karraker, H. K. (1997). Self-Efficacy And Parenting Quality: Findings And Future Applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Çalımfidan, M. (2007). *İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim ve Hizmet İçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşleri (Tuzla Örneği)*

(Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2005). Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançları ile Sosyal Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt: I, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, s. 420.

Daniel, J. S. (1996). *Mega Universities and knowledge media: technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.

Demirtaş, H. & Kavuk, E. (2021). Difficulties Experienced by Teachers in the Distance Education During COVID-19 Pandemic. *E-International Journal of Pedandragogy*, 1 (1), s. 66.

Demirsoy, S. (2016). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, L. (1994). Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ-M)'nin Gerçeklik, Güvenirlilik, Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama, M.Ü. Soysal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Doktora Tezi), İstanbul.

Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İstanbul: Devlet Basımevi.

Dorey, P. (2015). "Pekala, Harold Ona Sahip Olmada Israr Ediyor!—Açık Üniversiteyi Kurmak İçin Siyasi Mücadele, 1965–67". *Çağdaş İngiliz Tarihi*. 29 (2), s. 241–272

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13619462.2014.981160?scroll=top&needAccess=true&role=tab> Erişim tarihi: 24.06.2023

Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durnalı, M. ve Akbaşı, S. (2020). Okul Müdürleri Teknolojik Liderlik Davranışlarının Okulda Bilgi Yönetiminin Gerçekleşme Düzeyine Etkisi. *Millî Eğitim*, 49 (225), s. 23-54.

Erkut, E. (2022). *Sistem Çaresiz Eğitim Sizde*. İstanbul: Doğan Kitap.

Eren, E. ve Kurt, A. A. (2011). İlköğretim Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), s.222. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202382> Erişim tarihi: 08.08.2023

Ertan, G. (2017). *Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı*. İstanbul: Alternatif Yayıncılık.

Şişman, E., E. (2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojilerini Sağlama ve Kullanmada Gösterdikleri Liderlik Davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

FLANAGAN, L. & JACOBSEN, M. (2003). Technology Leadership For The Twenty-First Century Principal. *Journal of Educational Administration*.

FONO, (2023). <https://www.fono.com.tr/hakkimizda>

Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, And Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), s. 3–13.

Goleman, D. (1999). *Duygusal Zekâ* (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları

Gök, B. (2011). *Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Güneş, M., Baka, E., Gülgün, S., Karaağaç Kocakır, A., Ovacık, T. (2022). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışlarının İncelenmesi. *Balkan & Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi (BNEJSS)*. 2022 Özel Sayı, Cilt. 8, s. 10-17.

Gürol, M. (1997). “Fırat Üniversitesi’nde Eğitimde Televizyonun Kullanımı ve Öğrenci Görüşleri” **Uzaktan Eğitim-Distance Education**, Yaz Summer, s. 45-54.

Hakan, A., Sözer, E., Kaya, Z., Gültekin, M., ve Anıl, H. (1997). Açık Öğretim Lisesi Uygulamasının Değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harari, Y. N. (2018). *Hayvanlardan Tanrılara Sapiens*, (Ertuğrul Genç, Çev.), İstanbul, Kolektif Kitap

Hudanich, N. V. (2002). *Identifying Educational Technology Leadership Competencies for New Jersey's School Superintendents* (Doctoral Dissertation). Seton Hall University, South Orange, New Jersey, United States.

İstanbul Üniversitesi AUZEF, (2023), <https://auzef.istanbul.edu.tr/tr/content/tanimlar-kosullar/acik-ogretim-nedir%3F> Erişim tarihi: 23.06.2023

ISTE, (2018). <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-education-leaders> Erişim tarihi: 25.06.2023

İSTE, (2009). [https://my.iste.org/s/store?\\_ga=2.21812795.1636120845.1701010296-942331665.1692129441#/store/browse/detail/a1w1U000004Lp6vQAC](https://my.iste.org/s/store?_ga=2.21812795.1636120845.1701010296-942331665.1692129441#/store/browse/detail/a1w1U000004Lp6vQAC) Erişim tarihi: 26.10.2023

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Beykent Üniversitesi Yayınevi

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4. geliştirilmiş baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kabakçı, I. (2001). *İnternet'le Öğretim Etkinlikleri ve Anadolu Üniversitesi'nde Bir Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.

Karadağ, Nejdet (2014). *Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar (Doktora tezi)*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Karagöz, A. (2023). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yarar Algıları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Öz Yeterliklerinin Aracılık Rolünün İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Ed.) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (34. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karayalçın, Y. (1959). *Mektupla öğretim: Öğretimdeki Yeri, Tekniği, Yabancı Memleketlerdeki Tatbikatı Türkiye İçin Ehemmiyeti*. Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü.

Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama* (4. baskı), Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z. (2019). Türkiye'deki İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(4), s. 49, 61  
[http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05\\_zeki\\_kaya.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05_zeki_kaya.pdf). Erişim: 07.05.2023

Kıcır, G. K., Demir, F. N., Özaydemir, N., Şahin, M. D., Akyıldız, M., Şahin, Ö. D., Usta, İ. ve Karadağ, N. (2019). Açıköğretim Sisteminde Eğitim Amaçlı Radyo Programlarının Geliştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları*, 5 (2), s. 10, 12.

Koray, M. (1997). 21.Yüzyıl: Yeni Beklentiler, Yeni Liderlik Alanları ve Kadınlar, 21.YY. da Liderlik Sempozyumu. İstanbul: DHO Matbaası.

Krech, D. ve Crutchfield, R. S. (1984). *Sosyal Psikoloji: Teori ve Problemler*. Çeviren: Erol Güngör. İstanbul 1989.

Krech, D. ve Crutchfield, R. S. (1980). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. E. Güngör). 3. Basım, İstanbul: Ötüken Yayın.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Bahar 2012, 10(2), s. 198.
- Louis, K. S. (1994). Beyond Managed Change: Rethinking How Schools Impress. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, s. 2-24.
- MEB Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu, (2023). <https://mtao.meb.gov.tr/www/kurumun-tarihcesi/icerik/25> Erişim tarihi: 25.06.2023
- MEB Millî Eğitim İstatistikleri, (2021-2022). <https://www.meb.gov.tr/2022-2023-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr> ). Erişim tarihi: 29.06.2023
- MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, (2021-2022). <https://www.meb.gov.tr/2022-2023-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr> Erişim tarihi: 29.06.2023
- MEB-YEĞİTEK, (2023). <http://yegitek.meb.gov.tr/ggy/index.html> Erişim tarihi: 29.06.2023
- MEB-YEĞİTEK, (2023). <https://yegitek.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/15> Erişim tarihi: 29.06.2023
- Menderis, İ. A. (2014). *İngiltere Open University ile Avustralya New England University'de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Yönetiminin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ. ve Özsoy, N. (2009). *Bilgisayar Destekli Eğitim ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Dünyada ve Türkiye'de Uygulamaları*. XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, s. 372.
- Millî Eğitim Temel Kanunu ile İlgili Mevzuat, (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>). Erişim tarihi: 08.07.2023

Millî Eğitim Şûrası, (1996). (15.)

[https://tkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf)

Erişim tarihi: 08.07.2023

Milner, R. H., & Hoy, W. A. (2003). A Case Study Of An African American Teacher's Self-Efficacy, Stereotype Threat And Persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, s. 263-276.

Mokoena, S. (2017). Student Teachers' Experiences Of Teaching Practice At Open And Distance Learning Institution In South Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 18(2), s. 122-133.

Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education A Systems View*. Canada-Toronto: Wadsworth Thomson Learning.

Moore, M. ve Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth.

Nasser, R. ve Abouchedid, K. (2010). Attitudes And Concerns Towards Distance Education: The Case Of Lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration* 3(4), s. 1-12.

Nizam, F. (2004). Eğitim-öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 9.

OECD, (2020). A Framework To Guide An Education Response To The COVID-19 Pandemic Of 2020. OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020\\_6ae21003-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en) Erişim tarihi: 12.11.2023

Offir, B., Barth, I., Lev, Y., & Shteinbok, A. (2003). *Teacher-student interactions and learning outcomes in a distance learning environment*. The internet and higher Education, 6(1), 65-75. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00162-8](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00162-8) Erişim tarihi: 26.06.2023

Okan, K. (1975). Türkiye’de Mektupla Öğretim Uygulaması. *Mektupla Öğretim*, 1, s. 4-7

Okeke, N. L. (2019). School Technology Leadership: A New Concept. *International Journal of Innovative Development and Policy Studie*. 7(2), s. 50-56.  
<https://seahipaj.org/journals-ci/june-2019/IJIDPS/full/IJIDPS-J-6-2019.pdf>  
Erişim tarihi: 27.11.2023

Open University (2023). [www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk) Erişim tarihi: 19.07.2023

Oral, B. ve Kenanoğlu, R. (2012). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), s. 71-72.

Ölez, D. ve Kılıçoğlu, D. (2018). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Davranışlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN:1302-8944, Sayı: 48, s. 575-601.

Önder, Ö. R. (2016-2017 Bahar Dönemi). (*Tutumlar (8) (SKY 106. Davranış Bilimleri Dersi*), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Web site:  
<https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=5510> Erişim tarihi: 26.06.2023

Özbay, Ö. (2015). Dünya’da ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 5, s. 378  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562769> Erişim tarihi: 31.01.2023

Özçağlayan, M. (2000). Türkiye’de Televizyon Yayıncılığının Gelişimi. *Selçuk İletişim*, 1(2), 41-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19000/200911>  
Erişim tarihi: 10.07.2023

Özen, E. ve Baran, H. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *International Open*

& Distance Learning Conference, Eskişehir.

Özen, E. ve Baran, H. (2019). Uzaktan Eğitimde Yönelimler: 2016-2018 Yılları Arasında Proquest Veri Tabanında Yayımlanan Tezlerin İçerik Analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 28-40.

Özmen, L, A. (2022) *Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Rıza, E. T. (1997). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları (1)* (Genişletilmiş ve Geliştirilmiş 4. Baskı). İzmir: Anadolu Matbaası.

Samur, Y. (2022). Eğitimde Oyun, Oyunlaştırma ve Eğitsel Oyun Tasarımı. İstanbul: Altın Kitaplar Akademi.

Seven, T. (2021). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin Uzaktan Eğitim Tutumları ile İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Sınar, H. (2001). *İnternet ve Ceza Hukuku*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Schunk, H. D. (1991). Self-Efficacy And Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, H. D. (2003). Self-Efficacy For Reading And Writing: Influence Of Modeling, Goal Setting, And Self-Evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, s. 159- 172.

Solemani, H. (2012). Professional Development Between Iranian Distance Education Pnu Efl University Teachers And Traditional Non-Pnu Efl University Teachers. *Turkish Online Journal Of Distance Education-Tojde*, 13(3).

- Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretimde Uzaktan Eğitimin Tarihi ve Gelişim Süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(7), s. 101-102.
- Şimşek, F. (2017). Paleolitik Dönemde İnsan Türleri. *Uluslararası Amisos Dergisi*, 2(3), s. 70)
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2021). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> Erişim tarihi: 09.06.2023
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve Teknik Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- TDK Güncel Sözlük, (2023). <https://sozluk.gov.tr/>
- Terlemez M. S. ve Öztürk S. (2004). Etkileşimli Bir Eğitim Televizyonu Uygulaması: Açıköğretim Fakültesi Canlı Televizyon Yayınları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(4), s 126
- TRT, (2023). <https://www.trt.net.tr/kurumsal/tarihce> Erişim tarihi: 14.06.2023
- Tolon, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve Toplum Sosyal Psikoloji-I*. Ankara: Teori Yayınları.
- Torkul, O. (2012). Uzaktan Eğitim ve Türkiye’de Yaygınlaşması Önündeki Engeller, Eğitime Bakış. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*. 8 (23), s. 42.
- Turan, S. & Bayram, G. (2022). An Analysis of the Technology Leadership Behaviours of School Principals from the Perspective of Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 21 (1). s. 35-44.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı 30, 271-281. Ankara.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi Eğitimde Kalite Standartları: Amerika Örnekleri. *Anadolu Eğitim Bilimleri Uluslararası Dergisi*, 1 (1), 49.

Uzunboylu, H. ve Tuncay, N. (2012). *Uzaktan Eğitimde Sanal Değişimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ünver, İ., K. (2022). *Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışı ve Kriz Yönetimi Becerileri ile Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Wikipedi, (2023). [https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de\\_televizyon](https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_televizyon)  
Erişim tarihi: 14.06.2023

Wolsey Hall University, (2023). <https://wolseyhalloxford.org.uk/> Erişim tarihi: 03.06.2023

Yavuz, B. & Toprakçı, E. (2021). The Opinions Shared İn İnternet Forums About Schools' Distance Education Due To Covid-19 Pandemic. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), s. 120-139.

Yerli, N. (2023). Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Öğrenme Ortamlarındaki Teknoloji Kullanım Yeterlilikleri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, E. (2011). *Web-Tabanlı Senkron Derslerin Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları ve Senkron Teknolojileri Kabulleri Üzerine Etkisi*

(Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). *Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi*. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6(2), 299-322. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>  
Erişim tarihi: 01.08.2023

Yılmaz M. (2020). Uzaktan Eğitimin İyileştirilmesi: Salgın Kaynaklı Eğitim Krizini Aşmak İçin Öneriler. (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.  
[https://ilke.org.tr/images/yayin/politika\\_notlari\\_uzaktan\\_egitim/ILKE\\_PN\\_12\\_web.pdf](https://ilke.org.tr/images/yayin/politika_notlari_uzaktan_egitim/ILKE_PN_12_web.pdf) Erişim tarihi: 23.11.2023

YÖK İstatistik, (2023). <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 13.08.2023

Zaleznik, A. (1977). *Managers and Leaders: Are They Different?*, Harvard Business Review, Vol 55, January, s. 267