T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİMDE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU SÜRECİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (İSTANBUL İLİ BAŞAKŞEHİR İLÇESİ ÖRNEĞİ)

OSMAN YILMAZ

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ KENAN ÖZDİL

EDİRNE, 2018

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osman YILMAZ tarafından hazırlanan Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri(İstanbul İli Başakşehir İlçesi Örneği) Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca **27.06.2018** Çarşamba günü saat 13:30'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin kabul edilmesine **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Dr. Öğr. Üyesi Kenan ÖZDİL (Danışman)	Kabul edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğ CAN	Kabul edilmesine	
Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL	Kabul edilmesine	

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10203414
Yazar Adı / Soyadı	OSMAN YILMAZ
T.C.Kimlik No	49846772726
Telefon	5066137765
E-Posta	osman.yilmaz1987@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	EĞİTİMDE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU SÜRECİNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ(İSTANBUL İLİ BAŞAKŞEHİR İLÇESİ ÖRNEĞİ)
Tezin Tercümesi	Teacher Opinions on Instructional Leadership Competencies of School Administrators in Process of Technology Integration in Education (The Case Başakşehir District of Istanbul Province)
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2018
Sayfa	143
Tez Danışmanları	DR. ÖĞR. ÜYESİ KENAN ÖZDİL
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	

20.07.2018

İmza:.....



Tezin Adı: Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (İstanbul İli Başakşehir İlçesi Örneği)

Hazırlayan: OsmanYILMAZ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya konulmasıdır. Ayrıca bu bağlamda söz konusu yeterliklerin çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırma, İstanbul ili Başakşehir ilçesi resmi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Verilerin toplanmasında Özge Hacıfazlıoğlu, Şirin Karadeniz, Gülay Dalgıç tarafından geliştirilen "Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları "ve Mehmet Şişman tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel ve nicel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında 232 öğretmenden toplanan veriler içerisinde kayıp veri olup olmadığını belirlemek için kayıp veri analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 64 öğretmene ait veri analizden çıkarılmıştır. Dolayısıyla analizler 168 öğretmenin verisi üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 20.0 yazılımı kullanılmıştır. Analizler sırasında manidarlık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde öncelikli olarak parametrik testler tercih edilmiştir. Parametrik testlerin normallik varsayımı olduğu için bu varsayım test edilmiştir. Normallik varsayımını test ederken puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğunda puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği, dolayısıyla normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir.

Araştırmada Normallik varsayımı sağlanmadığı için okul yöneticilerin öğretimsel ve teknolojik liderliklerinin okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılamamıştır. Bu analiz yerine parametrik olmayan Kruskal Wallis H-testi ile analiz yapılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel ve teknolojik liderliklerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t –testi kullanılmıştır.

Araştıma sonucunda, okul yöneticilerinin teknolojik gelişmeler ışığında öğretimsel liderliklerini ve teknolojik yeterliklerini belirlemek için yapılan araştırmada, yöneticilerin öğretimsel liderliği yüksek düzeyde olumlu doğrulanmıştır. Öğretmenler yöneticilerin öğretimsel liderliklerini yeterli görmektedirler. Öğretimsel liderlik yeterlikleri okul kademesinde de farklı görünmemektedir. İlkokul, Lise ve Ortaokuldaki öğretmenlerin genel kanısında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığı belirlemek için yapılan araştırmada manidar bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenleri cinsiyetlerine göre değerlendirdiğimizde kadın ve erkek öğretmenlerin değerlendirmeleri yüksek düzeyde olumlu çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Teknoloji Entegrasyonu, öğretimsel liderlik, teknoloji liderliği.

Thesis Name: Teacher Opinions on Instructional Leadership Competencies of School Administrators in Process of Technology Integration in Education (The Case Başakşehir District of Istanbul Province)

Prepared by: Osman YILMAZ

ABSTRACT

The purpose of this research is to put the instructional leadership competencies of school administrators in the context of teacher perspectives in the process of technology integration in education. It is also aimed to examine the competences in the context of various variables in this context.

The research is limited to the opinions of the teachers in the official education institutions of Başakşehir district of Istanbul province.

Two scales were used as "Teaching Leadership Behavior Scale" developed by Özge Hacifazlıoğlu, Şirin Karadeniz and Gülay Dalgıç, "Perceived Proficiency Perceptions of Technology Leaders in Technology" and Mehmet Şişman. Qualitative and quantitative analysis techniques were utilized in the analysis of the data.

Within the scope of the study, missing data analysis was performed to determine whether there were any missing data in the collected data from 232 teachers. As a result of analysis, 64 teachers' data were extracted from the analysis. For the analysis of the data, SPSS 20.0 software was used. The level of significance during the analyzes was accepted as 0.05. Parametric tests were preferred in the analysis of data in the study. This assumption was tested because parametric tests were assumed to be normality assumptions. The skewness and kurtosis values of the point distributions were examined when testing the normality assumption. It is accepted that when the values of the skewness and kurtosis are between -1 and +1, the scores do not deviate from the normal distribution excessively, and thus the normality assumption is satisfied.

One-factor analysis of variance was not conducted to determine whether the school's leadership of instructional and technological leadership differed from school to

school because the normality hypothesis was not provided in the survey. This analysis was carried out with the non-parametric Kruskal Wallis H-test. In evaluating the instructional and technological leadership of school administrators, unrelated samples were used to determine whether there was a difference according to the gender of the teachers.

As a result of the research, the instructional leadership of the administrators was confirmed at a high level in the research conducted to determine the instructional leadership and technological competence of the school administrators in the technological development. Teachers see enough instructional leadership of managers. Instructional leadership competencies do not seem to be different at the school level. There was no significant difference in the general opinion of primary school, high school and secondary school teachers. There is no significant difference in the survey conducted to determine whether there is any difference in the gender of the teachers in the evaluation of the school leaders' technological leadership. When we evaluate the teachers according to their gender, the evaluations of the male and female teachers are highly positive.

Keywords: Technology integration, instructional leadership, technology leadership

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez çalışmam 3 yıllık bir süreçte değerli hocalarım ve benim naçizane emeklerimle tamamlanmış bulunmaktadır. İlk danışmanım değerli hocam sayın Doç. Dr. Cem ÇUHADAR'a teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunmak istiyorum. Değerli hocam hem çalışmanın kuramsal bölümü ile hem de uygulama bölümü ile ilgili önemli bir yol gösterici olmuş ve deneyimlerinden hareketle bana rehberlik etmiştir. Sonradan danışmanlığımı alarak yardımcı olan ve tezimin son şeklini almasında emeği geçen değerli danışmanım Dr. Öğretim ÜyesiKenan ÖZDİL hocama teşekkür ederim.

Çalışmanın ölçek uygulama bölümünde yardımlarından faydalandığım İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğüne, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine ve uygulama esnasında bana yardımcı olan Başakşehir ilçesinde görevli değerli okul yöneticilerine ve öğretmenlerine teşekkürü bir borç biliyorum.

Tezin başlangıcından bitişine kadar yanımda olan, her aşamada emeği bulunan, bilimsel yönden ufkumu açan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL'e şükranlarımı sunuyorum.

Bu süreçte yanımda olan anneme,aileme ve tecrübesinden beni mahrum etmeyen değerli arkadaşım İbrahim TOPRAK'a teşekkür ediyorum.

Osman YILMAZ

İstanbul,2018

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **III**
TEŞEKKÜR ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **VI**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **IX**
TABLO LİSTESİ ..... **X**

BÖLÜM I

GİRİŞ **1**
1.1.Problem 1
1.2.Araştırmanın Amacı 4
1.3.Araştırmanın Önemi 5
1.4.Sayıltılar 5
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 6
1.7. İlgili Araştırmalar 7
1.7.1.Öğretimsel Liderlik ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 7
1.7.2.Öğretimsel Liderlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 15
1.7.3.Teknoloji Entegrasyonu ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 19
1.7.4. Teknoloji Entegrasyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 24

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **26**
2.1.Liderlik 26
2.2.Liderlik ve Yöneticilik 29
2.2.1.Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar 32
2.3. Öğretimsel Liderlik 34
2.4. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları 40
2.4.1.Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rolleri 41

2.5. Eğitim Teknolojisinin Tanımı 44
2.6. Eğitim Teknolojilerinin Gelişimi 46
2.7. Eğitim Teknolojileri Uygulamaları 49
2.8. Türkiye'de Eğitim Teknolojilerinin Durumu 54
2.8.1. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi 57
2.8.2. Teknolojinin Eğitime Uyarlaması Ve Fatih Projesi 57
2.8.3. FATİH Projesinden Beklentiler 59
2.9. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesi 62
2.10. Teknoloji Entegrasyonu 64
2.10.1. Teknoloji Entegrasyonuna Etki Eden Faktörler 66
2.10.1.1.Donanım ve Ağ Altyapı Faktörü 66
2.10.1.2.Destek 67
2.10.3.Öğretmenin Eğitim Durumu 72
2.10.4 Öğretmenin Eğitim Durumu 72
2.10.5.Öğretmenin Algı ve Tutumları 75

BÖLÜM III

YÖNTEM 82
3.1. Araştırma Modeli 82
3.2. Evren Ve Örneklem 83
3.3. Veri Toplama Araçları 83
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 84
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 89

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM 90
4.1.Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri 90
4.2.Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Teknolojik Liderlik Düzeyleri 92
4.3. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliğinin Okul Kademesi ve Cinsiyete Göre Değişimi 93
4.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderliğinin Okul Kademesi ve Cinsiyete Göre Değişimi 94

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER..... 100
KAYNAKÇA 103
EKLER..... 122

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Teknoloji Entegrasyonuna Etki Eden Faktörler 66
Şekil 2. Destek 68
Şekil 3. Öğretmenin Eğitim Durumu 72
Şekil 4. Öğretmenin Algı ve Tutumları 76
Şekil 5. Zaman, Ağır Program Yükü ve Müfredat 80

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 83
Tablo 2. Lawshe Kapsam Geçerliği Oranları 86
Tablo 3. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler ..... .90
Tablo 4. Yöneticilerin Teknolojik Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler 92
Tablo 5. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine Ait Betimsel İstatistikler 94
Tablo 6. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları 95
Tablo 7. Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine Verilen Puanların Öğretmen Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları 96
Tablo 8. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Teknolojik Liderliğine Ait Betimsel İstatistikler 97
Tablo 9. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Teknolojik Liderliğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları 98
Tablo 10. Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t–testi sonuçları 99

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretimsel liderlik rollerini belirleyen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili kavramlar açıklanmaktadır.

1.1.Problem

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, eğitim-öğretimi nicelik ve nitelik bakımından değişime zorlamaktadır. Sosyo-ekonomik faaliyetlerin giderek etkileşimli sayısal iletişim ağlarının katılımıyla veya bu iletişim ağlarının yoğun kullanımıyla gerçekleştirilmesi yanında bu amaçla kullanılan her turlu teknolojinin ve uygulamanın üretilmesini gerektiren bilgi cağında bir taraftan bilginin tanımı değişirken bir taraftan da is dünyasında beklenen beceriler farklılaşmaktadır (Doğan Çeken, 2006).

Kalifikasyonların sürekli değişmesi, yasam boyu öğrenme becerilerinin ve olanaklarının geliştirilmesini zorunlu kılıyor. Yeni çağın temel becerisi olarak teknoloji okuryazarlığından bilgi çağı teknolojilerinin üretilmesine kadar bir dizi yeni becerinin bilgi çağı toplumunun temel ihtiyaçları olduğu kabul ediliyor (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006).

Dijital çağ ya da bilgi çağı diye nitelendirilen günümüz dünyasında, geleneksel öğrenme-öğretme anlayışında ortaya çıkan güncel eğilimler, çağın gereksinim duyduğu özelliklerde bireylerin yetiştirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlarla temellendirilerek işe koşulmasını neredeyse zorunlu bir hale getirmektedir (Bülbül ve Çuhadar, 2011).

Ülkemizde teknoloji entegrasyonu kapsamında, güncel teknolojilerin öğretim ortamlarında kullanılmasını hedefleyen projeler gerçekleştirilmektedir. Okullara

bilgisayar laboratuvarlarının kurulması, öğretmenlere güncel teknolojilerin kullanımıyla ilgili hizmetiçi eğitimlerin verilmesi, eğitim programlarında bilişim teknolojilerine (BT) yer verilmesi teknoloji entegrasyonunda bugüne kadar yapılan çalışmalardandır. Öğretimde teknolojinin entegrasyonuyla ilgili gerçekleştirilen en son proje ise Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)'tir. Proje kapsamında öğretim kurumlarına tablet bilgisayar, LCD panel etkileşimli tahta ve internet ağ altyapısı kurulumları yapılmakta, öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmekte ve öğretim programlarının teknoloji destekli öğretime uygun hale getirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

Bilgisayarların günlük hayatımızdaki etkisi son yirmi yılda İnternet'in yaygınlaşmasıyla akıl almaz bir boyuta ulaştı. Bu değişim dalgasından en çok etkilenen kurumlardan biri de eğitim olmuştur. Eğitimde bilişim teknolojilerinin (BT) kullanım alanlarının her gecen gün artmasına paralel olarak, okullarda da BT alt yapısının geliştirilmesine yönelik cabalar ivme kazanmıştır. Bu çabaların sonuncusu ve en kapsamlısı ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Ulaştırma Bakanlığı arasında 22.10.2010 tarihinde imzalanan protokolle başlatılan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi iyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi olmuştur. Proje kapsamında eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme surecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için okul öncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 570.000 dersliğine LCD panel etkileşimli tahta ve İnternet ağ altyapısı sağlanması ve aynı zamanda her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2012). Bu çapta kapsamlı bir projenin hayata geçmeye başlamasıyla, projeden beklenen verimin alınıp alınamayacağı da tartışma konusu oldu. Tartışmanın merkezini ise proje ile yeni bir yapıya evirilecek olan eğitim ortamlarından sorumlu olan öğretmenlerin ve okullarda değişime liderlik etmesi beklenen okul yöneticilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri oluşturmaktadır (Karataş ve Sözcü, 2013).

Okulun teknolojiye entegrasyonu (bütünleştirilmesi) denildiğinde, teknoloji alımı için maddi kaynak temini okula gerekli alt yapının sağlanması gibi makro

göstergeler genelde ilk akla gelen etkinliklerdir. Okul müdürleri, görev ve sorumluluklar içerisinde okula teknoloji getirmeyi ifade etmekte ve karşılaştıkları maddi sorunlar arasında teknoloji temininde yetersizliklerden bahsetmektedirler (Turan, Taş, Aydoğdu ve Oyman, 2010). Şüphesiz okulun sahip olduğu teknik olanaklar ve maddi kaynaklar gerek teknoloji planı oluşturulurken gerek öğretmenler için mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesinde ve okulun teknolojik alt-yapısının geliştirilmesi faaliyetlerinde etkili ve gerçekçi biçimde değerlendirilmelidir (Schmitt, 2002, s. 18). Ancak daha bütünsel bir değerlendirme yapıldığında, planlamanın kendisi kadar planlamayı gerçekleştirecek olan kişilerin liderlik dav-ranışlarının da önem kazandığı görülmektedir (Akbaba-Altun, 2002).

Her alanda teknolojik gelişmelerin hızlı bir biçimde ilerlemesiyle birlikte eğitime teknolojinin entegre edilmesi kaçınılmaz görülmektedir. Eğitim teknolojisi entegrasyonunun gerekliliğini vurgulamak için, Alkan (1991): Bireylere kaliteli eğitim hizmeti sağlamak için, toplumun farklı ihtiyaç ve taleplerini karşılamanın, insan kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmanın ve eğitimde fırsat eşitliliğini sağlamanın yanı sıra eğitim teknolojilerinin sınıfta kullanılmasının gerekliliğini savunmuştur. Bununla birlikte Yıldırım (2007): Sınıfta teknoloji kullanımının eğitimde öğrenme sürecini geliştirmesi bakımından araştırmacılar, karar vericiler ve uygulayıcılar arasında yaygın bir iş birliği olması gerektiğini iddia etmektedir. Dünyada değişen ve dönüşen teknoloji ile beraber teknoloji entegrasyonunun ülkemizdeki okullarda da kültürel adaptasyonu sağlayacak şekilde sağlanması elzem bir durumdur. Bu entegrasyonu yönetim, planlama ve uygulanabilir bir duruma getirecek olan şüphesiz okul yöneticileridir.

Son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymakta ve eğitim sisteminin yapısı ve işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesi için etkili okul yöneticilerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Akdağ, 2009).

Okul yöneticisinin okulun eğitim öğretim açısından nerede olduğuna ve nereye gideceğine karar vermek gibi liderlik davranışlarını göstermek hak ve yükümlülüğü vardır (Balay, 2000).

Girard'a göre, okul eğitiminde yaşanan çeşitli sorunları ortadan kaldırmak ve okul eğitimini sürekli olarak geliştirmek için etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici,

bilgili, ilkeli liderlerin rehberlik 0ettiği yöneticilerin varlığı hayati önem taşımaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için ise yöneticilerin etkili bir şekilde liderlik yapabilmelerine katkıda bulunabilecek olan niteliklerin ve özelliklerin belirlenmesi gereklidir (Cerit, 2007).

"Bugünün eğitim liderleri, her şeyden önce, bilgili ve çok yönlü olmak zorundadırlar" (Bursalıoğlu, 2000: 191). Bu nedenle okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karsısında yeni roller üstlenmiştir. Bu ise yeni bir misyon ve liderlik davranışı gerektirmektedir (Hoşgörür ve Yoncalık, 2004).

Öğretim Liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2004). Öğretimsel lider olarak yöneticiler okulun başarısında "doğrudan, aracılı ve karşılıklı etkiler" yoluyla katkı sağlamaktadır (Hallinger ve Heck, 1997).

Öğretimsel liderlik, teknoloji entegrasyonu ve teknoloji gelişimi ile ilgili araştırmalar alanyazında mevcuttur. Ancak eğitimde Teknoloji Entegrasyonu sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliği yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulan çalışmalar yeterli değildir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel ve teknolojik liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya konulmasıdır. Ayrıca bu bağlamda söz konusu yeterliklerin çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmesi de amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin öğretimsel liderlik ve teknolojik liderlik ölçeği puanlarının dağılımı nasıldır?

2.Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşleri okul türü ve okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin teknolojik liderliği, okul türü ve okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerin öğretimsel ve teknolojik liderlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Okul yöneticilerinin teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğretimsel liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşleriyle bilimsel olarak araştırılması ve geliştirilmesi için bir öneri getirerek bu alandaki benzer çalışmalara örnek oluşturması amaçlanmıştır.
Okul yöneticilerinin teknoloji entegrasyonuna ne derece yön verebildikleri ve öğretmenleri bu teknolojik gelişmelere ne derece adapte edebildikleri öğretimsel liderlik ve teknolojik yeterlilik boyutuyla kapsamlı bir şekilde ortaya konulup anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.
Araştırma sonucunda çıkan veriler doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığının bu alana dikkati çekilerek, yöneticilere gereken rehberliği kolaylaştıracağı ve mevcut literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmada;

- Katılımcıların görüşme, anket ve ölçeklere verdikleri cevaplar, onların gerçek görüşve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Katılımcılar kendi kişilik özelliklerinin farkında olduğu varsayılmaktadır.
- Okul yöneticilerinin teknoloji entegrasyonu sürecinde teknolojik gelişmeleri takip ve kullanma durumları ve öğretimsel liderlik durumları ölçülebilir niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul ili Başakşehir ilçesi resmi devlet eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okul müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (Çelik, 1999: 41).

Teknoloji Entegrasyonu: Hew ve Brush (2007) ilköğretim okullarında, teknoloji entegrasyonunun kesin bir tanımının olmamasına rağmen, öğretmenlerin sınıflarda öğrencinin başarısını artırmak için her türlü teknolojiyi kullanmak olarak değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir.

1.7.İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderlik ve teknoloji entegrasyonu ile ilgili birlikte yapılmış bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle ilgili araştırmalar ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir.

1.7.1. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Türkiye'de yapılan Araştırmalar

Türkiye'de öğretimsel liderlikle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bazılarına değinirsek bu araştırmalardan ilki Bursalıoğlu(1975) tarafından gerçekleştirilen "Okul Yöneticisinin Yeterlikleri adlı araştırmadır. Eğitim yöneticilerininyeterliklerini hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere bir matriks düzeyindeinceleyen bu araştırma ile ilköğretim okulu müdürlerinin göstermesi gereken vegösterdikleri yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri; bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketformunun bakanlık müfettişleri, milli eğitim müdürleri, ilköğretimokulumüdürleri ve öğretmenlerinden oluşan 2688 kişilik bir denek grubuna uygulanmasısonucunda elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise standart kayma, ortalama ve t-testi teknikleri kullanılmıştır. Bursalıoğlu'nun araştırmasında, bu araştırma ile ilgili olarak, ortaya çıkanen önemli bulgu; okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarınındeğerlendirilmesi ile okul içi ve dışı haberleşme etkinliklerinin düzenlenmesi gibiyeterlik alanlarının, araştırmaya katılanların tümü tarafından müdürlerin düşükderecede göstermesi gereken yeterlik alanları olarak kabul edilmesi olmuştur. Diğer yandan düşük derecede algılanan bir başka yeterlik alanı daişgörengeliştirme olmuştur. Araştırmacı bu sonuçların eğitim ve okul yönetiminde böylealanlarıoluşturan yeterlikleri gereksiz sayan sistemin özelliklerindenkaynaklandığınıileri sürmüştür.

Gümüşeli (1996), çalışmasında okul müdürlerinin görüşlerinin öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu, ancak idari görevlerin yoğunluğu sebebiyle öğretimi denetleme, eğitim programlarını eşgüdümleme, öğretmenlere rehberlik yapma ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunma davranışlarında istenilen düzeyde olmadıklarını tespit etmiştir. Araştırmanın genel amacı; İstanbul İl'indeki ilköğretim

okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmıştır.

Yapılan bu araştırmanın önemini değişik açılardan özetlemek mümkündür. Öncelikle böyle bir çalışma Türkiye'de bu konuda var olan literatür boşluğunun doldurulmasına katkıda bulunmuştur. Bu araştırma, eğitim yöneticileri ve özellikle okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve hizmet içinde geliştirilmesi için gerekli olan programların hazırlanması ve geliştirilmende yol gösterici olmuştur. Diğer yandan okulları etkili olarak işletebilmek büyük ölçüde nitelikli okul müdürü seçme, yetiştirme, atama politikalarının oluşturulmasına ve sürdürülmesine bağlıdır. Bu bakımdan araştırmadan elde edilecek bulgular okul müdürlerini seçme, yetiştirme ve atamadan sorumlu olan makamlara; okullarına uygun yönetici seçmeye çalışan özel okul işletmecilerine bu konuda etkili politika oluşturmada yol gösterici olmuştur.

Tanrıöğen'in(1998), temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri "öğretimsel liderlik" davranışlarının belirlenmesine yönelik araştırması bir durum saptama çalışması niteliğindedir. Araştırma aşağıdaki sorulara yanıt verecek biçimde tasarlanmıştır:

1. Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları nelerdir?
2. Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine ve (c) çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Kadın ve erkek öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Envanteri'ne verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri birbirine benzemektedir. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusundaki beklentilerini etkileyici bir etken olmadığı ileri sürülmüştür.

Kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Kıdemi 11 yıl veüstü olan öğretmenlerin beklenti puanları ortalaması, kıdemi 1-5 yıl olanöğretmenlerin ortalamasından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

Busonuca göre, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, okul müdürlerinden beklediklerióğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin de arttığı ileri sürülmüştür.

Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlikdavranışlarına ilişkin beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkbulunmamıştır. Böylece, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin çok farklı olmadığı ileri sürülmüştür.

Erçetin (1998)'in"21. Yüzyıl için Türk İlköğretim Okulları YöneticilerininÖrgütsel Vizyonları" adlı araştırması ilköğretim okulu yöneticilerinin vizyon geliştirme ve vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirdiği ardışık araştırmalardan üçüncüsüdür. Çalışmanın bulguları Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim okulları için geçerlidir. Okul yöneticilerinden okullarının a) beğendikleri, beğenmedikleri beş özelliği, b) okulun işleyişine etki eden iç ve dış engelleri, c) havasını, d) ideallerindeki okulu tanımlamaları istenmiştir. Okul yöneticilerinin okullarını benzer biçimde algıladıkları anlaşılmıştır. Yöneticiler yetişmiş yönetici kadrosu olan, yerinden yönetilen, siyasi baskıların olmadığı, çağdaş programıyla kaliteli eğitim veren, ekonomik ve fiziksel sorunları çözülmüş, disiplinli, ilgili ve katılımcı velileri olan bir okulu ideal olarak tanımlamışlardır.

Aksoy (2006), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri" isimli yüksek lisans tez araştırması yapmıştır. Bu araştırmada, Aydın ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin önerileri yaş cinsiyet, kıdem, görev yeri, mezun olduğu okul gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Aksoy'un bu çalışmasında aşağıdaki sonuçları görmekteyiz.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve anlaşılması rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklamadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanmadır.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim sureci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde öğretmenlerin branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Yöneticilerin öğretimsel liderliğin belirlenen boyutlarını yerine getirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde yöneticilerin hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumuna göre. 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Okul büyüklüğü değişkeninin, yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Aksoy, araştırmacılara şu önerilerde bulunmuştur:

1. Bu araştırma Aydın İlindeki okullarda yapılmıştır. Değişik illerdeki resmi okullarda benzer bir araştırma yapılabilir.
2. Benzer bir araştırma, özel ilköğretim yöneticilerine yönelik yapılabilir.
3. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ile resmi ilköğretim okulu yöneticileri; öğretimsel liderlik rollerine sahip olma düzeyleri acısından karşılaştırılabilir.
4. Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğrencilerin, velilerin görüşleri alınabilir.
5. Öğretimsel liderlik rollerinin okul yöneticilerine kazandırılmasına ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri üzerine bir araştırma yapılabilir.

Şişman'ın (2004), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasındaki "okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları" anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aydın il merkezindeki 30 resmi ilköğretim okulunda toplam 1059 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 358'i örnekleme alınmıştır. Her okuldan 12 öğretmen oranlı eleman (cinsiyet) örnekleme yöntemine göre belirlenerek örnekleme alınmıştır. Verilerle ilgili frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve elli davranışa ilişkin öğretmen algılamalarının okullar genelinde ortalama standart sapma değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular ise şöyledir: İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rolüne sahip olma düzeyleri konusunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve

öğrencilere açıklamadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en alt düzeyde gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanmadır. Şişman (2004), ISSCL (InterstateSchoollLeadersLicensureConsortiumCoincil of ChiefStateSchoollOfficers) raporunun okul yöneticileri için birtakım standartlar belirlediğini ifade ederek, bu standartlarda okul yöneticilerinin liderlik alanlarını altı başlıkta toplandığını belirtmiş ve bunları şöyle sıralamıştır:

Bütün okul toplumunun başarısı için,

1. Okul toplumunca paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,
2. Bütün öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götürecek bir okul kültürü ve öğretim programını savunan, geliştiren ve sürdüren,
3. Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamı oluşturmak ve sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen,
4. Bütün öğrencilerin başarısı için aile ve toplumla is birliği yapabilen, farklı toplumsal işlemleri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,
5. Bütün öğrencilerin başarısı için tutarlı, adil, ahlaki bir lider olabilen,
6. Bütün öğrencilerin başarısı için, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen bir kişidir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme öğretimsel liderlik rolüne ilişkin her zaman yerine getirdikleri roller olarak: derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlaması bulunmuştur. Buna karşılık; okul yöneticisinin sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme boyutundaki öğretimsel liderlik rolünü, diğer rollere göre daha alt düzeyde gerçekleştirildiği bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük değildir ve yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve branşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretimsel liderliğin bütün boyutlarında hizmetiçi eğitime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Okulun büyüklüğü yöneticinin öğretimsel liderlik rolünü göstermesinde etken değildir.

Arslan (2009), tarafından yapılan araştırmada yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel araştırma kapsamında, tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Ankara iline bağlı Polatlı ilçe merkezindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Polatlı ilçe merkezinde 17 devlet ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 271 sınıf öğretmeni vardır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerinin tamamına ulaşılması amaçlandığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 271 veri toplama aracı araştırmaya katılması amaçlanan sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış ancak geri dönen ve değerlendirilen veri toplama aracı sayısı 202 olmuştur. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretim liderliği kapsamında yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin davranışları içeren 35 maddelik veri toplama aracı ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Maddeler içeriklerine göre beş alt boyutta sınıflandırılmış ve her bir maddenin karsısında ölçülmek istenen davranışın gösterilme sıklığını belirlemek üzere beşli likert tipi seçenekler verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini "orta düzeyde" gerçekleştirdiklerini belirlenmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin "öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülmesini sağlama" davranışını en üst düzeyde, "sınıflarda örnek dersler vererek öğretmenlere rehberlik yapma" davranışını ise "en düşük" düzeyde göstermekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem ve mezun oldukları okul değişkenleri açısından görüşleri "mesleki gelişimi sağlama boyutunda anlamlı farklılık göstermiş, diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sağır (2011), tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenmeye ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve yöneticilik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel bir araştırma olup araştırmacı verileri toplamak için, uzman görüşü ekseninde geliştirdiği "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile Şişman (2004) tarafından geliştirilen "Öğretim Liderliği" ölçme aracı kullanmıştır.

Araştırmanın evrenini; İstanbul iline bağlı 39 ilçede 2008-2009 öğretim yılında 1387 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2792 ilköğretim okulu yöneticisi ve 48875 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma evreninde yer alan 39 ilçe içerisinden "Basit Tesadüfî Örnekleme" yoluyla 15 ilçe belirlenmiştir ve yine aynı yöntemle belirlenen üçer ilköğretim okulunda görevli 1783 öğretmen ve 102 okul yöneticisi örnekleme alınmıştır, ayrıca 10 okul yöneticisinin nitel yolla görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenmiştir. 1- "Öğretim Liderliği" ölçme aracında yer alan ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren tüm maddelerin yönetici ve öğretmenler "Çoğu Zaman" gerçekleştiği algısındadırlar. 2- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır. 3- İlköğretim Okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark yoktur. 4- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark vardır.

Yılmaz (2010),tarafından yapılan "ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi" adlı araştırmasında ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 20 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla Balcı (2002) tarafından geliştirilen "Etkili Okul Anketi" ile Şişman (2004) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" birlikte kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; iki alt kategorili olan cinsiyet ve branş değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda t-testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem, öğrenim durumu ve bu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında grup aritmetik ortalamaları ve

anlamlılık değerleri ($p \leq .05$) dikkate alınmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında şu sonuçlar çıkmıştır: Öğretmenlerin, etkili okulun; okul yöneticisi, öğretmenler ve okul ortamı boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde; öğrenciler ve veli boyutlarında ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algıları da artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin etkili okul düzeyine ilişkin algılarının öğretimsel liderlik davranış düzeylerini etkilemekte olup olmadığı basit regresyon analizi ile açıklanmaya çalışılmış ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul düzeyini anlamlı düzeyde yordadığını görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı arttıkça, etkili okul olma düzeyinin de artacağı ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderliğin; okul amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarındaki davranışları yüksek düzeyde sergilemektedirler. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından biri olan, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin algılarının diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Akdağ (2009), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, yani öğretimsel liderin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel olup "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi"ni belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 49 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Bu çalışmaya Afyonkarahisar' da 2008-2009 eğitim öğretim döneminde görev yapan 99'u idareci ve 610 ilköğretim öğretmeni olmak üzere toplamda 709 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenmiştir: Maddeler ve boyutlar temelinde sonuçlara bakıldığında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, hizmet yılı ve unvan değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirme düzeyleri "çoğu zaman" düzeyindedir. Ayrıca kanonik korelasyon analizi sonucuna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla yeni ilköğretim

programını etkili bir şekilde uygulaması arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Sayın (2010), tarafından yapılan araştırma yönetim ve liderlik kavramlarına değinmeyi, öğretimsel liderliği tanımlamayı ve Çanakkale İli'nin Biga İlçesi'nde bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece gerçekleştirdiklerini öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlemektir. İlçe merkez ve köylerinde bulunan 33 adet ilköğretim okulunda görevli 225 sınıf öğretmeni ve 182 branş öğretmeni olmak üzere toplam 407 öğretmen, 27 okul müdürü ve 25 müdür yardımcısından oluşan bir evren belirlenmiştir. Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşlerine başvurulan, öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının tümüne ulaşılmaya çalışıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir Şişman'ın (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü beş yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında "öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme" boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında "öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme" boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur.

1.7.2. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Clark ve arkadaşlarının (1980), 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem vemülakat incelemeleri yoluyla yaptıkları araştırma sonuçları, etkili okulların başarısının büyük oranda müdürün öğretim liderliği davranışlarına bağlı olduğu gösterilmiştir. Etkili okul liderlerinin, amaçları gerçekleştirmede, performans

ölçütleri koymada, üretken bir iş çevresi yaratıp ihtiyaç duyulan desteği sağlamakta beceri sahibi oldukları belirlenmiştir. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin, okul yöneticisinin eğitime dönük tutumu ile okul programından beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Akt.Gürsun,2007).

Hallinger (1983), tarafından yapılan araştırmada, California'da San Jose kenar mahallesindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS (Principal Instructional Management Ratina Scala) olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulamıştır. Hallinger, araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve eğitim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.

2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.

3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun; amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkin kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5. Müdürlerin, öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açık desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için, onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu raporlar yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldığı görülmüştür (Akt. Gümüşeli, 1996, s. 67).

Etkili yöneticilerin davranışlarını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmadaRutherford ve diğerleri (1984) 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır: (1) Sık sık sınıf öğretimini gözleme

veona katılma, (2) Öğretim zamanının kolaylaştırıcısı olarak personelden beklentileriniaçıkça ifade etme, (3) Öğretim programını koordine etme, (4) Öğretim programınınplânlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma, (5) Öğretim programı içinyüksek standartlara sahip olma ve bunları ilgililere iletme. Araştırma ayrıca etkiliyöneticinin amaç ve beklentileri açık ve ulaşılabilir olarak gelişip personeleulaştırmakla kalmadığını, bunların başarılması için de alternatif yollar geliştirilipuygulamaya koyduğunu ortaya koymuştur (Akt. Balcı, 1993).

Benjamin (1981),etkili yöneticinin davranışlarına ilişkin şuözellikleri bulmuştur: (1) Öğrenci başarısına çok önem verme, (2) İşlerini politikalaryolu ile yaptırabilme, (3) Öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğuniletişime girme, (4) Okulun eğitimi programını anlama, (5) Zamanının yarısınıokulkoridor ve dersliklerinde geçirme, (6) Okulda insan ilişkilerinden çok akademikprograma önem verme, (7) Öğrenci ve personelden yüksek beklentileri olma olarakbelirlenmiştir. (Akt. Balcı, 1993).

Wildly ve Dimmock'un araştırmasında (1993), öğretimsel liderliğin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir (Akt. Taş, 2000, s.61):

1. Okulun amacını tanımlama.
2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama.
3. Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme.
4. Okul kadrosunu geliştirme
5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama.
6. Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme.

Sergiovanni (1984), mükemmel okullarda işler hep bir arada yürür. Çalışmanın bir anlamı vardır ve hayat önemlidir. Öğretmen ve öğrenciler takım ruhuyla çalışırlar, bu durumda başarıları kaçınılmazdır. Diyebiliriz ki bu okullarda, öğrencilerin akademik başarıları üst düzeydedir ve bu okul ahlaklı öğrencilere sahiptir. Bu okullardaki yöneticiler öğretimsel liderlik rolünü üstlenmişlerdir. Bu rol, eğitim ve yönetimle ilgili güçlü ve gözle görülür yetenekler ister. Sergilenen bu yetenekler ulaşılması gereken hedefleri, müfredatı, öğretimi, sınavları, beklentileri ve sınıf atmosferini beklenen biçimde ortaya koyan becerilerdir. Denetlemeyi yakından yaparak neyi nasıl yaptıklarını izlerler, seçilen eğitim modelinin uygulanmasında

öğretmenlere yardım ederler. Başarılı okullardaki yöneticiler, o okulların aynı zamanda eğitim, öğretim ve öğrenme konularında güçlü bakış açıları olan öğretimsel liderleridir (Akt: Çelik, 2010, s.43).

Short ve Spencer (1989), öğrencinin sınıf ortamını algılayışı okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarına yöneliköğretmen algıları ve öğrenci performansının birbirleriyle ilişki olup olmadığınıortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin müdürlerinöğretim liderliği davranışlarını güçlü algılayıp algılamadıkları belirlenmeyeçalışmıştır. Araştırmanın örneklerini doğu Alabama'daki 16 resmî ortaöğretim okuluoluşmuştur. Veri toplamak amacıyla öğretim yönetimi ve sınıf çevresi ölçeğikullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde standart çoklu regresyontekniğindenyararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin yüksek iş birliğidüzeyinde gördüğü öğretmenler, müdürlerini öğretimidenetleme ve değerlendirme davranışını göstermede yeterlik gösteren ve okulunamaçlarına ulaşmasını sağlayan kişiler olarak görmektedirler. Diğer taraftan öğretimlideri olarak kabul edilen müdürlerin öğrencileri, öğretmenlerini mesafeli ve informalilişkilerden uzak kişiler olarak algılamaktadırlar. Son olarak öğretim liderliği ileöğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır. (Akt.Gürsun,2007).

Krug (1992), tarafından yapılan araştırmada etkili öğretim liderliği ve öğrenmeikliminin öğrenci öğrenmesi üzerinde ne ölçüde etkisinin olduğu belirlenmeyeçalışılmıştır. Öğretim liderliği davranışları; okul misyonunun tanımlanması, programve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi, öğrenci ve öğretmen gelişmesineöncülük, öğrenme ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyutta toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket, müdürlerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerinöğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmasonucunda müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılamaları ile öğrencibaşarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. (Akt. Gürsun,2007).

Supovitz ve Poglinco'ya (2001)göre Eğitimsel liderliğe ışık tutan ana tema öğretimsel liderliktir. Öğrencilerin performanslarını günümüz standartlarına bağlı çevrede geliştirmek için uygulanan baskı arttırıldığında ve test sonuçları

değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin okulun ana temaları olan öğretme ve öğrenmeye odaklanmaları istenir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmalıdır:

- Öğretimsel lider olmak ne anlama gelir?

-Öğretimsel lider olan okul müdürleri, diğer müdürlerden farklı olarak ne yapar?

-Zamanlarını nasıl geçirirler?

-Okul kültürünü nasıl şekillendirirler?

-Konularla ilgili ne kadar bilgi sahibidirler?

-Okullardaki diğer liderlerle nasıl çalışırlar ve onları nasıl geliştirirler? (Akt: Demiral, 2007, s.31).

1.7.3. Teknoloji Entegrasyonu İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Efe (2001),*Bilgi Teknolojilerinin Müfredat Laboratuvar OkullarındaKullanımı*konulu yüksek lisans tezinde, Ankara ilinde bulunan 27 Meslek Lisesi Okulundabilgi sistemleri başlığı altında 1- Toplanan veri işleme, 2- Yönetim bilgi sistemi vekarar destek sistemlerinin kurulması, 3-Bununla ilgili yaşanan sorunlar, 4-Busistemlerden beklenilen amaçlar ve gerçekleşme durumunu araştırmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Meslek Lisesi Okulu yöneticileri öğrenci bilgileri, nakil işlemleri, öğrenci notları, sınav ve sınıf geçme, öğrenci devam takip, mezuniyet veödülleri, yazı işleri, öğretmen bilgileri konularında ve ilgili kararlarındesteklenmesinde bilgi sistemlerini üst düzeyde kullanmaktadır. Hesap işleri, personel hareketleri, öğretim materyalleri kaynak ve donatımı, öğrencidisiplini, sınıfların gruplandırılması, yıllık öğretim planlaması, öğretmenlerkurulu toplantılarının planlaması, tamamlama ve yetiştirme kurslarınınplanlanması ile ilgili kararlar orta düzeyde bilgi sistemleriyledesteklenmektedir. Ayniyat, kütüphane, kantin, döner sermaye, öğretimdenetimi, rehberlik hizmetleri, öğretmenlerin değerlendirilmesi, programdeğerlendirme, öğretim yöntemleri, bina, tesis, donatım, bütçe planlama ileilgili kararlar ise bilgi sistemleriyle alt düzeyde desteklenmektedir.

Çelikten(2002),*OkulMüdürlerininBilgisayar Kullanma Becerilerini*araştırdığı çalışmasında; okul müdürlerinin eğitim sisteminde bilgisayarteknolojilerinden gereği gibi yararlanabilme biçimini saptayabilmek içinbilinmesi zorunlu olan eğitim sorunlarının belirlenmesini, eğitim yöneticilerininbilgisayar kullanma alışkanlık ve becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Kayseri'deki 512 ilköğretim okulu içerisinden %10'luk dilim içerisinde yer alan okullarda uygulanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerimizin büyük bir kısmı kendilerinin bilgisayar kullandıklarını ve bilgisayardan azamî yararı elde ettiklerini vurgulamışlardır. Yöneticilere "bilgisayarı hangi amaçla kullandıkları" sorulduğunda da alınan cevapların başında "okul kayıtlarının tutulması, muhasebe işlerinin yapılması, resmî yazışmalar ve bordro düzenlenmesi" gelmektedir. "Eğitim teknolojilerinin yönetim görevlerini yerine getirmede ne gibi yararları olabileceği" sorulduğunda dikkate değer cevaplar alınmıştır. Bazıları bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemelerin, insanların yaşam biçimlerini de etkilediğini ve değiştirdiğini vurgulamıştır. Görüşme yapılan okul yöneticileri teknolojideki hızlı gelişmelerden en önemlisinin bilgisayar olduğuna dikkati çekmişlerdir. Onlara göre bilgisayarın okullarda yaygın biçimde kullanılmasının nedenleri arasında "yapılan işlerin bilgisayar yoluyla kolaylaşması, zenginleşmesi, hızlanması ve niteliğinin artması" gelmektedir.

Yönetim hizmetleri kapsamında bilgisayarın yoğun ve etkili biçimde kullanıldığı alanların başında "ölçme ve değerlendirme" geldiğinin altını çizen bir okul yöneticisi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili etkinliklerin okul ortamında öğretmenin çok zamanını aldığını, okul yöneticileri de dahil hemen herkesin büyük çabasını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Görüşlerine başvurulan okul müdürlerinin çoğunluğu bilgisayarın özellikle öğretmenin yükünü azalttığına da dikkati çekmektedirler.

Turan (2002), *Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin KullanımındaEğitim Yöneticisinin Rolü* adlı çalışmasında; bilgisayarların okul yönetimindemeydana getirdiği değişikliklerden, okulda teknolojinin kullanım alanlarından ve okul yöneticisinin bu konudaki rolünden, teknolojinin etkin kullanımını sağlama bakımından okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerden bahsetmiştir. Turan'a göre bilgisayarların ve ilgili teknolojilerin amacı, okullarda öğretmenin

yerini almak değildir. Teknoloji, daha etkili ve üretkenbir okul ve bu okulu oluşturmada karşılaşılan engellere etkin çözümler üretebilmek için bir yardımcı araçtır. Teknolojinin okulda etkin kullanımı için, öğretmenlerin ve özellikle de teknolojiye liderlik edecek okul yöneticilerinin eğitimi gerekmektedir.

Can (2003), *Bolu Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin TeknolojikLiderlik Yeterlikleri* konulu araştırmasında; ortaöğretim okullarında görevyapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlikteki yeterliklerini belirlemeyi, bukonudaki sorunlara dikkat çekmeyi, sorunlara çözüm önerileri bulunmasınıamaçlamıştır. Araştırmada genel liseler ile meslekî ve teknik liselerdekiyöneticilerin teknolojik liderlik yeterlikleri değerlendirilmiş ve bu gruplararasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarınagöre; genel liselerdeki yöneticiler ile meslekî ve teknik liselerdeki yöneticilerinteknolojik liderlik yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıcabu okullardaki yöneticiler kendilerini teknolojik bakımından öğretmenlerdendaha yeterli görmektedirler. Araştırmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlikyeterlikleri, okulda teknolojinin kullanım alanlarına göre de değerlendirilmiştir.

Buna göre yöneticiler okulda teknolojiden öğrenci işleri, personel işleri vebüro işlerinde üst düzeyde yararlanıldıklarını; araştırma planlama işleri, malîişler, bina ve altyapı işleri, eğitim ve öğretim işlerinde orta düzeyde, kütüphane hizmetlerinde ise yetersiz düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Mertoğlu ve Öztuna (2004), *Bireylerin Teknoloji Kullanımı ProblemÇözme Yetenekleri ile İlişkili midir?* Konulu araştırmasında; teknolojikaraçların, özellikle geniş bir bilgi ve hizmet kaynağı olan bilgisayar veinternetin bireylerin problem çözmelerine olanak sağladığını belirtmiştir.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilimsel okuryazar bir bireydebulunması gereken özelliklerden problem çözme becerileri ile teknolojikullanımının önemli bir boyutu olan internet kullanımına ilişkin tutumlarınıntespiti ve bu iki özellik arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerine; internetkullanımı tutum ölçeği ve problem çözme becerisi envanteri şeklinde iki ayrıölçek uygulanmış ve bu ölçekler arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Araştırma sonucunda örneklem grubunun internetten en çok öğretimde veaaraştırmada yararlandıkları, sosyal etkileşim, iletişim ve bilgi paylaşımındadaha az yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca örneklem grubunun problemçözme becerilerinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Demir ve Bozkurt (2010), ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yeterliklerinin ve bu yeterlik göstergelerinin neler olması gerektiği ile ilgili olarak 7 ilköğretim matematik öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapmışlardır. Odak grup görüşmesinde öğretmenlere "Bir matematik öğretmenin teknolojiyi sınıf içerisinde etkili olarak kullanabilmesi için hangi yeterliklere sahip olması gerekir?" sorusu üzerinde gerçekleştirilerek öğretmenlerin verdikleri cevaplar TPİB(Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi) modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin teknoloji ve pedagoji alanlarında mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duydukları, öğretime teknoloji entegrasyonu konusunda deneyimleri ve öğrencilerin öğrenmesine dair inanışları, öğretmenlerin yeterlik konusundaki düşüncelerini etkilediği görülmüştür.

Hayytov (2013) *"Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları İle Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki"*adlı çalışmasının amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmada yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma evrenini 2012-2013 öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi için 18 devlet okulu ve üç özel okul seçilmiştir. Toplam 21 okulda anket uygulaması yapılmıştır ve 58 okul yöneticisinin ve 408 öğretmenin cevapladığı ölçekler değerlendirmeye alınmıştır.

Samancıoğlu (2011), Araştırmasını "Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları Ölçeği" Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2006) tarafından 2009 yılında ISTE (International SocietyforTechnology in Education-Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) tarafından eğitim yöneticileri için geliştirilmiş olan teknoloji liderliği standartlarından (NETS-A) uyarlayarak hazırlamıştır. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için ise Pala (2006)

tarafından hazırlanan “İlköğretimBirinci Kademe Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları” ölçeğini kullanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin önemli oranda teknoloji liderliği yeterliklerine (=3,88) sahip oldukları görünmektedir, ancak öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutumları (r = 0,142) ve olumsuz tutumları (r=0,318) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olanöğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeylerinin ve teknoloji entegrasyonlarınıcinsiyet, yaş ve branşlarının nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ekolarak, öğretmenlerin kişisel bilgisayar kullanma becerileri ve öğretimyaklaşımlarının, onların derslerine teknoloji entegre etmelerini etkileyip etkilemediğibelirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma 2009–2010 öğretim yılında Gaziantep ilindebulunan 15 mesleki ve teknik eğitim kurumunda çalışan 232 öğretmenikapsamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak teknoloji uygulama düzeyi (TUD) anketi ve değerlendirme için ise TUD referans çerçevesi kullanılmıştır. TUDölçeği Teknoloji uygulama düzeyi (TUD), kişisel bilgisayar kullanımı (KBK) vemevcut öğretim pratiği (MÖP) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmasonucunda, öğretmenlerin TUD, KBK ve MÖP seviyelerinin yüksek olduğu; cinsiyetile TUD ve KBKarasında, yaş ile KBK arasında; branş ile TUD, KBK ve MÖParasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin TUD ve KBKortalamaları bayan öğretmenlerden yüksek, genç öğretmenlerin KBK ortalamalarıyaşlı öğretmenlerden yüksek ve meslek öğretmenlerinin TUD, KBK ve PCUortalamaları da kültür dersi öğretmenlerininkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin TUD ortalamaları ile KBK ve MÖP ortalamaları arasındayüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

1.7.4. Teknoloji Entegrasyonu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Brush (1998)*Devlet Okullarında Teknoloji Planlaması ve Uygulaması*konulu araştırmasında;ABD'nin güneydoğusundaki okullarda teknolojininplanlaması ve uygulaması arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmayagüneydoğuda yer alan beş eyalette görev yapmakta olan okul yöneticilerikatılmıştır. Bu yöneticilerin teknoloji planlama prosedürleri, teknolojikliderlikleri ve uygulamaya çalıştıkları teknolojiler araştırılmıştır. Araştırmasonuçlarına göre; araştırılan beş eyalet arasında okullardaki teknoloji liderliğipozisyonlarının çeşitliliği ve okullarda uygulanan teknolojiler bakımındanbüyük farklılıklar olduğu, özellikle eyalet düzeyinde sağlanan destek vekaynakların okullarda teknolojik araçların elde edilmesine etki ettiğianlaşılmıştır. Bu destek olmadığı ve geliştirmeci liderliğin zayıf olduğu eyaletlerde bulunan okullar öğrenciler için yetersiz kaynaklara sahip olmakta, öğrencilerin rekabet gücünü düşürmektedir(Akt. Ergişi,2005).

Ford (2000), Nebraska'da yaptığı araştırmada, K-12 okullarında görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliklerini tanımlamayı ve bu yeterliliklerin önem derecesini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği'nin yöneticilere tavsiye ettiği teknoloji liderliği yeterliklerini yöneticilerin görüşlerine sunmuş ve onlardan her bir yeterliğin önem derecesini belirtmelerini istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji liderlerinin rolü dikkate alındığında, bir dizi teknik bilgi ve beceri ile bazı liderlik becerileri en önemli yeterlikler olarak algılanmışlardır. Teknoloji liderlerinde, teknolojiyi planlama, uygulama ve değerlendirmealanlarında ve personel geliştirme alanında gerekli bazı yeterliklerbulunmalıdır. Sınıf içerisinde kullanılan veya yönetim için gerekli olanbilgisayar sistemlerinin, yazılım ve donanımların değerlendirilmesi, yüklenmesi, sorunların giderilmesi vb. ile ilgili beceri ve yeterlikler önemliolarak kabul edilmiştir. Araştırmaya katılanların %95'i gerekli yeterlikleri kendi kendilerineöğrendiklerini ve bu yeterlikleri edinmeye yönelik formal bir eğitimalmadıklarını belirtmişlerdir.Ayrıca, eğitim teknolojileri

konusundakiaraştırmaların prensip ve teorilerini anlama ve bazı bilgisayar programlarıyapabilme ise daha düşük önemde görülmüştür(Akt.Ergişi,2005).

Angeli ve Valanides (2005), Shulman'ın PİB Modelini esas alarak Öğretim Tasarım Modeli üzerinde çalışmışlardır. Bu model eğitim teknolojisi, öğretim yöntemleri, mesleki gelişim derslerinde BİT'in etkin bir şekilde kullanımıyla ilgilidir. Araştırmacılar bu modeli BİT-PİB olarak, bir başka deyişle bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde kullanılarak öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme üzerine kurmuşlardır. Tasarıma dayalı bu araştırmada, araştırmacılar hazırladıkları modeli 85 öğretmen adayına uygulamışlardır. Ve uygulamanın sonunda öğretmen adaylarından teknoloji destekli bir öğrenme geliştirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının hazırladıkları dersler, gösterdikleri performanslar analiz edilerek, öğretmen adaylarının bu modeli kullanarak BİT destekli dersleritasarlamalarında yardımcı olduğu ve bu modelin ileriki çalışmalarda BİT-PİB geliştirmede yararlı olacağı bulunmuştur.

So ve Kim (2009), Singapur'daki 97 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının teknoloji destekli ders tasarlarken karşılaştıkları zorlukları ve kaygıları belirlemişlerdir. Bu çalışmada öğretmen adayları İşbirliğine Dayalı Ders Tasarımı yaklaşımı ile öğretmen adaylarına teknoloji, pedagoji, içerik bilgilerini kullanarak bir ders tasarlamışlardır. Dersi tasarlarken pedagojik bilgi olarak probleme dayalı öğrenmeyi, teknoloji bilgisi olarak da BİT araçlarını temel almışlardır. Buna göre probleme dayalı öğrenmeye dayalı BİT araçlarının entegre edildiği bir ders tasarlamışlardır. Tasarım sonunda öğretmen adaylarının yaptıkları ders tasarımları analiz edilmiş ve tasarım süreci ile ilgili düşünceleri, karşılaştıkları zorlukları ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının ders tasarımları analiz sonuçlarına göre derslerinde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili bölümlerin eksik olduğu, öğretimde kullandıkları araçların öğrencilerin bilişsel etkinlikler yapmasına izin vermediği, öğretmen rolünün sınıfta nasıl olacağına dair tam bilgilerinin olmadığı bulunmuştur. Açık uçlu sorulardan toplanan verilere göre, öğretmen adayları problem durumları üretmede, BİT araçlarını derse entegre etmede, öğretmen ve öğrenci rollerini tam olarak bilmede zorluklar yaşadıkları bulunmuştur

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kuramsal çerçevesi liderlik tanımı, liderlik ve yöneticilik, öğretimsel liderlik, öğretimsel liderlik davranış boyutları, eğitim teknolojilerinin tanımı, eğitim teknolojilerinin gelişimi, eğitim teknolojileri uygulamaları, Türkiye'de eğitim teknolojilerinin durumu, FATİH Projesi, EBA Projesi, teknoloji entegrasyonu ve teknoloji entegrasyonuna etki eden faktörler başlıkları altında ortaya konulmuştur.

2.1.Liderlik

İnsan topluluğunun olduğu her yerde liderler vardır. Liderliğin ortaya çıkışı insanlık tarihi kadar eskidir (Ceylan, 1997, 314).

Liderlik kavramı bilim adamları tarafından yıllardır incelene gelen ve tarihin her döneminde göze çarpan bir kavramdır. İnsanoğlunun doğuşu ve toplum halinde yaşamaya başlamasından beri liderler her toplumda mutlaka olmuş ve olacaktır. Değişen sadece liderlik kavramının kapsamı ve algılanma biçimidir (Buluç, 1998).

Liderlik genellikle bireysel özellikler, liderlik davranışları, etkileşim modeli, rol ilişkileri, izleyenlerin algıları, izleyenler üzerindeki etki, görev ve amaçlar ve örgütsel kültürün etkisi açısından tanımlanmıştır. Tanımlar genelde bir etkileme sürecine vurgu yapmaktadır. Fakat bunların çoğunda ortak bir nokta veya öneri olmayıp, pek çok açıdan birbirinden farklılık göstermektedir. Bunlar, etkinin kullanılışı ve etkiyi yapan kişi, etkileme girişiminin amacı, etkinin kullanılmasına ilişkin tutum ve tavırlar olarak sayılabilir (Yukl, 1989, Akt: Aktepe, Buluç).

Liderlik konusundaki ilk çalışmalara, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlanmış ve bu liderler arasındaki ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır (Altaş, 2013: 10).

Liderlik çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konusu olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2012: 1).

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmıştır (Çelik, 2003: s.1).

Liderlik, günümüzde sıklıkla kullanılan büyülü kavramlardan bir tanesidir. Bu kavramın tam olarak anlaşılabilmesi için ise öncelikle iki noktanın önemle belirtilmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki; insanlar yapıları gereği yönetmeye ve/veya yönetilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. İkinci nokta ise; ast-üst ilişkisinin olduğu formel örgütlerden, informel yapıya sahip aile gruplarına kadar uzayan bu süreçte etkileyen-etkilenen ya da lider-izleyen ilişkisinin varlığıdır (Yurdakul, 2007: 4).

Liderlik, iki ya da daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla harekete geçirme, yönlendirme sürecidir. Bu süreçte liderin görevi ortak hedeflere ulaşmada insanları etkileyip peşinden sürükleyebilmesidir. Formal lider otorite yoluyla etkisini ve gücünü gösterirken; informal lider sergilediği davranışlarla grupla bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi ise formal bir lider olarak görünse de öğretmenleri motive etmesi, kendi değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna getirebilir (Çelik, 2003: 3).

Liderlik kavramı, dünya literatürüne 14. yüzyılda girmiş olmasına rağmen son iki yüzyılda sıklıkla kullanılmaktadır (Stogdill 1974, Akt: Zel, 2001:90).

Son yıllarda ise liderlikle ilgili her geçen gün gündeme gelen yeni bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak (etik liderlik, ahlaki liderlik, moral liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği vb.) sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır. En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü (Şişman, 2004:3), bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları

gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı (Eren,1991:357) olarak tanımlanmaktadır.

Liderlikle ilgili olarak basta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir.
Ayrıca geçmişte farklı kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (Şişman, 2004). Bu teorilerin tarihsel süreç içindeki gelişimi, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları açısından ele alınmıştır (Çelik, 2000:7).

Drucker (2001), liderliğin tanımının, tanımlayan her bir kişiye göre değişecek şekilde çeşitlilik gösterebileceğini belirtirken, tüm tanımlarda ortak olabilecek bir tema olarak "etki" sözcüğünü öne çıkarmakta ve liderlerin kendini izleyecek olanların davranış ve duygularına etki ettikleri sürece var olabileceklerini dile getirmektedir (Özmen, 2003: 165)

Liderlik özellikleri hem doğuştan hem de sonradan kazanılır. Zekâ, enerji gibi özelikler doğuştan getirilirken; kendine güven gibi liderlik özellikleri okulda, akademik çalışmalarda, iş ortamlarında kazanılabilir. Liderliğin geliştirilebilir bir yetenek olduğu bilindiğinden çoğu uygar ülkelerin eğitim programlarında liderlik yer almıştır. Bu uygulamanın ülkemizde de görülmesi, hem eğitim sisteminin kalitesini artıracak hem de yönetici konumundaki liderlerin yetkilerini düzenleyerek sistemin daha verimli hale gelmesini sağlayacaktır. Bunun neticesinde yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkinin geliştirilmesi sağlanarak okullardaki performansın artması da mümkün kılınacaktır (Kurt,2013: 9).

Etkili ve başarılı bir lider ne sadece kendini izleyenlerin gereksinimlerini karşılamaya odaklı insan ilişkileri uzmanı ne de yalnızca kurum ihtiyaçlarına odaklı verimlilik uzmanı olmalıdır. Her ikisi de olup dengeyi kurmalı ve becerilerini nerede, ne zaman kullanacağını bilecek duyarlılığa sahip olmalıdır (Saygınar, 2006: 51).

Genel olarak liderlik, organizasyonun amaçlarına mahiyetinde çalışan personelin veya ortamda bulunan diğer kişilerin aracılığı ile ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Efil, 1996). Lider ise, toplumda resmi veya gayri resmi bir organizasyon içinde, mahiyetinde çalışan personeli veya ortamda bulunan diğer kişileri, izleyicileri kendi amaçlarını veya organizasyonun/toplumun amaçlarını gerçekleştirmek, belirlenen hedefe ulaşmak için etkileyen, yönlendiren, belirli bir davranışa sevk eden kişidir (Efil, 1996).

2.2.Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce veeylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı, izleme, yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik vb. gibi liderlik süreçlerini içeren bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Erçetin, 1998.s: 13).

Türkiye'de eğitim yöneticisi yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda MEB'in yapmış olduğu bazı çalışmalar bilinmektedir. Bunların bir kısmında ise Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nda (2010) olduğu gibi birkaç yönetmelikte kısa bir paragraf olarak değinilmiştir. Ancak bu zamana kadar yapılan çalışmaların hiçbirinde eğitim yöneticilerinin belirlenmesinde kritik bir rol oynayacak yeterliklerin sıralanması şeklinde bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim yöneticiliğinin melekleşmemiş olması, bu konudaki yeterliklerin belirlenerek bunun için gerekli olan bir modelin geliştirilmesinde bir engel olarak görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin alan ile ilgili kendilerini geliştirmeleri mevcut durumda lisansüstü eğitimler ile mümkün olmaktadır. Bu anlamda gerek eğitim yöneticilerinin kendi görev ve tanımlarında yeterliklerinin belirlenmesi gerekse yapılacak çalışmalar için uygun bir ölçme aracına olan ihtiyacın giderilmesi amacıyla bir yeterlik envanterinin alana kazandırılması önemli bulunmaktadır.

Klasik örgüt kuramı açısından yönetim; örgütün sahip olduğu kaynakları belli birkurala göre sağlayıp, kullanarak örgüt hedeflerini gerçekleştirme sürecidir. Buradan hareketle yönetici, belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanları hedefe ulaştırmada yönetme sorumluluğu alan kişidir (Derbedek, 2008: 13).

Alanyazın incelendiğinde liderlik ve yöneticilik farklı kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca günümüz örgütlerinde yönetimde bulunan üstlerin çoğunun sadece yönetici olduğu ve bunların hedefleri gerçekleştirme noktasında lider yöneticilere göre daha başarısız oldukları görülmektedir (Serin, 2011: 20).

Liderlik ve yöneticilik kavramları özellikleri itibariyle birbirlerinden farklılaşmış gibi görünse de öğretim liderliği altında birleştiklerinde okullarda çok daha büyük başarıların yaratılabileceği bir gerçektir (Southworth, 2002; Akt: Sucu,2016-31).

Bir yönetici, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını asabilmişse liderlik özelliğini taşımış olur. (Tahaoğlu ve Gedikoğlu 2009: 276).

Bir öğretim lideri olan okul yöneticisi; okulunun içinde bulunduğu eğitim sisteminin yapısal özelliklerini, toplumsal-çevresel değerleri, beklentileri, olması gerekenleri doğru bir çözümlemeyle, öğrencileri ve personeli de katarak, geliştirdiği misyonu uygulayarak okulunun vizyonuna ulaşabilir (Akdağ, 2002).

1980'li yıllarda, okul yöneticilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılmış, literatürde etkili okul araştırmaları olarak adlandırılan araştırmaların sayısı giderek artmıştır. Bu araştırmalarda, bir okulun etkili olmasına etki eden faktörlere bakılmış, amaçlarını gerçekleştiren okulların amaçlarını yeterince gerçekleştiremeyen okullardan hangi özelliklerde farklılaştığı araştırılmıştır. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç, okul yönetiminde liderliğin, öğretmen ve öğrencilerin yaşamında birtakım farklılıklar meydana getirebileceğinin yeniden gündeme gelmesi ve kabul görmesi; diğer taraftan yönetsel gücün, okulla ilgili bürokratik yönetim işlerinden, özellikle öğrenme ve öğretmen konusundaki liderliğe doğru kaydırılması gereğidir. Bu bağlamda Şişman'a göre (2002) "yöneticilerin öğretim liderliği, bu konuda yapılmış araştırmaların çoğunda üzerinde durulan boyutlar arasında ilk sırada yer almıştır"

(s.40-48). Bu araştırmalarda öğretimsel liderlerin yönettiği okulların, diğer okullara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretimsel liderliğin araştırılmasını gerekli kılmıştır.

Son yıllarda, diğer gelişmiş bazı ülkelerde olduğu gibi ABD'de de çeşitli üniversitelerde ve eyaletlerde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin birtakım standartlar geliştirme çabaları gözlenmektedir. Bunlar arasında benzerlikler yanında bazı farklılıklar da bulunmaktadır (Turan ve Şişman, 2001). Burada, ABD'de büyük eyaletlerden biri olarak *Chicago Liderlik Akademisi* tarafından geliştirilen yedi standarttan ve her bir standardın içeriğini oluşturan konu başlıklarından kısaca söz edilmiştir (CLASS, 1999; Akt: Şişman ve Turan 2002):

1.Okul liderliği (okulun vizyonunu gerçekleştirebilmek için yüksek performansa dayalı takımlar oluşturma, bunların çalışmalarını koordine etme ve okul gelişim plânları hazırlama, öğretmen, aile ve toplum üyelerinin çabalarını okulu geliştirme yolunda birleştirebilme vb. konularda yeterliklere sahip olma).
2.Aile katılımı ve toplum ortaklığı (okulu geliştirmek için aile ve okul çevresi ile etkili iletişim yöntemleri geliştirme, aileleri çocuklarının öğrenmelerine yardım konusunda destekleme, aile ve topluma dönük eğitim programları hazırlama, aile ve toplumun okula katılımını sağlama, toplumsal kaynakları analiz etme, öğrencilerle ilgili kurumlar arasında koordinasyon sağlama, iş dünyası ve diğer örgütlerle ortaklıklar geliştirme, toplumun sosyal ve demografik kaynaklarını organize etme vb. konularda yeterliklere sahip olma).

3.Öğrenci merkezli öğrenme iklimi oluşturma (öğrenci merkezli bir öğrenme iklimi oluşturabilmek ve sürdürebilmek için yüksek akademik beklentilere sahip olma, okulda disiplin ve düzen sağlama, her öğrenciyi değerli kabul etme ve geliştirme vb. konularda yeterliklere sahip olma).

4.Meslekî gelişme ve insan kaynağının yönetimi(Düzenli, disiplinli, sorumluluğa dayalı bir iklim oluşturmaya yönelik standartlar belirleme, öğrenci devamsızlığı ya

da okulu terk etme konularında araştırmalar yapma ve stratejiler geliştirme, okul ve toplum kaynaklarını öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde organize etme, öğrencilerin öğrenmelerinin, öğretmenlerin öğrenmelerine bağlı olduğunu düşünerek öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarılarını gerçekleştirebilmek için insan kaynağının meslekî yönden geliştirilmesini sağlama, istihdam etme vb. konularda yeterliklere sahipolma).

5.Öğretim liderliği-öğrenme ve öğretimi geliştirme(Öğrenci, okul kadrosu ve toplumla ilgili verileri analiz etme, söz konusu verileri okul programı için kullanma, okulda öğretimi değerlendirme ve geliştirme sistemi kurma, program ve öğretimi değerlendirme, programlar arası koordinasyon sağlama ve öncelikleri belirleme, kaynakları sağlama, öğretimi iyileştirme için stratejiler geliştirme, öğretimi değerlendirmeye dönük araştırmalar yapma, öğretimi desteklemeye dönük teknolojiler kullanma vb. konulara ilişkin beceri ve yeterliliklere sahipolma).

6.Okul yönetimi ve günlük rutin işler(Eğitim-öğretim yılını başlatma ve bitirme, iş takvimini ve görevlendirmeleri sağlama, politika ve prosedürler belirleme, kaynakların ve personelin denetimi, yönetimde teknolojiyi kullanma, bütçeyle ilgili dokümanları tanıma ve kullanma, bütçe ile ilgili işlemleri tanıma ve yönetme, bu konuda teknolojiden yararlanma, gündelik rutin işler ve malî yönetim vb. konularda yeterliklere sahipolma).

2.2.1.Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Yönetim alanında sık sık kullanılan iki kavram vardır: Bunlar, yönetici ve lider kavramlarıdır. Bu kavramlar, bazen eş anlamlı bazen de farklı anlamda kullanılmaktadır. Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir. Lider ise örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2003:35).

Liderlikle yöneticilik arasındaki farkı Davis şöyle ifade etmiştir: "Liderlik, yöneticiliğin bir bölümüdür ancak tamamı değildir. Liderlik diğerlerini belirlenmişamaçlara ulaşmaya isteyerek çaba göstermeleri için ikna etme yeteneğidir. Grububirbirine bağlayan ve amaçlar doğrultusunda yönlendirinceye kadar planlama, Liderler Ve Yöneticiler Arasındaki Farklarörgütleme ve karar verme gibi yöneticilik etkenlerinin cansız görünenkozalarıdır" (Davis, 1967).

Liderlik yöneticiliğe eş anlamlı kabul etmek son derece yanlıştır. Çünkü lider, yönetici nezaretçi gibi kavramlarla özdeş değildir. "Liderlik, insanları

Tablo-1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Liderler	**Yöneticiler**
Kişileri ve aktif tutumları benimserler	Kişisel olmayan yönetsel amaçlan benimserler
İnsanların olabilirlik, isteklilik, gereklilik konularındaki fikirlerini değiştirirler.	İşlerini insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmek için, karar alma, strateji geliştirme süreci olarak görürler
Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçla oluştururlar	Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme, cezalandırmalarda esnek taktikler kullanırlar.
İşlerinin bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konumlarında kalmalarını sağlayan; günlük rutin işlere hoşgörü ile bakarlar.
İşte coşkuyu yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Var olanı koruma güdüleri riske girme arzularına ket vurur.
Yöneticilerin seçeneklerini sınırlandırdıkları, eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar geliştirebilirler.	Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.

Empatik yollarla, sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleri ile ilgilenirler.	Astlarıyla dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar.

belirlenmişamaçlara ulaşmaya, isteyerek çaba göstermeleri için ikna etme yeteneğidir." Liderkişileri amaçları doğrultusunda motive etmeden ve yönlendirmeden, planlama, örgütleme, karar verme gibi yöneticilik fonksiyonları pek sonuç getirmez. Yöneticilik ise, örgütün birincil olarak ve toplumun da bir bölümünü istediği birhizmet ya da ürün üretebilmek için beşeri, mali ve fiziksel kaynakların bir arayagetirebilmesi sürecidir(Maslumoğlu,1995).

Liderler ve yöneticiler temelde özgeçmişleri, düşünce ve eylem biçimleri bakımındançok farklıdır. Bu farkları belirleyen noktalarda lider ve yöneticilerin amaçları, işanlayışları, diğer insanlarla ilişkileri ve kişilikleridir(Taşkın,1991).

Lider riskin yüksek olduğu dönemlerde daha çok kendini gösterir (Öztel, 1998)

Benise'e (1994) göre yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konularöne çıkmakta, esas itibari ile de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirilme konusu önem kazanmaktadır (Şişman, 2002).

2.3. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderliği tanımlamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yurt içinde ve yurt dışında, özellikle ABD'de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğretimsel lider olarak belirlenen okul yöneticilerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir (Aksoy, 2006: 27).

Öğretim liderliği; eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan, okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır ve okulun misyonunu tanımlama, eğitim programını ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme

iklimi geliştirme gibi üç temel boyuttan meydana gelmektedir (Hallinger ve Murphy, 1986, Akt: Keşan&Kaya,2011). Öğretim lideri, eğitim örgütlerinde kendisine bağlı personeli, öğretmenleri ve öğrencileri gelişmeye teşvik etmeli, gruplarda motivasyon sağlamalı, etkili iletişim ağı kurmalı, kısaca demokratik bir ortam yaratmalıdır. Duignon ve Macpherson'un da belirttiği gibi öğretim liderliği; öğrenme, öğretme ve yönlendirme alanlarında performansı artırıcı bütüncül, pragmatik, değer yönelimli ve kültürel etkinlikleri içerecek şekilde olmalıdır (Aytaç, 2001).

Öğretimsel liderliği, öğrenci başarısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geliştirme gibi işlevler ve bunlarla ilgili görevleri kapsayan bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 1996a).

Öğretimsel lider, uzmanlığa dayanarak eğitim ve öğretim işlevlerini yerine getiren, yönetim süreçlerini etkili bir şekilde işleten, etkili bir iletişimci ve sembol olan, örgüt kül-türünü oluşturan liderdir. Öğretimsel liderin tutarlı bir eğitim felsefesi olmalı, vizyonu uygulamalı, kendi kendine yöneten takım modelini kullanmalı, gerektiğinde sürece müdahale etmeli, düzenli ve disiplinli bir öğretim ortamı oluşturmalıdır. Öğretimsel liderlik; özveri, değişime açık olma, sürekli gelişme ve geliştirme gerektirir. Aynı zamanda; okulun amaçlarına ulaşabilmek için okul yöneticisi, öğretmenler ve okulla ilgili kişi ve kuruluşların işbirliği içinde çalışabilecekleri örgüt ikliminin yaratılması gerekir. Öğretimsel liderliğin özünü yedi fonksiyon oluşturmaktadır. Bunlar; koordinasyon, problem çözme, öğretmenlerin yönetimi ve geliştirilmesi, değerlendirilmesi, öğretimsel yönetim ve destek, kaynak yönetimi ve kalitenin kontrol edilmesidir (Jenkins, 1991 Akt: Keşan ve Kaya,2011).

1970'li yılların başında, ABD'de eğitim sisteminin içinden veya dışından birçok kişinin okulların kendilerini yenilemesine ilişkin her gün artan beklentileri, eğitimde liderliğin önemini arttıran öğeler olarak görülmekteydi. Bunun neticesinde, okul yöneticileri mevcut durumların artık etkili olmadığını vurgulayan eleştirilerle birlikte, büyük bir baskı altındaydılar (Kış, 2013: 10). Eleştiriler neticesinde yapılan araştırmalarda eğitim yönetimi alanı için etkili okul yaratabilecek okul yöneticisi rolleri belirlenmeye çalışılmıştır.Artan rekabet ortamı içerisinde bir örgüt olan okullarda da mükemmele ulaşılmaya çalışılmıştır.Bunun sonucunda okul

müdürlerinin davranışlarına ilişkin öğretim liderliği kavramı üzerinde durulmuştur (Ergen, 2009: 17).

Öğretimsel liderlik 1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerek geçirirler (Balcı, 1993:29).

Öğretim liderliği eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri, merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1987:54-56). Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik, 2000:41).

Öğretim liderliğinin boyutları farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde ifade edilmiştir. Bunlardan, Krug (1992) öğretim liderliğinin boyutlarını beş ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; 1-Okul misyonunun tanımlanması, 2-Öğretim ve programın yönetimi, 3-Öğretimin denetimi, 4-Öğrenci gelişiminin izlenmesi ve 5-Öğretim ikliminin geliştirilmesi. Şişman (2012) ise okul müdürünün öğretim liderliği davranış boyutlarını altı başlık altında sıralamaktadır. Bunlar: "1. Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi, 2.Okul programının ve öğrenmenin yöntemi, 3.Öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi, 4.Okul kadrosunun geliştirilmesi, 5.Okul ikliminin ve kültürünün yönetimi ve 6.Okul çevresinin yönetimi" (s.72-102). Öğretimsel liderlikle ilgili en çok kullanılan sınıflamalardan biri ise, Hallinger tarafından geliştirilmiştir. Bu sınıflama, öğretimsel liderlikle ilgili üç boyut öne sürmektedir. Bunlar; Okulun misyonunun belirlenmesi, öğretim programlarının yönetimi ve okulda olumlu bir öğrenme iklimin oluşturulmasıdır. Bu üç boyut toplam on öğretimsel liderlik fonksiyonu ile tasvir edilmiştir (Hallinger, 2003, Akt: Aktepe ve Buluç, 2014).

Okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında öğretimsel liderlik; okul müdürünün okulun belirlediği amaçlara ulaşmayı sağlayacak stratejiler belirleyip, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunu okuldaki öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumla paylaşmasıdır (Arslan, 2007: 30).

Öğretim lideri olan okul yöneticisi; öğretimin geliştirilmesi, okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir hale getirilmesi, olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulması, öğrenci başarısının ön planda tutulması, öğretim programında bütünlük sağlanması ve öğrenmeyi engelleyen etkenlerin ortadan kaldırılması noktasında kilit rol oynayan kişidir (Özden, 2002: 146).

Öğretimsel liderlikte esas olan öğretimi geliştirmektir. Okul yöneticisi; öğretmenlerle iş birliği içerisinde olup öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmeli, bu sürece doğrudan katılmalı, adeta bir öğretmen gibi davranarak belirli aralıklarla sınıfları ziyaret etmeli, öğretmenleri denetlemeli ve süreci değerlendirmelidir. Tüm bunları yaparken öğrencilerle etkileşimde bulunup okul çıktıları üzerinde etkisini göstermelidir (Şişman, 2004: 35). Okullarda eğitim-öğretim sürecinin yönetiminde birinci derecede okul yöneticileri sorumludur. Bununla birlikte; her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde ya da daha genel anlamda eğitim sistemlerinde de örgütsel amaçlarının önünü tıkayan birtakım sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. İlköğretim okulu yöneticileri öğretimsel liderlik rollerine ilişkin uygulamaları gerçekleştirirken bir dizi sorunla karşılaşmaları muhtemeldir.

Okul liderliği; eğitimin temel üretim birimi olan okul örgütünde insangücü ve madde kaynaklarının etkili kullanımını gerçekleştiren, eğitim personelinin karar alam sürecine katılımını sağlayarak onları yetkilendiren, okulun geleceğine yönelik vizyonun çalışanlarca paylaşılmasını sağlayan, uygulamalarda etik değerleri ön plana alan ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlamda, okul lideri birbirine bağlı olan aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Bottery, 1992:186; Akt: Özdemir ve Sezgin,2009):

1. Lider eleştirici olmalıdır.
2. Lider dönüşümcü olmalıdır.
3. Lider, vizyon sahibi olmalıdır

4. Lider, eğitici olmalıdır.
5. Lider, yetkilendirici olmalıdır.
6. Lider, özgürlükçü olmalıdır.
7. Lider, kişisel açıdan etik olmalıdır.
8. Lider, örgütsel açıdan etik olmalıdır.
9. Lider sorumlu olmalıdır.

Chang, 2001, okul liderinin sahip olması gereken davranışlar şöyle ifade etmiştir:

1. Kolaylaştırıcı olabilme,
2. Uzlaştırıcı olabilme,
3. Eşgüdümleyici olabilme,
4. Problem çözücü olabilme,
5. Empatik olabilme,
6. Gözlemci olabilme,
7. Risk olabilme,
8. Öğretmenler arasında iyi ilişkilerin korunmasını sağlayabilme,
9. Geliştirici olabilme,
10. Sentez yapabilme,
11. Eğitim ile ilgili amaçlar üzerine yoğunlaşabilme,
12. Zamanını etkili bir şekilde kullanabilme,
13. Öğretimin geliştirilebilmesi için gerekli olan standartları belirleyebilme,
14. Bütün öğrencilere nitelikli eğitimin verilebilmesini sağlamak için öğretmenleri destekleyebilme,
15. Öğrenci velileri ve okul çevresinden, öğretimin gelişimi kapsamındaki alanlarda, olumlu katkıların yapılmasını sağlayabilme

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biri de okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğidir. Çünkü okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve

örgütsel bir özellik olarak çok önemli bir konudur. Öğretimsel liderlerin beş genel özelliği bulunmaktadır (Özdemir, 2000:57):

1. Vizyona sahip olma
2. Vizyonu davranışa dönüştürme
3. Destekleyici bir ortam oluşturma
4. Okuldaki islerden haberdar olma
5. Bilgiyi harekete geçirme

Öğretimsel liderlik eğitim isini başarıyla yapabilmek içi eğitim yöneticisi, öğretmenler veliler öğrenciler kısacası tüm paydaşlarla birlikte çalışabilecekleri örgüt ikliminin oluşturulmasıdır (Aksoy ve Işık, 2008:236)

NETS-A(The National Educational Technology Standards) ile okullardaki değişimi başlatmak, gerçekleştirmek ve yönetmek için bilgi toplumundaki okul modelini anlamış, okulların karmaşık gereksinimlerini teknolojik kaynaklarla karşılayabilen, yeni okul yapısında verimliliği artırmak için çözümler üretebilen ve kurumun geleceğine yönelik kararlar oluşturabilen okul yöneticileri hedeflenmektedir. Bu anlamda NETS-A standartları, okullardaki etkili teknolojik liderliği tanımlamak için önemli göstergelerdir (ISTE, 2002). NETS-A standartları, 2009 yılında ISTE tarafından yeniden değerlendirmeye alınmış ve bazı değişiklikler ile güncellenmiştir. Belirlenen yeni standartlaragöre teknoloji liderinde aranan özellikler şöyle sıralanmıştır:

1. Vizyoner Liderlik: Eğitim yöneticileri, tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji bütünleşmesini sağlamak için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesi ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik eder.
2. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Eğitim yöneticileri, tüm öğrenciler için ayrıntılı, uygun ve ilgi çekici eğitim sağlayan dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, destekler ve bunun sürdürülmesini sağlar.
3. Profesyonel Uygulamada Mükemmellik: Eğitim yöneticileri, çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların bütünleştirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için eğitimcileri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yeniliğe dayalı ortamları destekler.

4. Sistematik Gelişim: Eğitim yöneticileri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanılarak örgütün sürekli gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini sağlar.
5. Dijital Vatandaşlık: Eğitim yöneticileri, dijital kültürün gelişimini destekleyici sosyal, etik, yasal konu ve sorumluluklara ilişkin bir anlayış tasarlar ve geliştirir(ISTE, 2009; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011a; Eren-Şişman, 2010).

Öğretimsel liderler de eğitim kurumlarının diğer işletmeler de olduğu gibi çalışanlarının örgütsel bağlılığını yükseltmek arzusundadır. Birçok araştırma göstermiştir ki örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, görevlerini yerine getirme konusunda daha fazla çaba göstermekte, örgütlerinde daha uzun süre kalmakta ve olumlu ilişkiler geliştirmektedirler. Diğer bir ifade ile örgüte bağlılık ile ise bağlılık asında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Böylece yüksek düzeyde performans gösteren ve eğitimli olsun bir çalışanda örgüte olan katkısının devamlılığı verimliliği de arttıracağı söylenebilir (Northcraft ve Neale, 1990:45Akt: Balcı).

2.4. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri gereken liderlik davranışları da farklılaşmakta olup okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarıyla ilgili özünde aynı olmak koşulu ile çok sayıda sınıflamalar yapılmıştır. Okul yöneticisi, "okulun misyon ve vizyonunu belirleyip okul amaçlarını tanımlamalı, sınıf içi etkinliklere ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik vizyon geliştirmeyi" kendine amaç edinmeli, yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmalı, öğrendiklerini okula aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemelidir (Özdemir ve Sezgin, 2007; İnandı ve Özkan (2006).
Liderlik rolleri ile ilgili olarak, müdürlerin liderlikle ilgili olarak 4 önemli algıları vardır:

1- Okulların resmi liderleri
2- Pozitif eğilime sahip olan ve öğretmenlerin ihtiyacını gideren
3- Öğrencilerin öğrenme etkisi üzerinde kararlara sahip

4- Reformlar gerektiğinde girişimde bulunan kişidir(Yu,2009; Akt: Tatlılıoğlu ve Okyay, 2012).

Okul yöneticisi okul kültürünün şekillenmesinde ve devam ettirilmesinde anahtar rol oynamaktadır (Campo, 1993; Deal ve Peterson, 1999; Harris, 2002; Hart ve Bredeson (1996); Schein, 1996; Slater, Goldring, Bolman, Thurston ve Crow, 1994; Akt: Şahin, 2011) Açıkgöz'ün (1994) de belirttiği gibi okulun bu kültürel unsur ve örüntülerini yaşatmak, okul ve çevresinin kültürel kurallarını ve geleneklerini güçlendirmek ve geliştirmek eğitim yöneticisinin temel sorumluluklarından biridir. Sınıflar ve öğretim üzerine odaklanan, demokratik, işbirlikli ve dönüşümcü yaklaşımları içeren okul kültürünü yapılandırma ve geliştirme kaliteli liderleri gerektirir (Lucas, 2001; Akt: Şahin, 2011). Nitekim araştırmalar okul müdürlerinin okul kültürünün en iyi temsilcisi olduklarını ortaya koymaktadır (Çelik, 2002; İbicioğlu, 1999 Akt: Şahin, 2011). Bunun yanında liderlik ve örgütsel kültür birbirini karşılıklı olarak etkileyen süreçlerdir (Chrispeels, 1992; Akt: Şahin, 2011) ve kültürün lideri şekillendirebildiği gözden kaçırılmamalıdır (Deal 2000; Akt: Şahin, 2011)

Okul kültürüyle liderlik stilleri arasında önemli bir ilişkinin olduğu araştırmalarca saptanmıştır (Alig- Mielcarek, 2003; Akt: Şahin, 2011).

2.4.1.Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rolleri

Yapılan araştırmalara göre tüm dünyada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özelliklerinin araştırılması ve bu özelliklerin sergilenmesi önemli bir yer tutmaktadır (Turan, 2002). Teknolojik yeterliliklere sahip ve teknolojinin eğitim içindeki önemini bilen bir eğitim yöneticisi, etkili bir okul için önemli avantaj oluşturmaktadır (Günbayı ve Cantürk, 2011). Schmeltzer'e (2001) göre okul yöneticileri etkili bir teknolojik lider olabilmeleri için çok geniş bir deneyimler setine

sahip olmalıdırlar. Literatürde, okul yöneticisinin teknoloji konusunda sahip olması gereken yeterliliklerden bazıları;

(1) bilgisayar ve teknoloji ile ilgili temel kavramları anlama,

(2) belli başlı "yazılımları" ve "donanım" yazılımlarını tanımlayabilme,

(3) "yazılım" ve "donanım" seçiminde ve değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken özellikleri bilebilme,

(4) teknolojinin okulda ve eğitim sisteminde kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirebilme,

(5) teknoloji alımı için kaynak arama ve teknolojiyle ilgili kullanım önceliklerini ve alanlarını belirleme şeklinde sıralanmaktadır (Akt. Turan, 2002).

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik konusunda sahip olmaları gereken beceriler, uluslararası çeşitli kuruluşlar tarafından "eğitim teknolojileri standartları" kapsamında belirlenmiştir. Merkezi Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan ISTE(International SocietyforTechnology in Education - Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu) NETS-A'yı (NationalEducationalTechnologyStandardsforAdministrators) Yöneticilere Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları olarak kabul etmiştir. Bu standartlar, anaokulundan ortaöğretimin sonuna kadar her düzeyde okul yöneticilerinin teknoloji uygulamasında etkili lider olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri tanımlamaktadır (Şişman-Eren ve Kurt, 2011). ISTE, NETS-A'yı ilk olarak 2002 yılında yayınlamış ve bu standartları 2009 yılında geliştirmiştir. ISTE'nin 2002 yılı teknolojik liderlik standartları 6 alt başlık altında toplanmıştır.

Bunlar: Liderlik ve Vizyon, Öğrenme ve Öğretme, Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama, Destek, Yönetim ve Operasyonlar, Değerlendirme, Sosyal, Yasal ve Etik Sorunlardır. 2009 yılında ISTE tarafından yeniden ele alınan teknolojik liderlik standartları bu kez; Vizyoner Liderlik, Dijital Öğrenme Kültürü, Profesyonel Uygulamada Mükemmellik, Sistematik Gelişim, Dijital Vatandaşlık olmak üzere beş boyuta indirgenmiştir (Yu ve Durrington, 2006).

Uluslararası Eğitim Teknolojisi Topluluğu (International Society of TechnologyEducation [ISTE]) ise, eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin beş standart belirlemiştir (ISTE, 2009):

1. Vizyoner liderlik: Eğitim yöneticileri kurumlarının gelişimini ve dönüşümü sağlamak için teknolojinin tüm yönleriyle entegrasyonuna ilişkin ortak vizyonu geliştirmeye ve uygulamaya liderlik etmelidirler.
2. Dijital çağ öğrenme kültürü: Eğitim yöneticileri, bütün öğrenciler için titiz, alakalı ve ilgi çekici bir eğitim sağlamak için dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturmalı, yaymalı ve sürdürmelidirler.
3. Mesleki uygulamada mükemmellik: Eğitim yöneticileri, çağdaş teknolojileri ve dijital kaynakları telkin etme yoluyla eğitimcilere yetki veren ve öğrencilerin öğrenmelerini kuvvetlendiren bir mesleki gelişme ve yenileşme ortamı hazırlamalıdırlar.
4. Sistematik gelişme: Eğitim yöneticileri bilgiyi ve teknolojik kaynakları etkili bir biçimde kullanmak suretiyle kurumun sürekli bir biçimde gelişmesini sağlayacak dijital çağ liderlik ve yönetimi sağlamalıdırlar.
5. Dijital vatandaşlık: Eğitim yöneticileri dijital çağın getirdiği sosyal, etik, yasal sorunları ve sorumlulukları anlamayı kavramaya model olmalı ve kolaylaştırmalıdırlar.
Fakat ana hatlarıyla okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusundaki sorumlulukları iki boyutta değerlendirilmektedir:
1- Teknolojinin eğitim öğretim uygulamalarını nasıl geliştirebileceğine dair bir anlayış ve
2-Öğretmenlerin sınıfta teknolojiyi kullanmalarını destekleyecek stratejiler repertuarına sahip olmalarıdır (Ertmer ve diğerleri, 2003; Akt: Karataş ve Sözcü, 2013)

Heck ve diğerleri (1990)'nin araştırmalarında, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için geliştirilen modelde, okul yöneticilerinin okuldaki öğretimi doğrudan etkilemesiyle ilişkili görülen üç boyut ve her birinin alt boyutları şöyle belirlenmiştir (Şişman, 2002):

1. Okul yönetimi boyutu,

• kadronun öğretimle ilgili kararlara katılması,
• ailelerin okul programının hazırlanmasına doğrudan katılması,
• okul kadrosunun aşırı baskılardan uzak olması,
• öğretmenlere özerklik tanınması gibi işlevleri içermektedir.

2. Okul iklimi boyutu,

• öğretimle ilgili amaçların belirlenmesi,

• başarı konusunda yüksek beklentilerin paylaşılması,

• öğretimle ilgili konuların tartışılmasını özendirme,

• öğrencilerin akademik başarılarının tanınması,

• öğrenci başarısı hakkında okulun bilgilendirilmesi,

• kadronun moralinin yüksek tutulması,

• düzenli ve güvene dayalı bir okul çevresinin oluşturulması işlevlerini içermektedir

. ***3. Öğretimin örgütlenmesi boyutu ise***

• farklı sınıfları okutan öğretmenlerin programları arasında eşgüdüm sağlama,

• okul amaçlarının geliştirilmesi,

• okul öğretiminin formal/informal görüşme ve toplantılarda tartışılması,

• öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerinin gözlenmesi,

• öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlenmesi,

• program geliştirmede test sonuçlarından yararlanma,

• programla ilgili gerekli kaynakları sağlama,

• düzenli sınıf ziyaretleri gerçekleştirme,

• sınıf ziyaretleri sonrasında öğretimin etkililiğini artırmak için öğretmenlere destek sağlama,

• öğretim kadrosunun hizmet içi eğitim ihtiyacını belirleme,

• okul programını değerlendirme işlevlerini kapsamaktadır.

2.5. Eğitim Teknolojisinin Tanımı

Teknoloji insanlığın var olduğu günden bugüne varlığını sürdüren bir kavramdır. Ancak şu an anlaşıldığı haliyle bilgisayar, televizyon gibi teknolojik cihazların tarihi o kadar da eskiye dayanmamaktadır. 18.yy'a kadar sanayi ve üretim amaçlı geliştirilen teknolojiler 19.yy' da başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere çeşitli ülkeler tarafından eğitimde kullanılmaya başlamıştır (Reiser, 2001a).

Eğitim teknolojisi de daha etkin bir öğrenme- öğretme temini için insan makine sistemlerinde personel ve öğretim araçlarının faaliyetlerini koordine eden; çevresel faktörleri artan bir duyarlılıkla kontrol altında bulunduran, kuram ile uygulamanın birleştiği ve eğitim işlemlerinin devamlı olarak geliştirdiği uygulamalı bilimsel araştırmalara dayalı bir disiplin alanıdır (Alkan,1997: 340).

Eğitim teknolojisinin eğitimde öğrenme öğretme süreçlerinde niteliği arttıran ve bu süreçleri öğretmen ve özelliklede öğrenci açısından daha da verimli ve etkili hale getiren ve eğitimde "nasıl öğretelim?" sorusuna yanıt veren bir teknoloji oluğudur (Özateş,2007:13).

Günümüze kadar öğrenme teknolojisi, öğretim teknolojisi, eğitim ortamları, eğitim araçları vs. gibi pek çok terimle dile getirilebilen eğitim teknolojisinin birçok tanımı yapılmıştır. Ancak ilk resmi tanım 1963'de Ulusal Eğitim Birliği'nin Görsel-İşitsel Eğitim Bölümü (TheDepartment of AudiovisualInstruction (DAVI) of theNationalEducationAssociation) tarafından oluşturulan komisyonca yapılmıştır (Reiser ve Ely, 1997). Reiser ve Ely'e (1997) göre alanın tanımlarının yıllar içerisindeki gelişimi şu şekildedir: "Görsel işitsel iletişim, öğrenme süreçlerini kontrol eden mesajların tasarım ve kullanımıyla ilgili olan eğitim teori ve uygulamalarının bir koludur."

1970'de komisyonun isminin DAVI 'den Eğitsel İletişim ve Teknoloji Komisyonu'na (AssociationforEducational Communications andTechnology (AECT) dönüşmesinden sonra alanın tanımı değiştirilmiş ve "Eğitim Teknolojisi" kavramı ilk kez kullanılmıştır. Tanımda öne çıkan nokta; sistematik analiz, geliştirme ve organizasyon gibi unsurların öğrenme kaynakları üzerinde uygulanarak öğrenme süreçlerinin kolaylaştırması olarak söylenebilir (Ely, 1972, s.36).

1977 yılında 1972 tanımının daha ayrıntılısı olan ve 16 bölümden oluşan yeni tanım oluşturulmuştur. Bu tanımın ilk cümlesinde de problem çözümü ile ilgili analiz, planlama, uygulama ve değerlendirme başmaklarının öğrenme ortamlarında kullanılması ve bu süreçlerin karmaşık bir organizasyonu ifade ettiği anlaşılmaktadır (Reiser ve Ely, 1997, s.68).

1990'lara gelindiğinde öğrenci merkezli teorilerin kullanılması ve bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile tanımın yenilenmesi ihtiyacı doğmuştur. 1990'da başlayan yeni tanım yapma çalışmaları 1994'de tamamlanmıştır. Buna göre AECT

tarafından yapılan tanım şu şekildedir: "Öğretim Teknolojisi, öğrenme için kaynakların ve süreçlerin tasarlanması, geliştirilmesi, işe koşulması, yönetilmesi ve değerlendirilmesini kapsayan teori ve uygulamalar bütünüdür." (Seels ve Richey, 1994, s.1)

2008 yılında AECT tarafından yapılan alanın en güncel tanımı ise şu şekildedir (Januszewski ve Molenda, 2008): "Eğitim Teknolojisi, öğrenmeyi kolaylaştırmak, uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları yaratarak, kullanarak ve yöneterek, performansı arttırmak için çalışma ve etik uygulamalardır. " (s.1)

1960'larda öğretim teknolojisi için yapılan tanımlar araca vurgu yaparken 1970'lere doğru aracın yerini yöntemin aldığı görülmektedir. İlk tanımdan son tanıma doğru gittikçe araç ve gereç üzerindeki odaklanma, süreç, fikir ve uygulamalara kaydırılmıştır. Ayrıca ilk tanımdan itibaren öğrenme üzerine bir tanım yapılırken, son tanımda performansı arttırma amacı da tanıma dâhil edilmiştir. Bunların yanında son tanımda etik uygulamalarının da eğitim teknolojilerinin içerisinde yer alan bir unsur olduğu görülmektedir. Tüm bunları düşündüğümüzde eğitim teknolojileri ile ilgili yapılacak güncel çalışmalarda; ortaya çıkan yeni teknolojik gerecin ya da fikrin yanında bu gerecin etkin kullanılabilmesi için gerekli olan teori, planlama ve uygulama değişkenleri ve ayrıca etik unsurlar mutlaka çalışmanın bir parçası haline getirilmelidir.

2.6. Eğitim Teknolojilerinin Gelişimi

Eğitimde teknoloji kullanmanın amacı birebir öğretimi gerçekleştirmekten çok öğretimin gerçekleştirilmesinde yardımcı rolünü almaktır. Teknolojinin eğitim alanında kullanılmasının ilk uygulaması ABD'nin I. ve II. Dünya savaşı sırasında askerlerinin eğitiminde kullandığı filmler olmuştur (Reiser, 2001a). ABD'de ilk öğretici filmler yayınlanmış ve beş ulusal kurum kurulmuştur. Ardından radyo yayınları ve sesli sinemalarla devam eden görsel-işitsel öğretim hareketleri sonucu Görsel Öğretim Dairesi kurulmuştur. Yine bu yıllarda Thomas Edison kullanılan

filmlerin eğitim alanında bir devrim olacağını belirtmiştir (Karademirci Hancı, 2010). İlerleyen dönemlerde görsel işitsel öğelere verilen önem artmış ve kitaplarda bol resim tercih edilmiştir (Reisoğlu, Kocaman Karoğlu, Gedik, Göktaş ve Çağıltay, 2013). II. Dünya savaşından sonra görsel-işitsel cihazların kullanımının artmasıyla çeşitli kuramlar ortaya çıkmış ve International Business Machines (IBM) firması tarafından Bilgisayar Destekli Öğretim gerçekleştirilmiştir (Karademirci Hancı, 2010). 1951 yılında kurulan Öğretici Filmler Merkezi daha önce yurtdışından okullarda kullanılmak üzere getirilen araçların yerine okullara kendi bastıkları levha ve broşürleri dağıtmış, yabancı kaynaklı filmleri Türkçeleştirmiş ve bu filmleri okullara eğitim amaçlı kullanılmak üzere ödünç vermiştir. Bunların yanında öğretmenlere bu filmlerin gösterilmesi ve projeksiyonların kullanımının öğretilmesi amaçlı kurslar verilmesini sağlamıştır. (Reisoğlu ve ark., 2013). 1958 yılında Skinner'in ortaya koymuş olduğu programlı öğretim, teknolojinin eğitimde nasıl kullanılacağına dair zamanının rehberi olmuştur. Belirli davranışların parçalanarak analiz edilmesi, hedeflere ulaşmak için gerekli adımların oluşturulması, prosedürlerin kullanılması, denenmesi, adımların gözeden geçirilmesi ve hedefe ulaşılıp ulaşılmadığının doğrulanması ile küçük ama etkili bir öz öğretim sistemi oluşturulmuştur.

Ülkemizde 1961'de mektup, 1963'de radyo, 1968'de ise TRT'nin kurulmasıyla birlikte televizyonlar öğretim amaçlı kullanılmaya başlamıştır. 1964'de İstanbul Teknik Üniversitesi'nin bilgi işlem merkezinin açılmasıyla birlikte bilgisayarlar ilk defa üniversitelerde kullanılmaya başlanmıştır (Reisoğlu ve ark., 2013). Yine bu yıllarda bilgisayar destekli öğretim hareketinde gelişmeler görülmüştür (Karademirci Hancı, 2010). 1960'lı yıllarda görsel işitsel cihazların tüm dünyada desteklenmesi ile Türkiye'deki uygulamalar da artırılmış ve 1962'de videokasetler fizik derslerinde öğretim amaçlı kullanılmaya başlamıştır (Reisoğlu ve ark., 2013). 1967 yılında Amerikan Araştırma Enstitüsü "İhtiyaca Göre Öğrenme" adı verilen bireysel öğretici programlar geliştirmiştir (Özden, Çağıltay ve Çağıltay, 2004).

1970'lerde görsel-işitsel öğretim terimi yerini eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi terimlerine bırakmıştır (Karademirci Hancı, 2010). Bilgisayarlar okulların

idari bölümlerinde kullanılmak üzere alınmıştır. Ancak bilgisayarlar 1980'lere kadar bir öğretim aracı olarak kullanılmasa da üretim amacı eğitsel olmuştur (Reiser, 2001a).

1980'lerde bilgisayarların iş ve endüstri alanında kullanımı yaygınlaşmasına rağmen eğitimde kullanımı asgari düzeyde olmuştur. Öğretmenlerin eğitimde bilgisayar kullanımının az ya da hiç faydası olmadığını düşündükleri görülmüştür (Karademirci Hancı, 2010). 1980'lerde öğretim tasarımının mikrobilgisayarlarda uygulanması üzerindeki ilgi artmıştır. Bu cihazların gelişi ile öğretim tasarımı alanında bilgisayar tabanlı öğretim profesyonelleşmiştir (Reiser, 2001b). 1981'de Atatürk'ün doğumunun 100. yılı olması dolayısıyla başlatılan okuma yazma seferberliği sonucu televizyonlarda okuma yazma dersleri verilmiştir (Akyüz, 2010).

1997-1998 yıllarında İnternet kullanımının yaygınlaşması ile birlikte uzaktan eğitim popülerleşmiştir. ABD'de yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim kayıtları sayısı iki katına ulaşmıştır (Reiser, 2001a).
Günümüzde Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan (2006-2010) Bilgi Toplumu Stratejisi'nde Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Sistemimizde kullanımıyla ilgili olarak tüm ilk ve orta öğretim kurumlarında teknoloji altyapısının tamamlanması, öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri eğitim öğretimde etkin bir şekilde kullanması amaçlı FATİH Projesi hayata geçirilmektedir.

Bilgisayarların günlük hayatımızdaki etkisi son yirmi yılda internet'in yaygınlaşmasıyla akıl almaz bir boyuta ulaştı. Bu değişim dalgasından en çok etkilenen kurumlardan biri de eğitim olmuştur. Eğitimde bilişim teknolojilerinin (BT) kullanım alanlarının her geçen gün artmasına paralel olarak, okullarda da BT alt yapısının geliştirilmesine yönelik çabalar ivme kazanmıştır. Bu çabaların sonuncusu ve en kapsamlısı ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Ulaştırma Bakanlığı arasında 22.10.2010 tarihinde imzalanan protokolle başlatılan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi olmuştur. Proje kapsamında eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için okul öncesi,

ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 570.000 dersliğine LCD panel etkileşimli tahta ve İnternet ağ altyapısı sağlanması ve aynı zamanda her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi hedefleniyor (MEB, 2012)

2.7. Eğitim Teknolojileri Uygulamaları

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu, öğrenme-öğretme süreçlerindeki kuramsal dönüşüm ve teknolojik gelişmelerin de etkisi ile her geçen gün daha da önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Bilim, teknoloji ve çevresel değişimler hem insanları hem de toplumu değişmeye ve yenileşmeye zorlamaktadır (Kabakçı, 2008).

Modern toplumların artan gereksinimlerine yanıt vermek durumunda olan eğitim kurumlarının da bu süreçte, geçmişe oranla daha esnek ve yenilikçi bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Bülbül, 2012).

Teknolojinin eğitimde kullanılması, modern öğrenme kuramları çerçevesinde öğretime nasıl entegre edileceği gibi eğitim teknolojileri ile ilgili pek çok konu Dünya'da pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve araştırma konusu olmuştur. Eğitim teknolojileri araştırmalarının incelendiği çalışmalara göre ABD'de eğitim teknolojileri ile ilgili yayınlanan doktora tezlerindeki eğilimler incelendiğinde araştırmaların medya, bilgisayar destekli eğitim, öğretim yöntemleri ve öğrenme psikolojisi konularına ağırlık verdiği görülmüştür (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012).

Günümüzde çok çeşitli etkileşimli teknolojiler mevcuttur. Bunlar Computer-BasedİnstructionTechnology (CBI), İntelligentTutoringSystems (ITS), İntegrated Learning Systems (ILS) ve ComputerMediatedCommunication (CMC) teknolojileridir (Leow ve Neo, 2014). Bu teknolojiler öğrencilere öz yönetim kazandırma ve hem öğrenme anlamında hem diğer öğrenenlerle bağlantı kurma anlamında daha esnek bir yapıya sahiptir. Şu an gelinen noktada teknoloji kullanımı zorunluluk haline gelmiştir. Farklı amaçlarla kullanılan pek çok teknoloji eğitime entegre edilmeye çalışılmaktadır. Çoklu ortam uygulamaları (filmler, animasyonlar vs.), Web 2.0 Teknolojileri (Wikipedia, Facebook, Twitter, Blogger), tabletler, etkileşimli tahtalar, avuç içi

bilgisayarlar, cep telefonları, uzaktan eğitim platformları bu teknolojilere örnek olarak verilebilir.

UNESCO'nun Bilgi Derinleştirme yaklaşımı baz alındığında; "BİT gerçek dünya problemlerini çözmede, kilit kavramları anlamada öğrencileri nasıl destekleyebilir tanımlamak, Çeşitli öğrenci projelerini izlemek, yönetmek ve değerlendirmek için bir ağ ve yazılım kullanmak, Ders dışı öğrenci iletişimini bir ağ ile desteklemek, Çevrimiçi materyaller tasarlamak için gerekli araç ve ortamları kullanmak" gibi performans göstergeleri yer aldığı görülmektedir. Bu seviyede yer alan göstergelerin BİT araçlarını kullanarak iletişim kurma üzerine yoğunlaştığı, öğreticinin çevrimiçi materyaller geliştirmesi beklendiği görülmektedir.

Günümüzde zamandan ve mekândan esneklik sağlanması ve öğrenmenin her zaman her yerde gerçekleşmesi adına tabletler kullanılmaktadır. Tansu ve İşcioğlu'na (2014) göre, mobil tabletler öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyon, işbirliği ve yaratıcılıklarını artırmaktadır. Yapılandırmacı kuramda amaç, öğrenene bilgiyi direkt vermekten çok, onları öğretim tasarımını kullanacak kullanıcılar olarak yetiştirmektir. Bu bakımdan mobil öğrenmeler doğru rehberlik edildiğinde öğrenenlerin kendi öğrenmelerini oluşturmalarında onlara yardımcıdır.

Birçok Avrupa ülkesinde kullanılan ve buna paralel olarak Türkiye'de de kullanımı gittikçe yaygınlaşan Etkileşimli Tahta Teknolojileri (IWB) de öğrenmeyi zevkli hale getiren ve öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını geliştiren bir teknolojidir (Hwang, HsiangWu ve Kuo, 2013). İçeriğin öğrenilmesini kolaylaştırmanın yanı sıra, öğrencilerin dikkatlerini toplama imkânı vermesi ve öğrenmeyi de zevkli hale getirmesi bakımından öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi de kuvvetlendirmektedir.

Çoklu ortam uygulamaları, öğrenciye öğrenmesinde esneklik ve öz yönetim sağlayan, öğrenmede öğrenciye alternatifler sunan, öğrenci merkezli öğretimi destekleyen ortamlardır. Bu ortamlar bilginin değişik yollarla sunulduğu ve öğrenenin ihtiyacına göre erişilebilirlik, bireyselleştirilebilirdik gibi imkânlar sunan ortamlardır (Leow ve Neo, 2014). Eğitimde çoklu ortam uygulamaları ne

öğretileceğinden çok, nasıl öğretileceğini temel alır. Öğretmenlerin içerik sunarken kullandıkları MS PowerPoint, animasyon, film vs. çoklu ortamlara örnek verilebilir. Savaşçı Açıkalın'ın (2014) çalışmasına göre öğretmenler hazırlanmasının kolay olması ve öğrencilere görsellik sunarak öğrenmelerini kolaylaştırması açısından çoğunlukla MS PowerPoint tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin tercih ettiği bir diğer çoklu ortam uygulamaları da filmlerdir. Filmler çok daha fazla duyuya hitap edebildiği, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını arttırabildiği ve dikkat çekici olduğu için öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Filmler I. Dünya Savaşı sırasında askerlerin eğitiminde oldukça işe yaramıştır. Fakat bu haliyle davranışçı öğrenme modeline uygundur. Öğretmenler filmleri; konferans, tartışma, drama gibi yöntem ve teknikler bağlamında da kullanabilirler (Kapucu ve Aydoğdu, 2014).

Kapucu ve Aydoğdu'nun (2014) yaptığı çalışmada film destekli işlenen derslerle eğitim gören deney grubunun, geleneksel yöntemle ders gören kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Filmler bilişsel kuram temelinde içerik sunmayı amaçlayan çoklu ortamlardır. Çünkü filmlerde birden fazla duyuya hitap ederek bilgilerin uzun süreli hafızaya aktarılmasını ve daha sonrasında hatırlamayı kolaylaştırması amaçlanmanmıştır. Ancak filmlerin verilen içeriğe alternatif olarak kullanılması ya da içeriğin direkt filmlerle verilmesi öğrenciyi aktif kılmayacak ve yine öğretmen merkezli bir öğretim gerçekleşecektir. Filmler içeriğin verilmesinden çok öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde alternatif olarak kullanılabilir. Böylesi yapılandırmacılık temelinde öğrenme için daha uygun olacaktır. Yapılandırmacı ilkelere bağlı kalarak eğitim ortamlarında kullanılan film ve video gibi multimedya araçlarının öğrenme ve öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisinin gözlemlendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Leow ve Neo'nun (2014) yapılandırmacılık temelinde gerçekleştirdikleri yukarıda bahsedilen çalışmalarında öğrenciler video ve animasyonların çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Hatta bazıları içeriği okumaya gerek kalmadan video ve animasyonlarla konuyu anladıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca videoların konuyu derinleştirdiğini ve daha gerçek ve ayrıntılı öğrenmelerini sağladığını ifade etmişledir.

Paily(2013), yapılandırmacı ortamları kişinin kendi seçtiği yollar ve araçlar yoluyla, önceki deneyimlerinden de yararlanarak kendi öğrenmesini oluşturması

olarak tanımlar. Ayrıca çoğunlukla Web 2.0 olmak üzere bu tür araçların yapılandırmacılık temelinde çoklu öğretim tasarımı modellerinden oluştuğunu dile getirmektedir. Öğretmen öğrenme ortamlarını işbirlikçi, oluşturmacı, çoklu bakış açısı sağlayıcı, gerçek yaşam örnekleri içeren, destekleyici, yansıtmacı ve sosyal müzakereleri içerici şekilde düzenlemelidir. Web 2.0 ile yapılandırmacılık arasındaki ilişkiye baktığımızda yapılandırmacılıkta bireysellikten öte grupla çalışmak ön plandadır ve Web 2.0 teknolojileri sosyal etkileşim sağlamaktadır. Günümüzde etkin olarak kullanılan Web 2.0 teknolojileri; Youtube, Wikipedia, Facebook, Twitter, Blogger, Second Life, Web Quest teknolojileridir.

Günümüzde bireyler sosyal ağlarda daha fazla zaman geçirmekte, hatta teknoloji okuryazarlığı düşük bireyler dahi kendi sosyal ağlarını oluşturabilmektedir (Tınmaz, 2013). Facebook, Web 2.0'ın en çok kullanılan sosyal ağ araçlarındandır. Öğrencilere okul hayatının dışında da paylaşım yapabilme fırsatı vererek onların sosyal yaşamlarını desteklediği gibi (Riaz, 2013), kendi belirledikleri öğrenme sürecinde eğitime yönelik amaçlarını da gerçekleştirme imkânı vermektedir. Facebook kadar olmasa da sıkça kullanılan bir diğer Web 2.0 aracı ise Twitter'dır. Twitter, doktor, öğretmen, öğrenci gibi her kesimden insanların paylaşabilecek bir şeyler bulduğu ve fikirlerini tanımadığı insanlar da dâhil olmak üzere herkesle paylaşabildikleri ortamlardır. Katılımcıların çoğunluğunu gençlerin ve öğrencilerin oluşturduğu bu ortamların eğitimde de kullanılması şaşırtıcı değildir. Nitekim sosyal medya araçlarının eğitim amaçlı kullanılarak sonuçlarının izlendiği pek çok günümüz çalışması mevcuttur (İşman ve Hamutoğlu, 2013; Toğay, Akdur, Yetişken ve Bilici, 2013; Acar ve Yemiş, 2014; İşman ve Albayrak, 2014; Kelleci Öztürk ve Tetik, 2015; Kilis, Rapp ve Gülbahar, 2015).

Bazı kaynaklarda da eğitim teknolojisinin temel ilkelerinden bahsedilmiştir.

Bunlardan en yaygın olanını Alkan (1997) şu şekildebelirlemiştir;

1- Amaç: Eğitimde esas olan eğitim öğretim süreci boyunca tüm öğrencilerin istenenhedefe ulaşmasını sağlamak kısaca tam öğrenmeyi gerçekleştirebilmektir. Eğitimde tümöğrencilerinistenen en üst düzeye çıkarılması gerektiği ve öğrencileri ayırıcı biryaklaşım sergilenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2- İşlev: Sosyal ortamda ortaya çıkan sorunlara kuramsal ve bilimsel bilgileri kullanarakçözüm yolları aranmalıdır. Eğitim teknolojileri sorunlara bilimsel olmayan çözümleryerine bilimsel araştırmayı esas alan çözümler üretmelidir.

3- Konu ve Yöntem: İşlev maddesinde olduğu gibi eğitim teknolojisi akılcı ve bilimsel bir araştırma konusunu esas konu ve yöntem olarak ele almalıdır.

4- İçerik: Eğitimin her alanında olduğu gibi içerik alanında da bütünlük esastır. Eğitimteknolojisi de bir bütünlük içinde hareket etmelidir. Bilim ve uygulama arasında kibütünlük bozulmadan kullanılmalıdır.

5- Program: Eğitim ortamlarında öğretmenin ve eğitim personellerinin etkililiğini artırmakiçin program önemlidir. Programda belirlenen hedeflerin tam gerçekleşebilmesi içinprogram içinde boşluklarave gereksiz tekrarlara yer verilmemelidir.

6- Süreç: Süreç içerinde tüm öğrencilerin farklı özellikleri olduğu unutulmamalıdır. Amaçher öğrencinin tam öğrenmesidir bu da ancak süreç içerisinde tüm öğrencilerin farklıözellikleri, yetenekleri olduğu bilinmelidir. Böylece süreçlerin yapısında her öğrenciyegöre esneklik, çeşitlilik ve farklı yöntemler uygulanmalıdır.

7- Personel: Eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin ve diğer eğitim personellerininetkililiğini artırmak için eğitimde uygulamalara çok daha fazla yer verilmelidir.

Öğrenme öğretme durumlarını tasarlayan, uygulayan ve eğitim teknolojileriniuygulayan ve sonuçlarını değerlendiren temel öğe öğretmenler ve eğitim personelleriolmalarıdır.

8- Çevre: Eğitim teknolojilerinin temel ilkelerinden biride eğitimin gerçekleştiği çevreyiiyi bir şekilde kontrol etmektir. Eğitimin hedefleri doğrultusunda eğitimin çevresininsadece okullar veya derslikler olmadığı tüm hayatı yaşantıları olduğu göze alınarakeğitimin hedeflerini düzenlemelidir.

9- Başarı: Eğitimde en istendik hedef tüm öğrencilerin başarı olmalarıdır. Öğrencilerinin başarısızlık nedenleri belirlenerek öğrenme öğretme sistemini analiz etmeli ve yenidüzenlemeler yapılmalıdır.

10-Değerlendirme: Eğitimde sonuç önemlidir öğrencilerin istenen hedeflere ulaşıpulaşmadığını belirlemek için değerlendirme aşaması çok önemlidir. Değerlendirmedeesas olan şeffaflık, objektiflik ve açık seçikliktir

2.8. Türkiye'de Eğitim Teknolojilerinin Durumu

Toplumların gelişmişlik düzeyleri bilgi ve iletişim teknolojilerine ayak uydurabilen, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirebilme derecesine bağlıdır. Bu bireyler ise nitelikli bir eğitim sistemi ile yetiştirilebilir. Bu bağlamda Ülkemizde de mevcut çalışmalar yürütülmektedir. 2005-2006 yıllarından itibaren yenilenen eğitim programlarında davranışçılığın yerini öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım almış ve program sekiz yıllık kesintisiz eğitim haline getirilmiştir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Öğrenmede kalıcılığın sağlanabilmesi amacıyla BİT entegrasyonuna önem verilmesi eğitim sistemimizde yaşanan en önemli gelişmelerden bir tanesi olmuştur. 1998-2003 yılları arasında Temel Eğitim Projesi I. Faz projesi kapsamında öğrencilerin bilgi teknolojileri araçlarına ulaşımını sağlamak amacıyla 2802 ilköğretim okulun 3188 Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) sınıfı kurulmuştur (Çakır, 2013). Ayrıca 25000 öğretmene bilgisayar okuryazarlığı konusunda eğitim verilmiştir (Özdemir ve Kılıç, 2007). 2002-2007 yılları arasında Temel Eğitim Projesi II. Faz projesi kapsamında ise Türkiye'de bilişim sınıfı olmayan okul kalmaması amacıyla 3000 ilköğretim okuluna 4200 BİT sınıfı kurulmuştur. Ardından eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla 2010 yılından itibaren FATİH Projesi ortaya konulmuştur.

Uluslararası raporlarda eğitim teknolojilerinin sınıfta işe koşulmasına ilişkin ciddi hedefler yer almaktadır. Benzer şekilde Türkiye'de yayınlanan raporlarda, planlanan ve hedeflenen projelerde eğitimde teknoloji entegrasyonuna vurgu yapılmıştır. Türkiye'nin takip ettiği uzun dönemli yol haritalarından biri olan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Vizyon 2023 Projesi'nin ana teması; "*bilim ve teknolojiye hâkim, teknolojiyi bilinçli kullanan ve yeni teknolojiler üretebilen, teknolojik gelişmeleri toplumsal ve ekonomik faydaya dönüştürme yeteneği kazanmış bir refah toplumu yaratmak*" olarak belirlenmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan (2006-2010) Bilgi Toplumu Stratejisi'nde BİT'in eğitim sistemimizde kullanımıyla ilgili olarak "b*ilgi ve iletişim teknolojileri*

eğitim sürecinin temel araçlarından biri olacak ve öğrencilerin, öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanımı sağlanacaktır." hedefi yer almaktadır. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Raporu'nda 14. Stratejik hedef olarak "*MEB'e bağlı okul ve kurumların bölgesel farklılıkları gidermek amacıyla 2014 yılı sonuna kadar tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlama*" görevi bulunmaktadır. Ayrıca aynı raporda eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili " Öğrenci merkezli ve proje tabanlı eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması, ölçme-değerlendirme yoluyla sürdürülebilir gelişimin sağlanması yoluyla eğitim sistem ve teknolojisinin entegrasyonu" görevi de yer almaktadır (MoNE, 2011). Dolayısıyla Türkiye'deki BİT politikalarına yön verecek ilgili stratejik rapor ve belgelerde BİT entegrasyonunun önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. BİT entegrasyonu için literatürde birçok farklı tanım bulunmaktadır. Öğretmenler için teknoloji (BİT) entegrasyonu, teknoloji kullanımı ve teknolojinin pedagojik ve eğitim programındaki içerik bağlamında nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmen bilgisini içeren çok yönlü bilgi dizisidir (Hsu, 2010). Bununla birlikte BİT entegrasyonu, öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmek için eğitim programına teknolojilerin işe koşulduğu kapsamlı bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Wang ve Woo, 2007). BİT entegrasyonu doğası gereği karmaşık bir süreçtir. İlgili sürecin anlaşılması, sürecin çeşitli kuramsal ve kavramsal çerçevelerin dikkate alınarak eğitsel bağlam içerisinde değerlendirilmesine bağlıdır.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında bilişim teknolojileri, tanışma, uygulama, yaygınlaştırma ve dönüştürme olmak üzere dört aşamadan oluşmakta ve Türkiye'de bilişim teknolojilerinin kullanımı bu dört aşamaya göre değerlendirildiğinde ülkemizin "yaygınlaştırma" aşamasında olduğu görülmektedir (Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013). Göktaş ve ark. (2012) Türkiye'de son on yıl içerisindeki eğitim teknolojileri üzerine yaptıkları çalışmada Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu sonucunda ulaşmışlardır. Bu çalışmaya göre bu alanda yapılan doktora tezleri konu olarak öğrenme-öğretme yaklaşımları, çevrimiçi öğrenme ve çoklu ortam üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu alanda Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut ve Yıldırım'ın (2008), inceledikleri yüksek lisans tezlerinde en çok araştırılan konuların bilgisayar

destekli öğretim, alternatif öğretme-öğrenme yaklaşımları, web destekli öğrenme, eğitsel teknoloji kullanımında yaşanan sorunlar, internet tabanlı öğrenme ve uzaktan eğitim olduğu görülmektedir.

2.8.1.Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi

Geçmiş yıllardan bu yana MEB tarafından yürütülen Temel Eğitim Projesi, İnternete Erişim Projesi, Bilgisayarsız Okul Kalmasın Projesi ve Eğitimde İş birliği Projesinden (İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu, 2015) sonra bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma noktasında öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamaya yönelik planlanan FATİH Projesi MEB'in son yıllardaki en büyük projesidir. Bu proje kapsamında Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edebilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına ağ altyapısı ve sınıflara LCD Panel Etkileşimli Tahta sağlanması ve bunların yanında her öğrenci ve öğretmene tablet verilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2016a). Eğitimde teknoloji kullanımını artırmak, her öğrenciye eşit fırsat tanımak ve bilgi toplumu oluşturmak amacıyla yapılan proje üç aşamadan oluşmaktadır. I. aşamada liselerde hayata geçirilen projenin, II. aşamada ortaokullarda, III. aşamada ise okul öncesi de dâhil olmak üzere ilkokullarda hayata geçirilmesi planlanmaktadır. Ayrıca 21 Mayıs 2012 tarihinde MEB ve Bilgi Teknolojileri İletişim Kurumu arasında yapılan protokolle resmi okullarda çalışan tüm öğretmenlere seminer verilmesi planlanmıştır (Uluyol ve Eryılmaz, 2015). Proje hakkında çeşitli başlıklar halinde verilen eğitimler uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim şeklinde halen devam etmektedir.

FATİH Projesi 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamasına karşın sonuçları tartışılamayacak kadar yeni ve her geçen yıl uygulama sonuçlarına bağlı olarak güncellenen bir projedir. Üç yıldan bu yana akademik alanda pek çok araştırmaya konu olmuş ve projenin geleceği açısından önemli

sonuçlar elde edilmiştir. Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar'ın (2013), sınıf öğretmenlerinin FATİH projesiyle ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin çoğunun (%69) projenin önemli ve gerekli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler bu projenin önemli ve gerekli olmasının nedeni olarak en çok eğitimde teknoloji kullanmanın gerekliliğini belirtirlerken çağa ayak uydurmak ve öğretimi zenginleştirmek de bu nedenler arasında ifade edilmiştir. Ancak bu çalışmaya göre öğretmenlerin birçoğu (%81) projenin rahatlıkla uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas (2013), öğretmen ve öğrencilerin tabletleri ilk aldıklarında motive edici ve eğlenceli bulduklarını, tabletleri daha çok e-kitap ve e-okul uygulamaları için kullandıklarını ve öğretim faaliyetleri için kullanımın oldukça düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin e-içerik bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını, teknik konularda yetersiz bilgiye sahip olduklarını, teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmediklerini belirtmişler ve öğretmenlerin TechnologicalPedagogical Content Knowledge (TPACK) ve TechnologyAcceptance Model (TAM)'da anlatılan pedagojik ilkelere dayanan öğretim modelleri ile derslerini desteklemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Çiftçi ve ark. (2013), hali hazırdaki öğretmenlere hizmet içi kurslar verilmesi ve öğretmen adaylarına da lisans eğitimleri sırasında tabletler dağıtılarak eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2.8.2. Teknolojinin Eğitime Uyarlaması Ve Fatih Projesi

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, eğitim-öğretimi nicelik ve nitelik bakımından değişime zorlamaktadır. Sosyo-ekonomik faaliyetlerin giderek etkileşimli sayısal iletişim ağlarının katılımıyla veya bu iletişim ağlarının yoğun kullanımıyla gerçekleştirilmesi yanında bu amaçla kullanılan her türlü teknolojinin ve uygulamanın üretilmesini gerektiren bilgi çağında bir taraftan bilginin tanımı değişirken bir taraftan da iş dünyasında beklenen beceriler farklılaşmaktadır (Doğan Çeken, 2006). Kalifikasyonların sürekli değişmesi, yaşam boyu öğrenme

becerilerinin ve olanaklarının geliştirilmesini zorunlu kılıyor. Yeni ağın temel becerisi olarak teknoloji okuryazarlığından bilgi çağı teknolojilerinin üretilmesine kadar bir dizi yeni becerinin bilgi çağı toplumunun temel ihtiyaçları olduğu kabul ediliyor (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006). Bu değişim dalgasına ayak uydurmak isteyen uluslar, eğitim politikalarını yeniden gözden geçirmeye, eğitim içeriklerini ve eğitim altyapılarını bu değişime uyumlu hale getirmeye çalışıyor. Nitekim Avrupa Konseyi'nin 2000 yılında belirlediği 13 maddelik hedeflerlistesinin başında "AB'de eğitim ve yetiştirme sistemlerinin kalitesinin ve verimliliğinin geliştirilmesi" stratejik alanının yer aldığı ve bu kapsamda; (1) öğretmenler ve yetiştiricilerin eğitiminin geliştirilmesi, (2) bilgi toplumu için beceriler geliştirilmesi ve (3) bilişim ve iletişim teknolojilerine herkesin erişiminin sağlanması (Karip, 2005) hedeflerinin belirlendiği görülmektedir. Ayrıca birçok ulusal raporda ve strateji belgesinde de Türkiye'de e-dönüşümün sağlanması ve bilgi toplumu olma sürecindeki eylemler tanımlanmaktadır (DPT, 2001; DPT, 2006; MEB, 2010). MEB ile Ulaştırma Bakanlığının birlikte yürüttüğü FATİH Projesi, bu gerekçeler doğrultusunda ulusal eğitim sisteminde e-dönüşümün sağlanması ve yeni nesilleri bilgi toplumu bireyleri olarak yetiştirme amacıyla başlatılmış oldukça kapsamlı bir değişim ve dönüşüm hareketidir. Beş yıl içinde tamamlanması planlanan Proje beş ana bileşenden oluşmaktadır:

1. Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması,
2. Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi,
3. Öğretim programlarında etkin bilişim teknolojileri (BT) kullanımı,
4. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi,
5. Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması (MEB, 2012). Projenin pilot uygulamalarının tamamlanmasının ardından sırasıyla liselerde, ortaokullarda ve ilkokul ve okul öncesi kurumlarda BT donanım ve yazılım altyapısı, içerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmetiçi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve İnternet kullanımı ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir (MEB, 2012).

MEB bu projeyle;

(1) bireylerin yaşamboyu öğrenim yaklaşımı ve e-öğrenme yoluyla kendilerini geliştirmeleri için uygun yapıların oluşumu ve e-içeriğin geliştirilmesi,

(2) ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin temel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım yetkinliklerine sahip olması,

(3) İnternet'in etkin kullanımı ile her üç kişiden birisinin eğitim hizmetlerinden faydalanması,

(4) herkese bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ve kullanma fırsatının sunulması,

(5) her iki kişiden birinin İnternet kullanıcısı olması ve

(6) İnternet'in, toplumun tüm kesimleri için güvenilir bir ortam haline getirilmesi hedeflenmektedir.

Böylece;

(1) ders tekrarlarının kolaylaşması,

(2) zaman ve mekâna bağlı kalmaksızın öğretimin sağlanması,

(3)çoklu ortamlarda değişik materyallerin kullanılmasıyla öğrenmenin kalıcılığının sağlanması,

(4) ülkemizdeki eğitim alanındaki BT' nin kalitesinin artırılması,

(5)sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları ile sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları arasında fırsat eşitliğinin sağlanması ve

(6) öğrencilerin BT araçlarıyla okul dışında da öğrenim etkinlikleri gerçekleştirmesi sağlanmış olacaktır. Projenin tüm bileşenleriyle hayata geçirilmesi için yaklaşık dokuz milyar dolarlık bütçe ayrılması öngörülmektedir (MEB, 2012).

2.8.1.3. FATİH Projesinden Beklentiler

Projenin temel hedefi; eğitim-öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullardaki teknolojik alt yapının iyileştirilerek, bilişim teknolojileri araçlarının en verimli şekilde kullanımının sağlanması olarak belirlenmiştir (MEB,2012).

Teknolojik gelişmelerin eğitime uyarlanması sonucunda eğitim öğretim süreçlerinde olumlu değişimlerin olması beklenmekte ve okulun etkililiğinin artacağı düşünülmektedir. Teknolojinin etkin kullanımının eğitimdeki olumlu göstergeleri şöyle özetlenmektedir:

(a) öğrencinin akademik başarısında artış,

(b) öğrenci devamsızlıklarında azalma,

(c) mesleki yönden iyi yetişmiş öğrenciler,
d) yönetim süreçlerinin iyileştirilmesi ve
(e) öğretmen ve diğer çalışanların tükenmişlik ya da bıkkınlık duygusunda azalma (Turan, 2002).

Diğer taraftan bilgi toplumunun bir üyesi olarak bireylerin; toplumsal yaşamda her türlü bilgiyi üretme, bilgi ağlarına bağlanabilme, hazır bilgilere erişebilme, erişilmiş bilgileri kolaylıkla yayabilme ve bilgileri her sektörde kullanabilme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca bilgi toplumunun gerektirdiği bireyin tahlil, sentez, araştırıcılık, müteşebbislik, objektiflik, pratik yaratıcı düşünce, problem çözme ve karar verme hüner ve tekniklerine sahip, gereğinde grup çalışması yapabilen, etkili konuşabilen, etkili takdim yapabilen, rapor yazabilen ve sunabilen biri olması beklenmektedir (Doğan Çeken, 2006). FATİH Projesinin amaçları incelendiğinde de bu beklentilerin karşılanmasının hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2012).

2.8.1.4. FATİH Projesinin Muhtemel Engelleri

Teknolojinin eğitime uyarlanması, yeni bir örgüt kültürünü de beraberinde getireceğinden bazı engellerle karşılaşılabileceği kabul edilmektedir. Bu engeller yapısal, kültürel ve insan kaynaklı engeller olarak sınıflandırılabilir. Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu'nun (2011) araştırmalarında sınıflarda BT'nin kullanımına engel olan durumlar şöyle belirlenmiştir:

(1) çeşitli altyapı eksiklikleri,
(2) diğer öğretmenlerin bilgisayarlara yönelik olumsuz tutumları,
(3) eğitimde bilgisayar kullanımına mesafeli duran veli ve yöneticilerin baskısı,
(4) bilgi eksikliği ve yetersiz hizmetiçi eğitimler,
(5) yeterli sayıda bilgisayarın olmayışı,
(6) öğretim programının buna uygun bir şekilde hazırlanmamış olması ve
(7) öğretmenlerin bu konuda yeterince eğitilmemiş olması.

FATİH Projesi ile temel donanım ve yazılım gereksinimlerinin karşılanacağı belirtildiğine göre bu aşamada fiziksel eksikliklerin yol açacağı engellerin bertaraf edildiği söylenebilir. Bununla beraber özellikle öğretmen ve öğrenci gibi kullanıcıların veya karar verme işlevi gören yöneticilerin olumsuz tutumları, teknolojik bir yeniliğin okullarda kullanılmasına yönelik en önemli engeller arasında gösterilebilir (Çevik, 2006). Teknolojinin öğretim sürecinde bir araç olarak okullarda başarılı olarak uygulanmasının boyutlarından bir tanesi, okul yöneticilerinin teknolojinin bilişsel (bilgi ve becerileri) ve yeterlik (teknolojiyi tanımlama, desenleme, yapma ve değerlendirme) alanlarını kapsamaktadır (Akbaba-Altun, 2002). Oysaki bunların yanı sıra duyuşsal boyut da (tutumlar, değerler, inançlar, farkında olmalar) bu süreçte oldukça önemlidir. Yöneticilerin olumlu ve/veya olumsuz tutumları, teknolojinin okullara entegre edilmesinde önemli bir değişken olacaktır. Olumsuz tutum sergileyen yöneticilerin teknolojiyi entegre etmede etkili olamayacağı, aksine tutumları olumlu olanların teknolojiyi eğitime entegre etmede daha etkili olacağı söylenebilir (Akbaba-Altun, 2002). Dolayısıyla okul yöneticilerinin teknoloji liderliği alanında bilgi, yeterlik ve olumlu tutum bakımından yetersiz olmaları, okulda teknolojinin etkin bir biçimde kullanılamamasına bunun da yeni sorunlara yol açmasına sebep olacaktır. Kearsley& Lynch, (1994) bu yeni sorunları (a) teknolojinin atıl kalması, (b) zaman yetersizliği ve kaynak israfı, (c) teknolojinin amacı dışında kullanımı, (d) mekandan kaynaklanan sınırlı kullanım, (e) teknolojiye karşı olumsuz tutum ve (f) potansiyel kullanıcılara karşı olumsuz tavır olarak sıralamaktadır. (Akt: Karataş & Sözcü, 2013)

2.8.1.5. FATİH Projesi ve Okul Yöneticileri

FATİH Projesi ile tüm okulları kapsayacak bu yeni durumun okullarda yeni bir örgüt kültürünü de beraberinde getirmesi beklenmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim ortamı ve örgüt yönetimi, insan yönetimi, eğitim yönetimi, vizyon geliştirme ve örgüt kültürü yönetimi olmak üzere beş potansiyel liderlik rolleri olduğu kabul edilmektedir (Sergiovanni, 1999; Akt: Karataşve Sözcü, 2013)

BT'nin okulda kullanım alanlarının artmasına paralel olarak okul yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri de değişmektedir. Önceleri BT sadece yönetim süreçlerini kolaylaştıracak bir unsur olarak değerlendirilmekte ve araştırmalar daha çok okul yönetiminde BT'nin kullanımına odaklanmaktaydı (Bozeman ve Spuck, 1991;Akt: Karataş ve Sözcü, 2013)

Yönetim sürecinde BT'nin kullanım alanları olarak ise kütüphane işleri, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler, bina, araç ve envanter işleri, araştırma ve planlama ve büro işleri gibi alanlar sıralanmaktaydı (Turan, 2002). FATİH Projesi ile okul yöneticileri bu görevlerinin yanında teknolojinin alımı, eğitim ortamlarının BT ile düzenlenmesi, eğitim süreçlerinin yeni duruma uygun biçimde geliştirilmesi konusunda stratejiler repertuarına sahip olması, öğretmenlerin BT'yi sınıfta etkin bir biçimde kullanmalarını sağlamak amacıyla mesleki gelişimlerinin planlanması, okulda oluşacak yeni kültürün yönetilmesi gibi yeni sorumluluk alanlarını da beraberinde getirmiştir (Turan, 2002). Okul yöneticilerinin bu yeni liderlik rolleri "teknoloji liderliği" olarak ifade edilmektedir (Anderson ve Dexter, 2005; Akt: Karataş ve Sözcü, 2013)

Okul yöneticileri teknoloji liderliği becerilerini kullanmada kendilerini yeterli hissederlerse ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanmada kendilerine güvenirlerse, okullarda teknoloji bütünleştirilmesine yönelik motivasyonları artacak ve bu görevlerini başarıyla yerine getireceklerdir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

2.9. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesi

Öğretmenlerin 21. yy' da değişen rolleri onların yeni teknolojileri kullanmayı bir amaç haline getirmelerini ve bu amaçla bilgi teknolojileri konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmalarını gerektirmektedir (Korkmaz, 2013). Bu amaçla öğretmenlere yenilenen teknolojilerle birlikte kullanmaları için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hizmeti sunulmaktadır. EBA, öğretmenlere sağlanan donanımların e içeriklerle desteklenerek etkili ve verimli kullanımını sağlamak amaçlı Yenilik ve

Eğitim Teknolojileri Genel müdürlüğü tarafından üretilen sosyal bir platformdur. Günümüzde henüz öğretmenler tarafından çok yaygın kullanılmamakla birlikte içeriği günden güne gelişmekte olan ve teknolojiyi bir amaç olarak değil araç olarak kullanmayı hedefleyen bir platformdur. Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak, bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak, içerikle ilgili ihtiyaçlarınıza cevap vermek, sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak, zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak, bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri de kapsamak, bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerine ön ayak olmak EBA'nın başlıca amaçlarıdır (MEB, 2016b).

Bu platformda her öğretmen ve öğrenci kendi oturumunda içeriklere ulaşabilmektedir. Öğretmenlere dijital ortamda kendi içeriklerini oluşturma, öğrencilere ulaşma, ödevler gönderme, sınavlar hazırlama ve sınav yapma, ödevler ve sınavların sonuçlarıyla ilgili genel ve detaylı sonuçlara ulaşma, konu bazında öğrenci performansını izleme, özel çalışma gurubu oluşturarak bireyselleştirilmiş çalışma alanı oluşturma imkânı verirken, öğrencilere kazanım bazında çevrim içi testlere ve multimedya tarzı içeriklere erişme imkânı vererek onlara dijital ortamda çalışma alanı sunmaktadır. Bunların yanında yapılan çalışmaların diğer öğretmen ve öğrencilerle paylaşılabilmesi bu platforma sosyal bir nitelik kazandırmaktadır. Ayrıca EBA V Sınıf Eğitimi sayesinde öğretmen ve öğrenciler eş zamanlı olarak etkileşimli bir ders işleyebilmekte ve içeriklere ulaşımda zamandan tasarruf sağlanmaktadır. Literatür incelendiğinde EBA'ya yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu, yapılan çalışmalarınsa daha çok içerik üretimi üzerine yapılan projeler ya da bu içeriklerin kazanımlara uygun olup olmadığının sorgulanması şeklinde olduğu görülmektedir (Gücükoğlu, Ceylan ve Dursun, 2013; Kaysı ve Aydın, 2014; Ateş, Çerçi ve Derman, 2015).

2.10. Teknoloji Entegrasyonu

Entegrenin bütünleşmek ve uyum sağlamak olan anlamı düşünüldüğünde teknoloji entegrasyonu öğretim ortamlarının öğretim yaklaşımları ile uyumlu teknolojilerin seçilerek desteklenmesi, teknoloji ve öğrenme ortamlarının bütünleştirilmesi şeklinde tanımlanabilir. Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde teknoloji entegrasyonunun standart bir tanımının olmadığı da görülmektedir (Çakır ve Yıldırım, 2009). Eğitimde teknoloji entegrasyonu, ülkelerin gelişim planlarında ve eğitsel reform hareketlerinde anahtar rol oynamaktadır (Kokoç, 2012).

Eğitim ile teknolojinin bütünleşmesi çok da yeni bir kavram değildir. Yukarıda da bahsedildiği gibi eğitim ile teknoloji birlikteliği ilk olarak I. Dünya Savaşı sırasında ABD'nin askerlerini eğitmek amaçlı kullandığı eğitsel filmlerle başlamıştır. O zamandan bu zamana gelişen teknoloji ve değişen öğretim anlayışı ile birlikte eğitim ve teknoloji birlikteliği farklı boyutlarla süregelmiştir. Bugün bankacılık, ticaret, alışveriş gibi hayatın pek çok alanında uygulama kolaylığı sağlayan teknolojinin eğitime de uyarlanması kaçınılmazdır. Çakır ve Yıldırım (2009), öğrencilerin internet aracılığıyla araştırma yapmaları gibi basit etkinlikleri düşük entegrasyon olarak nitelendirirken, proje hazırlamaları, bu projeler için veri toplamaları ve birbirleriyle paylaşımda bulunmaları gibi etkinlikleri yüksek seviyede teknoloji entegrasyonu olarak nitelendirmektedirler. Entegrasyon süreci öğretmenin sınıfta aktif rol oynamasını gerektirmesinin yanında öğrencilerin süreçte daha kolay anlamalarını sağlaması yönüyle öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler teknoloji destekli öğrenme ortamlarını daha esnek ve bilgiye ulaşma noktasında daha kolay ve hızlı bulduklarını belirtmektedirler (Tansu ve İşcioğlu, 2014). Yünkül ve Er'in (2014) çoklu ortamla öğrenen öğrencilerin tutumlarını ölçtükleri deneysel çalışmalarında çoklu ortamla ders gören öğrencilerin derse karşı tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Yine bu çalışmaya göre bu değişimde en önemli etkenlerden birisi çoklu ortam yazılımı hazırlanırken öğretim tasarımı modelinin dikkate alınarak tasarlanması ve çoklu ortam yazılımları ile öğrenmenin öğretim ortamına zenginlik katmasıdır. Fu'ya (2013) göre teknoloji entegrasyonu değişimin

güçlü araçlarındandır ve öğrenme her yerde ve her zaman gerçekleşebilir. Ayrıca bu ortamlar kişinin kendi öğrenmesini sağlamasının yanı sıra sosyal öğrenme ve öz yönetimi de sağlayan öğrenci merkezli ortamlardır.

Bilgi teknolojilerinin öğrenme ortamlarına katkı sağlayabilmesi için doğru planlama önemlidir (Korkmaz, 2013). Planlama aşaması genel olarak konunun analiz edildiği ve kazanımların belirlendiği aşamadır. Başarılı bir entegrasyon süreci için planlama elbette tek başına yeterli değildir. Teknolojinin nasıl kullanılacağının belirlenmesi de önemli bir aşamadır. Teknolojinin nasıl kullanılacağı ise belirlenen öğrenme yaklaşımı ile ilgilidir (Teo, Chai, Hung ve Lee, 2008). Tuparov, Tuparova ve Peneva (2004), çalışmalarında öğretim araçlarının kullanılmasından çok nasıl bir plan ve tasarım uygulanacağının öğrenci başarısı açısından daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Al Musawi, Asan, Abdelraheem ve Osman'a (2012) göre entegrasyon sürecinde öğrenme araçlarının içeriğe nasıl dahil edileceği önemlidir. Yine bu çalışmaya göre yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği modern çağda öğrencilere içeriği aynen vermektense onların eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi daha önemlidir. Plan ve tasarımın belirlenmesinden sonra uygun teknoloji kullanılarak içeriğin verilmesi hedeflenir. Bu aşamada seçilen teknolojinin uygun öğrenme yaklaşımı ile verilmesi önemlidir. Paily'e (2013) göre öğretmen öğrenme ortamlarını işbirlikçi, oluşturmacı, çoklu bakış açısı sağlayıcı, gerçek yaşam örnekleri içeren, destekleyici, yansıtmacı ve sosyal müzakereleri içerici şekilde düzenlemelidir. Ayrıca çoğunlukla Web 2.0 olmak üzere bu tür araçların yapılandırmacılık temelinde çoklu öğretim tasarımı modellerinden oluştuğunu dile getirmektedir. Başarılı bir uygulamanın ardından sonuçların değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında planın yeniden gözden geçirilerek sürecin sürekli işletilmesi gerekir (Korkmaz, 2013).

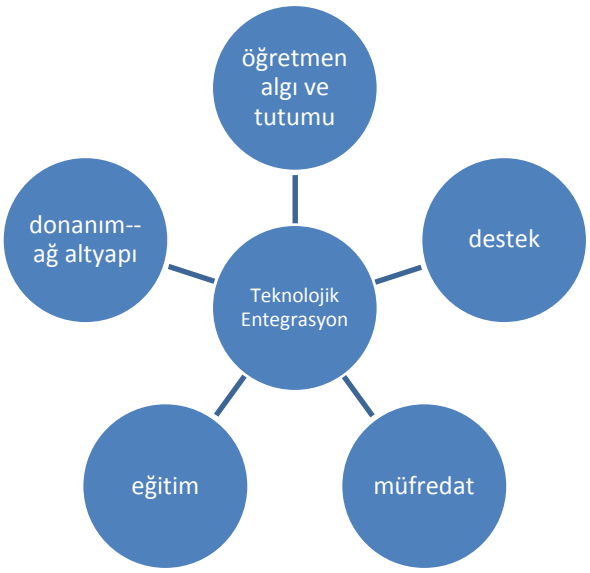
Savaşçı Açıkalın'ın (2014) öğretmenlerin ders sırasında en çok kullandığı teknolojileri incelediği araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenler genellikle kullanımının kolay olması ve görsellik sunması yönüyle MS-PowerPoint, ardından en çok çalışma sayfası ve tahta kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında videonun hazırlanmasının zor olması, daha fazla zaman gerektirmesi ve öğrencilerin

bir müddet sonra sıkılması nedeniyle tercih etmediklerini dile getirmişlerdir. Bu çalışmadan da yola çıkılarak teknoloji entegrasyonundaöğretmenlerin uygun teknolojiyi kullanmaktan çok alışkın oldukları teknolojileri kullandıkları ve belki de diğer yeni teknolojileri kullanmayı bilmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Teknolojinin eğitime adapte edilmesini etkileyen pek çok faktör vardır. Kimi faktörler entegrasyona engel olurken, kimileri ise entegrasyonun daha verimli yapılmasını sağlayabilir. Aşağıda entegrasyonu etkileyen faktörler alan yazında yer alan çalışmalar ışığında incelenmiştir.

2.10.1. Teknoloji Entegrasyonuna Etki Eden Faktörler

Bu kısımda teknoloji entegrasyonuna etki eden faktörlere yönelik literatür çalışmaları detaylı şekilde incelenmiştir. 5 ana başlık altında incelenen faktörler (Şekil-1) detaylı alt boyutlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil-1. Teknoloji Entegrasyonuna Etki Eden Faktörler

2.10.1.Donanım ve Ağ Altyapı Faktörü

Öğretmenlerin sınıf içerisinde etkili öğretim yapabilmesi, öğrenci merkezli bir anlayışla öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve tüm bunları belli bir zaman aralığında yapmak zorunda olmasından dolayı çevresel faktörlerin kontrol altına alınması önemlidir. Kullanılan teknoloji altyapısının güçlendirilmesi, bağlantı problemlerinin giderilmesi, donanım eksiklerinin tamamlanması ve mali kaynak desteği yapılması etkili bir entegrasyon sürecine yardımcı olacaktır.

2.10.2.Destek

Etkili bir entegrasyon sürecinin aşamalarını başlı başına öğretmenden beklemek yanlış bir algıdır. Planlama aşamasından değerlendirme aşamasına kadar gerek teknik, gerekse pedagojik ve içerik noktasında öğretmene yardımcı olmak bu süreçte önemlidir. Bu yardım öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliği ile olabileceği gibi okulun yapılan öğretim faaliyetlerine bakış açısını olumlu tutması, idarecinin destek vermesi, öğretmenlerin ödüllerle desteklenmesi, öğretim şartlarının kolaylaştırılması ve gerektiğinde profesyonel yardım verilmesi gibi çeşitli şekillerde olabilir. Ülkemizde altyapı ve donanım eksikliğinin giderilmesi ve öğretmenlerin teknik desteğe ulaşımlarının kolaylaştırılması bu konuda atılan adımlardandır. Ayrıca MEB, öğretmen ve öğrencilere eğitim öğretim sürecinde materyallerin etkin kullanılması amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından tasarlanan EBA ile sınıf seviyelerine uygun içeriklerle destekli sosyal bir platform sunmaktadır. Bu platformda öğretmenler kendi kişisel hesaplarını kullanabilmekte ve diğer öğretmen ve öğrencilerle işbirliği içerisinde içerik geliştirme çalışmaları yapabilmektedir. Şekil 2'de süreci etkileyen destek faktörleri gösterilmiştir.



Şekil-2 Destek

Teknik Destek

Entegrasyon sürecinde gerek donanım gerek yazılım noktasında sorunlarla ilgilenme, ağ bağlantısı ve sistem güvenliğini sağlama gibi teknik konuların giderilmesi sürecin daha sağlıklı ve hızlı ilerleyebilmesi için olmazsa olmazlardandır. Nitekim sadece geçmişteki değil günümüze yakın yapılan çalışmalarda da (Özdemir ve Kılıç,) teknik destek entegrasyona etki eden önemli faktörler arasında gösterilmiştir.

Teknolojik Pedagojik Destek

Öğretmenlerin sahip oldukları bilginin öğrencilere nasıl kazandırılacağı, yani nasıl sorusunun cevabı öğretmenlerin pedagojik bilgisini oluşturur. Öğretmenler sahip oldukları alan bilgilerini uygun pedagojik yaklaşımlar temelinde öğrencilere sunmak durumundadır. Shulman'ın (1986) pedagoji ve içerik bilgisinin bütünleştiren çalışmasının ardından Mishra ve Koehler (2006) pedagoji ve içerik bilgisine teknoloji bilgisini de ekleyerek TPACK modelini ortaya çıkarmışlardır. Bu modele göre Content Knowledge (CK) öğretmenlerin sahip olduğu içerik bilgilerini,

Pedagogical Knowledge (PK) pedagojik bilgilerini, Technological Knowledge (TK) ise teknolojik bilgilerini ifade etmektedir. Yeni öğretim anlayışında öğretmenlerden bu üç alanı bütünleştirmesi beklenmektedir. Bu noktada öğretmenler gerek sınıf içinde öğretim çalışmalarında, gerekse sınıf dışında çalışmalarını yürütürken profesyonel desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu desteğin verilmesi ise entegrasyon süreci için önemlidir (Teo ve ark., 2008; Ertmer ve Leftwich, 2010; Kaya ve Usluel ; Fu, 2013) .

Şartların Kolaylaştırılması

Teo (2009), şartların kolaylaştırılması kavramını, konu ile ilgili çevrede kullanılabilecek olan araç ve gereçlerin yeterliliği ile ilgili algı olarak tanımlamıştır. TAM üzerinde yaptığı çalışmalarda bulduğu sonuca göre öğretmen adayları sonuçları kullanışlı ve kullanımı kolay bulduğunda teknolojiye karşı pozitif tutum içinde olmaktadırlar (Schaik ve Teo, 2009)

Teo (2011) şartların kolaylaştırılması faktörünün teknoloji kullanımını hem dolaylı hem doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bir diğer çalışmasında (Teo, 2012) ise şartların kolaylaştırılması faktörünü entegrasyona etki eden dış faktörler içerisinde göstermekte ve şartların kolaylaştırılması ile çevre şartlarının düzenlenmesini entegrasyona etki eden faktörler içerisinde saymaktadır.

Ödül, Takdir ve Beğenilme

Gülbahar ve Güven'e (2008) göre öğretmenlerin teknoloji kullanımını teşvik için ödül sistemi yetersizliği teknolojinin eğitime entegrasyonu noktasında bir engeldir. Öğrenme araçlarını uygun öğretim yöntemini kullanarak içeriğe dahil edebilen, bunu yaparken de teknolojiden faydalanarak içeriğe teknolojiyi entegre

edebilen öğretmenlerin idare ve arkadaşları tarafından takdir edilmelerinin yanı sıra, bu kişileri ödüllendirerek onları ve diğer öğretmenleri güdülemek başarılı bir öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Yönetici Desteği

Kurumda yönetici pozisyonunda olan kişilerin öğrenci ve özellikle öğretmenlere olan desteği, motivasyonu ve öğretim faaliyetleri içerisinde her türlü desteği sağlamaları öğretmenlerin başarılı bir öğretim süreci geçirmelerinde çok etkilidir. Göktaş ve ark. (2009) teknoloji entegrasyonu sürecinde karşılaşılan engelleri belirledikleri çalışmalarında en büyük engelin idareci desteği eksiği olduğunu belirtmişlerdir. Entegrasyon engellerini belirlemeye yönelik pek çok çalışmada da (Gülbahar ve Güven, 2008; İnan ve Lowther, 2010; Chen, 2010; Fu, 2013) idareci desteği eksiği entegrasyon üzerinde önemli bir engel olarak görülmüştür.

Öğretmenler Arası Destek

Bir okul kültürü içerisinde gerek öğrenci ve öğretmenlerin birbirleriyle gerekse öğrenci ile öğretmen arasındaki yardımlaşma ve işbirliği özellikle yeni teknolojilerin eğitime adapte edilebilmesi ve uygulanabilmesi noktasında önemlidir. Bunların yanında çocuklara nasıl öğrenecekleri ile ilgili, öğretmenlere de içeriği nasıl daha verimli verebilecekleri ile ilgili verilen destek öğretimin kalitesini artıracaktır. İnan ve Lowther'ın (2010) teknoloji entegrasyonuna etki eden faktörleri belirleyerek ortaya çıkardıkları yapısal eşitlik modeline göre öğretmenlerin işbirliği yapmaları entegrasyon üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir etki göstermektedir. Ayrıca Fu'nun (2013) entegrasyon üzerine yapmış olduğu literatür çalışması öğretmenlerde işbirliği ve pedagojik destek eksiğinin entegrasyon önündeki engellerden bir tanesi olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler bulundukları eğitim öğretim ortamı içinde birbirlerinden etkilenmekte ve birbirlerinin teknoloji algılarını önemsemektedirler (Teo, 2012). Bu nedenle

uygulama noktasında gördükleri rol modeller onların teknolojiye bakış açılarını ve öğretim içerisinde teknolojiyi kullanmalarını etkilemektedir (Göktaş ve ark., 2009).

Okul Bölgesi ve Kültürü

Okul bölgesi ve kültürü, çalışma ortamı içinde eğitim programları, içerik, yöntem kursları ve alan deneyimleri aracılığıyla teknoloji araçlarının etkin kullanılmasını içerir (Ertmer ve Leftwich, 2010). İnsanların teknolojiye karşı bakış açısı, tutumları, kullandıkları öğretim yöntemleri, çalışmaları sonucu elde ettikleri başarı ya da başarısızlıklar, aynı çalışma ortamı içindeki öğretmenlerin özellikle de tecrübesiz öğretmenlerin tutumunu etkileyebilmektedir. Bunun sonucu olarak okul kültürü başarılı bir entegrasyon sürecine engel olabilir (Chen, 2011). Ertmer ve Leftwich'e (2010) göre öğretmenlerin bir akademisyen, araştırmacı ve hayat boyu öğrenen yönünü güçlendirmek için geliştirilmiş profesyonel ortamlar entegrasyon önündeki engelleri de kaldırabilir. Çünkü kendini yeterince profesyonel hisseden, motivasyonu tam ve desteklenen bir öğretmen diğer engelleri de aşabilecektir.

Ertmer ve Leftwich (2010), öğretmen eğitim programları, içerik ve yöntem kursları ve deneyimler aracılığı ile teknolojik araçların etkin kullanılmasını sağlayan ortamlar olarak okul kültürünü entegrasyon sürecinde önemli görmektedir. Teknolojinin dâhil edildiği gelişmiş programlar yapma, düzenli buluşmalarla teknoloji kullanımını profesyonelleştirme ve öğretmenin rolünü hayat boyu öğrenen ve araştıran bireyler olarak değiştirme bu okul kültürü kavramının içinde sayılmaktadır. Chen (2011) de Ertmer ve Leftwich'in (2010) çalışmasını destekler nitelikte okul kültürünü önemli saymaktadır. Chen'in (2010) çalışmasına göre özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler bu ortamları hem öğretimsel hem öğretimsel olmayan sorularına yanıt bulmaları, ek öğrenme sağlaması, esnek çalışma imkânı vermesi yönüyle çok faydalı bulduklarını dile getirmektedir.

2.10.3.Öğretmenin Eğitim Durumu

Entegrasyonun odağında öğretmen vardır ve her ne kadar destek verilse de tüm aşamalarda sorumluluğun büyük bölümü öğretmene aittir. Öğretmenin hizmetten önce ve hizmet içinde aldığı eğitim, kazandığı tecrübeler, planlamayı doğru yapması, entegrasyon sürecini doğru yönetebilmesi ve en önemlisi kazanımlara uygun yöntemi seçmesi şüphesiz ki süreci etkileyen önemli faktörlerdir (Şekil 3).



Şekil 3. Öğretmenin Eğitim Durumu

Yöntem Seçimi

Öğretmenlerin dersin hedefine ulaşma yolunda öğretim yöntemini doğru seçimleri entegrasyon sürecinde en kritik ve dikkat gerektiren faktördür.

Entegrasyon sürecinde öğrenme araçlarının içeriğe nasıl dâhil edileceği önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği çağımızda öğrencilere içeriği aynen vermekten çok onların eleştirel düşünmelerini ve problem çözmelerini sağlayıcı

ortamlar oluşturmak daha önemlidir (Musawi ve ark., 2012). İnternationalCommunicationTechnology (ICT) geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımı değiştirerek, öğretmenin duruma göre öğretimi adapte edebildiği ve uyarlayabildiği materyaller geliştirmesini, onların daha yaratıcı olmasını sağlamaktadır (Fu, 2013, s.114). Bofill (2013), çalışmasında programlı öğrenme ve master öğrenme gibi davranışçılık temelindeki öğrenme yöntemlerinin Web 2.0 teknolojileri kullanılarak nasıl öğrenci merkezli hale getirildiği ve işbirlikçi ortamlar oluşturulduğunu göstermektedir.

Yapılandırmacılıkta anahtar kavramlardan biri kişinin kendi öğrenmesinin farkında olmasıdır (Bofill, 2013). Bu noktada Öğretim Yönetim Sistemleri (Learning Management System), Web 2.0 araçları, çoklu ortam uygulamaları ve buna bağlı olarak kullanılan eğitim yazılımları ve diğer teknolojiler kişinin gerek bireysel gerekse grup içinde işbirliği yaparak kendi öğrenmesini gerçekleştirmesini sağlar. Geçmişteki çalışmalar (Gülbahar ve Güven, 2008; Göktaş ve ark., 2009; Chen, 2010) uygun olmayan öğretim seçiminin entegrasyon önündeki engellerden biri olduğunu göstermektedir. Buna karşılık uygun teknolojinin doğru öğretim yönetim yöntemiyle birleştirildiğinde akademik başarı, eleştirel, yaratıcı düşünme ve aktif öğrenmeye katkı sağladığı alan yazında pek çok çalışmada yer almıştır (Musawi ve ark,, 2012; Bofill, 2013; Oktay ve Çakır, 2013; Paily, 2013; Leow ve Neo, 2014; Yünkül ve Er, 2014).

Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim

Hızla değişen çağımızda bu değişimin en önemli ayağı hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yenileşmeye gidilmesi kaçınılmazdır. Öğretmenler, modern yaklaşımlar temelinde öğretimi nasıl gerçekleştirebilecekleri, mevcut öğrenci profilini nasıl öğretim merkezine alabilecekleri, yeni teknolojilerin kullanımı ve bu teknolojileri öğretime nasıl entegre edilebilecekleri gibi konularda yetiştirilmelidir. Bu eğitimler günümüzde öğretmen

yetiştiren fakültelerde sağlanabildiği gibi meslek hayatına geçtikten sonra hizmet içi eğitimlerle de verilebilmektedir. Hizmet içi eğitim, yaşam boyu öğrenme anlayışı içinde öğretmenlerimizin kalite ve etkililik seviyelerini düşürmemelerini sağlamakta ve çağın değişimlerine göre kendilerini yenileme imkânı vermektedir. Chai, Ling Koh ve Tsai (2010) ICT kurslarının öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve içerik bilgilerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına yönelik yapmış oldukları çalışmada ulaşılan sonuçlar ICT kurslarının öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili düşüncelerini açığa çıkarmada başarılı olduğuna dair yaygın algıyı desteklemektedir.

Ülkemizde pek çok öğretmen adayı öğretmen eğitimi sırasında teknoloji dersi almakta; ancak bu teknolojiyi sınıflarında modern yaklaşımlar temelinde nasıl kullanacakları konusunda yeterli deneyime sahip olamamaktadır. Bu nedenle öğretmenin öğretime teknolojiyi entegre etmesi noktasında en büyük engellerden bir tanesi de bu konuda alınan hizmet öncesi ve hizmet içi kursların yetersiz olması (Özdemir ve Kılıç, 2007; Gülbahar ve Güven, 2008; Göktaş ve ark., 2009; Schaik ve Teo, 2009; Chen, 2010; Çelik, 2011; Fu, 2013) ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bilgi eksikliğidir (Gülbahar ve Güven, 2008; Lowther ve ark., 2008; Ertmer ve Leftwich, 2010; Wachira ve Keengwe, 2011; Fu, 2013).

Deneyim

Öğretmenler teknolojik olanaklar ve bu olanakları ders içerisinde nasıl kullanacaklarına dair bir birikime sahip olduklarında teknoloji kullanmaya yönelik tavırları da olumlu yönde gelişecektir (Erişti, Şişman ve Yıldırım, 2008.s.397). Öğretmenlikte geçirilen süre, öğretmenin uygun öğretim yöntemini seçerek başarılı bir teknoloji entegrasyonu gerçekleştirebileceği anlamına gelmez. İnan ve Lowther'ın (2010) çalışmasına göre öğretimde geçirilen sürenin entegrasyon üzerindeki etkisi ters orantılı olarak değişmektedir. O nedenle tecrübeden kasıt; öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken geçirdiği teknoloji yaşantıları, deneyimleridir. Öğretmenin öğretimde geçirdiği süre ne kadar olursa olsun deneyim kazanamamış olması entegrasyon önünde bir engeldir (Kaya ve Usluel, 2011; Fu, 2013). Geçmişteki çalışmalarda (Özdemir ve Kılıç, 2007; Teo, 2008) okullarda BİT

laboratuvarlarının kilitli olması ve öğretmenlerin kişisel bilgisayarlarının olmaması entegrasyon önünde bir engel olarak görülürken, günümüz çalışmalarına (Pamuk ve Peker, 2009; Demiralay ve Karadeniz, 2010; İpek ve Acuner, 2011; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012) göre kişisel bilgisayar sahibi olan öğretmenlerin sayıca çok daha fazla olmaları ile birlikte bilgisayarı sıklıkla kullanmaları da onların deneyimlerinin artmasını ve öz yeterlik algılarının daha yüksek olmasını sağlayarak dolaylı yollardan entegrasyona katkı sağlamaktadır.

Nasıl Entegre Edeceğini Bilmeme ve Plan Eksiği

Mevcut müfredat programlarında konu yoğunluğunun fazla olması ve kazanımın verilmesi için gerekli zamanın oldukça kısıtlı olması öğretmenlerin ders içeriğini hazırlarken plan yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Fu'ya (2013) göre öğretmenin teknik konulara yoğunlaşıp içeriğe yoğunlaşamaması, kazanımı verirken teknolojiyi nasıl entegre edeceğini bilmemesi entegrasyon önündeki engellerden bir tanesidir. Öğretmenlerin uygulama öncesi hazırlık aşamasında bir teknolojik plan hazırlaması başarılı bir entegrasyon sürecinin gereklerindendir (Göktaş ve Ark., 2009).

2.10.5.Öğretmenin Algı ve Tutumları

Öğretmenlerin öğretime teknolojiyi entegre etmeleri noktasında karşılaşılan pek çok engel önceki bölümlerde ayrıntısıyla anlatılmıştır. Bu bölümde yer alan faktörler başta öğretmen tutum ve algısı olmak üzere entegrasyonu etkileyen içsel ve en önemli faktörlerdir (Şekil 4). Bu faktörleri önemli yapan ise geçmişten bugüne entegrasyon üzerine yapılan çalışmaların birçoğunda öğretmene ait bu içsel faktörlerin teknoloji kullanımını doğrudan etkilemesidir.



Şekil 4.Öğretmenin Algı ve Tutumları

Öz Güven

Kişinin kendi değeri hakkındaki öznel değerlendirmesi onun öz güven algısını oluşturur. Öz güven kişinin kendisine ilişkin düşüncelerinin yanı sıra bu düşüncelerin yol açtığı duyguları ve bu duygu ve düşüncelerin ifadesi olan davranışları içerir. Sang, Valcke, vanBraak ve Tondeur (2010) teknoloji konusunda kendini güvende hisseden öğretmenlerin daha kabiliyetli ve dersine karşı daha ilgili olduğunu belirtmektedir. Buna karşın teknoloji kullanımına karşı duyulan kaygı hissi teknoloji kullanımı olumsuz yönde etkilemekte ve öğretmenin kendine olan güvenini kaybetmesine neden olmaktadır (Kaya ve Usluel, 2011; Wachira ve Keengwe, 2011; Fu, 2013). Teo (2008), öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında teknolojiye yönelik kaygının azaldıkça tutumun olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmende kaygıyı yaratan durum eskiden kişisel bilgisayar olmaması, okulda bilgisayar kullanım imkânının kısıtlı olması ve buna bağlı olarak deneyim yetersizliği iken (Özdemir ve Kılıç, 2007; Erişti, Şişman

ve Yıldırım, 2008; Gülbahar ve Güven, 2008; Teo, 2008) günümüzde ileri teknolojilerin kullanımı ve bunların derse adapte edilmesi noktasında olabilmektedir.

Tutum

Tutum, bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir (İnceoğlu, 1985, s.8). Tutum bireye ait bir kavramdır. Öğretmenin entegrasyon sürecinde teknolojiye bakış açısı ve ona karşı geliştirdiği tavır sonucunda elde edeceği başarıyı da ciddi anlamda etkilemektedir. Fu'ya (2013) göre öğretmenin teknolojiye karşı tutumu hem öğretmenin hem öğrencinin teknoloji kullanımını etkiler. Geçmişteki çalışmaların (Özdemir ve Kılıç, 2007; Gülbahar ve Güven, 2008; Lowther ve ark., 2008; Teo, 2008; Teo ve ark., 2008; Teo, Lee, Chai ve Wong, 2009; Sang ve ark., 2010) yanı sıra yakın zamanda yapılan pek çok çalışma (Kaya ve Usluel, 2011; Teo, 2012; Fu,2013) teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirmenin teknoloji kullanımını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Teo'ya (2010) göre kişinin teknolojiye karşı olumlu tutum sergilemesi onun iş performansını artırmasının yanı sıra diğer alanlarda kullanımı ve öğretme felsefelerini de etkilemektedir.

Tutum teknoloji kullanımını doğrudan etkilerken kendisi de başka faktörlerden etkilenmektedir. Teo (2008) ve Pamuk ve Peker (2009) evde kişisel bilgisayar sahibi olmanın öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmesini sağladığını belirtirken yine başka çalışmalarda (Schaik ve Teo, 2009; Teo, 2012) öğretmen adaylarının teknoloji kullanımını kolay, sonuçlarını da kullanılabilir bulduklarında ve çalışma performanslarını artırdığını düşündüklerinde olumlu tutum sergiledikleri belirtilmektedir. Diğer yandan Çetin ve ark. (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmenin teknoloji konusunda kendini yeterli görme derecesi ile teknoloji kullanımına yönelik tutumu arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Teknoloji kullanımı ile tutum arasında genel olarak pozitif bir ilişki bulunsa bile bazı durumlarda öğretmenler teknolojiye karşı olumlu tutum içinde olmasalar da

onu kullanışlı ve kullanımını kolay buldukları için öğretim programlarına dâhil edebilmektedirler. Örneğin Teo, Ursavaş ve Bahçekapılı'nın (2011), Türkiye de ki öğretmen adaylarının teknolojiye karşı tutumlarını araştırdığı çalışmasında tutum ile teknoloji kullanımı arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öz Yeterlik

Öz yeterlik, Bandura'ya (1997) göre bir kişinin verilen bir şeyi organize etme ya da yapabilme kapasitesine dair algısıdır. Temel olarak üç bölümden oluşur. Temel düzey işleri yapabilme algısı, karmaşık işlerin alt bölümlerinin ne kadarının yapılabileceğine dair algı ve sahip olunan becerilerin farklı alanlara ne şekilde aktarılabileceği algısıdır. Öğretmenler bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen farklı öz yeterlik algısına sahip olabilirler. Bu algıları onların yapacağı işlerin kolaylık ya da zorluk derecesine ya da karmaşıklığına bağlı olarak değişebilir.

Ertmer ve Leftwich'e (2010) göre teknoloji entegrasyonu olmadan yapılan bir öğretim etkili değildir ve öğretmenler teknolojiyi öğrenci merkezli öğretimi kolaylaştırmak üzere nasıl kullanacaklarını bilmelidir. Ancak öz yeterlik bilgiden daha önemlidir. Chen (2010) çalışmasında teknoloji kullanımı üzerinde etkili olan üç faktör belirlemiş ve bunlar içinde öz yeterliğin çok güçlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Önen (2012), öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik yaptığı çalışmasında ortaya çıkan araştırma modeline göre öz yeterlik teknoloji kullanımı üzerinde doğrudan etkilidir. Benzer bir çok çalışmada (Teo ve ark., 2008; Pamuk ve Peker, 2009; Demiralay ve Karadeniz, 2010; Sang ve ark., 2010; İpek ve Acuner, 2011; Kaya ve Usluel, 2011; Fu,2013) öz yeterliğin öğretmenin teknoloji kullanım niyeti üzerindeki etkisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Teknolojik Karmaşıklık

Teo (2009) karmaşıklığı insanların kullanım ve anlama bakımından teknolojiyi nispeten zor bulması olarak tanımlamaktadır. Teknolojik gereç ne kadar

fazla bölümden oluşuyor ve bu bölümler birbirleri ile ne kadar çok ilişkili ise teknolojik karmaşıklık o kadar fazladır denilebilir. İnsanların bilgisayarın çalışma mantığını tam olarak bilmemesi, öğrenmek için çok zaman harcamaları gerekmesi ve bazı teknik konularda yetersiz kalmaları onlardaki teknolojik karmaşıklığı artırmaktadır. Teo ve ark. (2008) teknolojik karmaşıklığı entegrasyonaengel olan faktörler arasında saymıştır. Bunların yanında Teo (2012) da Teknoloji Kabul Modeli'nin eğitim ortamlarına adapte edilmesi ile ilgili yaptığı analizinde teknolojik karmaşıklığın teknolojiye yönelik tutumu etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz'a (2013) göre öğretmenler bilgisayar ve internet teknolojilerin orta düzeyde karmaşık görmektedir.

Öğretmenin Düşük Beklentileri ve Net Amaçlar Ortaya Koyamaması

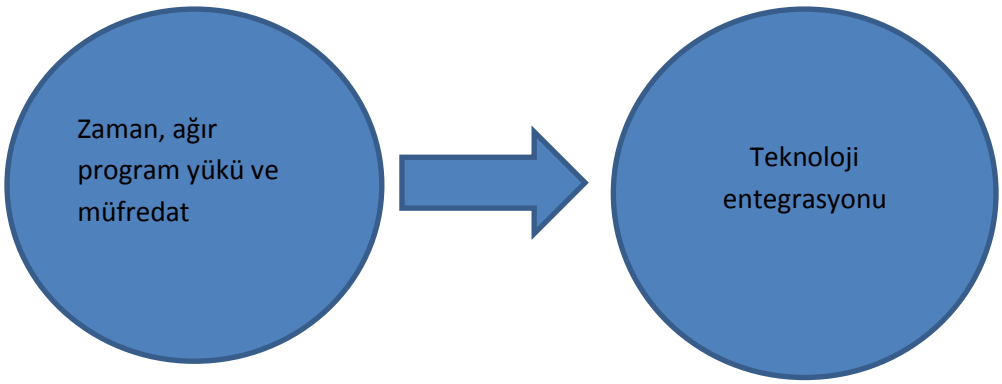
Öğretmenler sahip olduğu teknolojik olanakları nasıl kullanacaklarına dair bir bilgi birikimine sahip olmadıklarında entegrasyon süreci sonunda planlanan başarıya ulaşamazlar. Bu durum onların daha sonraki çalışmalarında düşük beklenti içerisinde olmalarına neden olur. Ayrıca teknoloji entegrasyonu ile ilgili stratejiler ve yaşayacağı problemler ve çözümleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olmaları amaçlarını net olarak ortaya koyamamalarına neden olabilir. Bu da entegrasyon önünde görülen engellerden bir tanesidir (Sang ve ark., 2010; Fu, 2013).

Öğretmenin Entegrasyonun Yararından Emin Olamaması

Öğretmenin entegrasyonun yararından emin olamaması (Chen, 2010; Fu, 2013), entegrasyona karşı duyulan güvensizlik (Gülbahar ve Güven, 2008) ve teknoloji kullanımına olan inançları (Önen, 2012) onların teknoloji kullanımını etkileyen faktörlerdir. Teo ve ark. (2008), öğretmenlerin diğer insanların ne düşündüğüne dair algılarının da onların teknoloji kullanımını etkilediğini belirterek bu faktörü teknoloji entegrasyon sürecine etki eden dış faktör olarak saymıştır.

Zaman, Ağır Program Yükü ve Müfredat

Müfredat ya da öğretim programı, eğitimin bir programa bağlanmasıdır. Eğitim programı eğitime sistemli bir yaklaşım getirebilmek için mevcuttur. Bu bağlamda sıralı ve zamana bağlı bir akışın öğretmen tarafından izlenmesi gerekmektedir. Akış içerisinde programda belirtilen kazanım hedeflerine ulaşılabilmesi, öğretmenin programın gerekliliklerini yerine getirebilmesi ile gerçekleşebilmektedir. Herhangi bir aksama, programın dışına çıkılması, kazanım hedeflerine ulaşmada sıkıntılara yol açabilmektedir.



Şekil 5. Zaman, Ağır Program Yükü ve Müfredat

İlk ve ortaokul programları öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bilindiği üzere öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadır. Başka bir deyişle bireysel öğrenme süreçlerindeki farklılıklar öğretim ortamında dikkate alınmaktadır. Her öğrenci farklı bir öğrenme stiline ve hızına sahiptir. Öğrenci merkezli anlayışa göre inşa edilmiş programlarda bu farklılıkların ne kadarının dikkate alındığı net değildir. Mevcut durumdan teknoloji kullanımı da doğrudan etkilenmektedir (Şekil 5). Öğretmenlerin bir çoğu aslında öğrenci merkezli yaklaşımlar temel alınarak hazırlanan bu öğretim programlarının çok yoğun olduğundan ve teknoloji kullanım için gereken hazırlık ve

içeriğe entegre edilmesi konusunda yeterli zamanlarının olamamasından şikayet etmekte ve müfredat yoğunluğu ve zaman yetersizliğini teknoloji kullanımları önündeki engellerin başında saymaktadırlar (Özdemir ve Kılıç, 2007).

Teknolojinin insanların eğitiminde kullanıldığında olumlu yönde bir fark yarattığının keşfedilmesinden bu yana üretiliş amacı ne olursa olsun teknoloji, eğitim öğretim ortamlarına adapte edilmeye çalışılmıştır. Bu adaptasyon sürecinden maksimum verim elde ermek için sürece etki eden faktörler incelenmiş ve gerek öğrenci noktasında gerek öğretmen noktasında engel olan faktörler bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda teknoloji entegrasyon çalışmalarının seviyesini yükseltmek amaçlı pek çok çalışma yapılmış ve modeller ortaya konulmuştur.

Korkmaz'a göre (2013), Teknolojinin öğretim ortamlarına adaptasyonu ile ilgili çalışmalara göre ortamda salt teknolojinin olması yetersizdir. Çünkü tutarlı bir eğitim anlayışından yoksun öğrenme ortamlarında teknoloji tabanlı araçların bulunması öğrenmeyi garanti etmez. Tutarlı bir eğitim anlayışı ile birlikte öğrenci ve öğretmen bazında teknolojinin eğitimde kullanıldığında başarılı sonuçlar elde edilmesini engelleyen içsel ve dışsal faktörlerin de ortadan kaldırılması ya da etkisinin azaltılması gerekir. Öte yandan teknoloji de yaşamın kendisi gibi kendini sürekli yenilemekte ve değişmektedir. Eğitim öğretim ortamlarının da bu hızlı değişime ayak uydurmak zorunda olduğunu düşünürsek teknoloji entegrasyon çalışmalarına etki eden faktörleri zamanın şartlarına uygun olarak ortaya koymak ve bu bağlamda çözümler üretmek önemlidir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

İstanbul İli, Başakşehir ilçesindeki okullarda eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel ve teknolojik liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde temel amaç, varolan durumu var olduğu biçimiyle betimlemektir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak bu çalışmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2005).

3.2. Evren Ve Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma Grubu ise İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 68 adet ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 232 öğretmenden oluşmaktadır. Ancak kayıp veri analizi sonucunda tamamlanmamış ve özensiz 64 kayıp veri çıkarıldıktan sonra 168 öğretmenin verisi üzerinden çalışma yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıda Tablo-1 'de gösterilmektedir.

Tablo-1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kademe	N	%	Toplam	Toplam %
Kadın	İlköğretim	56	33,33	91	54,17
	Genel Lise	16	9,52		
	Meslek Lisesi	10	5,95		
	Diğer	9	5,36		
Erkek	İlköğretim	45	26,79	77	45,83
	Genel Lise	7	4,17		
	Meslek Lisesi	14	8,33		
	Diğer	11	6,55		
Toplam				168	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgiler formu, Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğive Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından bir kişisel bilgiler formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formda; okul kademesi, yaş, cinsiyet, mesleki hizmet süresi, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu olmak üzere toplam 6 soru bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Ölçek Mehmet Şişman (1997) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin tasarlanmasında söz konusu teorik yapılar temel alınarak (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (v) düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere ölçek, toplam 50 madde ve 5 faktör bağlamında geliştirilmiştir.

Ölçeğin ilk faktörü, "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek okulun amaçlarını tanımlayabilme ve okulun önemli amaçlarını öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulanmasına, açıklanmasına ve paylaşılmasına öncülük edebilme davranışlarını içermektedir.

Ölçekte "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" ikinci faktör olarak oluşturmuştur. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, okulun temel girdilerinden biri olan programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşulları ve azami öğrenme fırsatlarını hazırlayabilme, programı planlayabilme ve uygulayabilme davranışlarını içermektedir.

Üçüncü faktör, "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" olarak oluşturulmuştur. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, öğretimi denetleyebilme, programları değerlendirebilme, öğrenci gelişimini izleyebilme ve

değerlendirebilme gibi davranışları ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışabilme, gerekli dönütleri sağlayabilme, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptayabilme ve yeni amaçlar belirleyebilme davranışlarını içermektedir.

Ölçekte "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi", dördüncü faktörüoluşturmaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, temel sorumluluklarından biri olan okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunabilme, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, okuldaki uygulamaya yansıtabilmesine fırsat sağlayabilme ve çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve başarının tanınmasını sağlayabilme davranışlarını içermektedir.

Son faktör "Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması" faktörüdür. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturabilme ve bunu sürdürebilme, dolayısıyla okul içindeki çeşitli alt kültür ve eğilimleri tanıyarak aynı yönde örgütleyip hareket geçirebilme ve eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük edebilme davranışlarını içermektedir.

Tablo-2 Lawshe Kapsam Geçerliği Oranları

Madde İGO Madde İGO Madde İGO Madde İGO Madde İGO				
Madde 1 1	Madde 11 .77	Madde 21 1	Madde 31 1	Madde 41 1
Madde 2 .77	Madde 12 .77	Madde 22 1	Madde 32 .77	Madde 42 1
Madde 3 .77	Madde 13 1	Madde 23 1	Madde 33 .77	Madde 43 1
Madde 4 1	Madde 14 1	Madde 24 1	Madde 34 1	Madde 44 77
Madde 5 1	Madde 15 1	Madde 25 .77	Madde 35 1	Madde 45, 1
Madde 6 1	Madde 16 1	Madde 26 1	Madde 36 1	Madde 46 1
Madde 7 1	Madde 17 1	Madde 27 1	Madde 37 1	Madde 47 1
Madde 8 1	Madde 18 1	Madde 28 1	Madde 38 .77	Madde 48 1
Madde 9 .77	Madde 19 1	Madde 29 1	Madde 39 1	Madde 49 .77
Madde 10 1	Madde 20 .77	Madde 30 1	Madde 40 1	Madde 50 1

Not: KGO = Kapsam Geçerlik Oranı.

Madde Ayırt Ediciliği, Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ŞişmanÖğretim Liderliği Davranışları Ölçeği'nin taslak formunda bulunan 50 maddenin madde ayırt ediciliği için 4.574 katılımcı grubu kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Madde ayırt edicilik analizi sonrasında ölçeğin faktör sayısını belirlemek için öncelikle temel bileşenler analizi ve Horn'un paralel analizi birlikte kullanılmıştır (Horn, 1965). İkinci aşamada, Oblimin döndürme ile temel eksen faktör analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oblimin döndürme kullanılmasının gerekçesi ise ölçek faktörlerinin ilişkili olabileceği varsayımıdır. Üçüncü aşamada maddeleri faktörlere atamak için faktör yükleri incelenmiş ve teorik olarak uygunluk göz önünde bulundurulmuştur. (Şişman,2016)

Ölçeğin ilgili araştırma içerisinde kullanılabilmesi için öğretmenlere uyarlanmış ve hazırlayıcılardan gerekli izin alınmış olup araştımanın Ekler kısmında verilmiştir.

3.3.3. Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeği

Özge Hacıfazlıoğlu, Şirin Karadeniz, Gülay Dalgıç tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin amacı, 2009 yılında ISTE (International SocietyforTechnology in Education-Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) tarafından eğitim yöneticileri için geliştirilmiş olan teknoloji liderliği standartlarını (NETS-A) kullanılarak okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin öz-yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek bir ölçme aracının uyarlanmasıdır. Çalışma, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 364 okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçeğin güvenirlik analizlerinde; Cronbach Alpha katsayısı, faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arası korelasyonlar için Pearson Momentler Çarpım korelasyon tekniği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve üst %27 ve alt %27'lik grupların faktör puanla ve madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır.

Ölçekten alınan puanların ortalaması 80.00, ortancası 83.00, çarpıklık katsayısı 0.783, basıklık katsayısı 0.395'tir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının birden küçük olması, ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması nedeniyle ölçekten alınan puanların normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir. Yukarıda belirtilen nedenlerle çalışmadaki örneklem büyüklüğünün, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik (TELÖY) Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde, okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yönetici olarak hizmet yılı, okulun bulunduğu yer, okul düzeyi ve teknolojiye ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde, ISTE (2009) teknolojiliderliği standartlarının 5 boyutu ve alt maddeleri bulunmaktadır. "Vizyoner liderlik", "dijital çağ öğrenme kültürü", "profesyonel uygulamada mükemmellik", "sistematik gelişim" ve "dijital vatandaşlık" faktörlerinde toplam 21 madde, Türkçeye araştırmacılar tarafından çevrilmiştir.

Ölçeğin katılımcılarından elde edilen puanların oluşturduğu faktör yapısının, ISTE (2009) tarafından belirtilen faktör yapısını doğrulayıp doğrulamadığını incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA-ConfirmatoryFactor Analysis), Lisrel8,7 programı ile incelenmiştir. Hata payı. 05 olarak belirlenmiştir.

Beş faktörlü yapıya sahip olan TELÖY ölçeğinin maddelerinin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla şu analizler yapılmıştır: (a) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak ölçeğin genelinin ve alt faktörlerinin güvenirliği, (b) ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arası korelasyonlar için Pearson Momentler Çarpım korelasyon tekniği, (c) ölçekte yer alan maddelerin güvenirliği için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve (d) toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların faktör puanları ve madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır(Hacıfazlıoğlu, Karadenizve Dalgıç, 2011).

Çalışmada elde edilen 2.37 değeri, ISTE (2009)'un belirlediği okul yöneticileri için teknoloji liderliği yapısı ile modelin Türkiye'ye uygunluğuna ilişkin toplanan veriler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Ancak ki-kare değerinin örnekleme duyarlı olması gibi çeşitli sınırlılıkları nedeniyle diğer uyum indekslerinin de modelin uyumu açısından incelenmesi önerilmektedir (Hacıfazlıoğlu, Karadenizve Dalgıç, 2011)

TELÖY Ölçeğinin Güvenirliği ve İç Tutarlılığına bakıldığında, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak okul yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin güvenirliği hem genel olarak hem de alt faktörler bazında incelenmiştir. Aynı zamanda faktörler bazındaki puana göre oluşturulan Alt %27 ve Üst %27'lik grupların puanları arasındaki fark t-testi ile incelenmiştir. (Hacıfazlıoğlu, Karadenizve Dalgıç, 2011)

Ölçeğin ilgili araştırma içerisinde kullanılabilmesi için öğretmenlere uyarlanmış ve hazırlayıcılardan gerekli izin alınmış olup Ekler'de verilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında 232 öğretmenden toplanan veriler içerisinde kayıp veri olup olmadığını belirlemek için kayıp veri analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 64 öğretmene ait kayıp veri analizden çıkarılmıştır. Dolayısıyla analizler 168 öğretmenin verisi üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 20.0 yazılımı kullanılmıştır. Analizler sırasında manidarlık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin öğretimsel liderliğinin ne düzeyde olduğu belirlemek için Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve ölçek toplam puanları dağılımına ait histogram grafiği çizilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin teknolojik liderliğinin ne düzeyde olduğu belirlemek için Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları Ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve ölçek toplam puanları dağılımına ait histogram grafiği çizilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikli olarak parametrik testler tercih edilmiştir. Parametrik testlerin normallik varsayımı olduğu için bu varsayım test edilmiştir. Normallik varsayımını test ederken puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğunda puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği, dolayısıyla normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir.

Normallik varsayımı sağlanmadığı için okul yöneticilerin öğretimsel ve teknolojik liderliklerinin okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılamamıştır. Bu analiz yerine parametrik olmayan Kruskal Wallis H-testi ile analiz yapılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel ve teknolojik liderliklerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t –testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularını cevaplamak için yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin öğretimsel liderliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve ölçek toplam puanları dağılımının histogram grafiği çizilmiştir. Elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	**Madde Sayısı(k)**	**Puan Aralığı**	**N**	$\bar{X}$	$\bar{X}/k$	**SS**
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	19-50	168	40.74	4.07	7.58
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	20-50	168	40.67	4.07	7.61
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	19-50	168	40.33	4.03	7.30
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	16-50	168	39.43	3.94	8.29
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	10	19-50	168	39.82	3.98	8.07
Öğretim Liderliği	50	96-250	168	200.99	4.02	34.39

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmen algılarına göre yöneticilerin öğretimsel liderlik puanları 96 ile 250 arasında değişmektedir. Öğretimsel liderlik ölçeği puanlarının ortalaması 200.99'dur. Her bir alt boyut için ortalama değerlerin madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puanların ($\bar{X}$/k) ortalama değer olan 3'ten büyük oldukları veen yüksek değer olan 5'e yaklaştıkları görülmektedir. En yüksek ortalama puana "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" ($\bar{X}$/k=4.07) ve "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" ($\bar{X}$/k=4.07) alt boyutları sahiptir. Bu boyutları sırasıyla "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" ($\bar{X}$/k=4.03), "Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma" ($\bar{X}$/k=3.98) ve "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" ($\bar{X}$/k=3.94) boyutları takip etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler genel olarak okullarındaki yöneticilerin öğretimsel liderliğinin yüksek olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle yöneticilerin okul amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların öğrenci ve öğretmenlerle paylaşılması konusunda yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ölçeğin tamamından alınabilecek minimum (50) ve maksimum (250) puanlar göz önüne alındığında ortalamanın (200.99) yüksek olduğu görülmektedir.

Aksoy (2006), Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim sureci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirmede anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Şişman (2004), İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük değildir ve yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimsel liderlik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri kıdeme ve branşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

4.2.Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Teknolojik Liderlik Düzeyleri

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin teknolojik liderliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları Ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve ölçek toplam puanları dağılımının histogram grafiği çizilmiştir. Elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4'teverilmiştir.

Tablo 4. Yöneticilerin Teknolojik Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	**Madde Sayısı(k)**	**Puan Aralığı**	**N**	$\bar{X}$	$\bar{X}/k$	**SS**
Vizyoner Liderlik	4	1-20	168	14.84	3.71	3.87
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	6	6-30	168	22.42	3.74	5.67
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	5	6-25	168	18.83	3.77	4.57
Sistematik Gelişim	6	1-30	168	22.51	3.75	6.01
Dijital Vatandaşlık	5	4-25	168	19.05	3.81	5.09
Teknolojik Liderlik	26	23-130	168	97.65	3.76	22.81

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmen algılarına göre yöneticilerin teknolojik liderlik puanları 23 ile 130 arasında değişmektedir. Teknolojik liderlik ölçeği puanlarının ortalaması 97.65'dir. Her bir alt boyut için ortalama değerlerin madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puanların ($\bar{X}$/k)ortalama değer olan 3'ten büyük oldukları görülmektedir. En yüksek puana "Dijital Vatandaşlık" ($\bar{X}$/k=3.81)

alt boyutu sahiptir. Bu boyutu sırasıyla "Profesyonel Uygulamada Mükemmellik" ($\bar{X}$/k=3.77), "Sistematik Gelişim" ($\bar{X}$/k=3.75), "Dijital Çağ Öğrenme Kültürü" ($\bar{X}$/k=3.74) ve "Vizyoner Liderlik" ($\bar{X}$/k=3.71) boyutları takip etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler genel olarak okullarındaki yöneticilerin teknolojik liderliğinin ortalamadan daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle yöneticilerin dijital vatandaşlık açısından yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ölçeğin tamamından alınabilecek minimum (0) ve maksimum (130) puanlar göz önüne alındığında ortalamanın (97.65) yüksek olduğu görülmektedir. Şekil 7'deki histogram incelendiğinde de öğretmenlerin çoğunun yöneticilere yüksek puan verdiği görülmektedir.

Samancıoğlu (2011), Araştırma sonuçlarınagöre, okul yöneticilerinin önemli oranda teknoloji liderliği yeterliklerine (=3,88) sahip oldukları görünmektedir, ancak öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutumları (r = 0,142) ve olumsuz tutumları (r=0,318) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3.Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliğinin Okul Kademesi ve Cinsiyete Göre Değişimi

Faklı kademelerdeki okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmenler algılarına göre öğretimsel liderlik puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine Ait Betimsel İstatistikler

	Kademe			
Betimsel İstatistik	**İlköğretim**	**Genel Lise**	**Meslek Lisesi**	**Diğer**
N	101	23	24	20
Ortalama	201.92	194.52	193.88	212.25
Ortanca	212.00	191.00	195.50	222.50
Standart Sapma	37.02	30.09	30.40	27.57
Çarpıklık	-0.73	0.23	-0.48	-1.61
Basıklık	-0.30	-0.92	-0.04	2.25

Tablo 5'te verilen ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizinin (ANOVA) kullanılması planlanmıştır. Fakat normallik varsayımı sağlanmadığı için Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Kademe	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
İlköğretim	101	87.19	3	5.69	0.13
Genel Lise	23	72.09			
Meslek Lisesi	24	71.63			
Diğer	20	100.63			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği okul kademesine göre manidar fark göstermemektedir ($\chi^2_{(3)}$=5.69; p>0.05). Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin okul kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t – testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7.Yöneticilerin Öğretimsel Liderliğine Verilen Puanların Öğretmen Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	91	204.98	33.40	166	1.64	0.10
Erkek	77	196.27	35.16			

Tablo 7 incelendiğinde, kadın ($\bar{X} = 204.98$) ve erkek ($\bar{X} = 196.27$) öğretmenlerin okul yöneticilerine verdikleri puanlar arasında manidar fark olmadığı görülmektedir ($t_{(166)}$= 1.64; p>0.05). Kadın öğretmenler genel olarak okul yöneticilerin öğretimsel liderliğinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Fakat erkek ve kadın öğretmenler arasındaki bu fark manidar değildir.

Can (2003), Araştırma sonuçlarına göre; genel liselerdeki yöneticiler ile meslekî ve teknik liselerdeki yöneticilerin teknolojik liderlik yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca bu okullardaki yöneticiler kendilerini teknolojik bakımından öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.

4.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderliğinin Okul Kademesi ve Cinsiyete Göre Değişimi

Faklı kademelerdeki okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmenler algılarına göre teknolojik liderlik puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 8. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Teknolojik Liderliğine Ait Betimsel İstatistikler

	Kademe			
Betimsel İstatistik	**İlköğretim**	**Genel Lise**	**Meslek Lisesi**	**Diğer**
N	101	23	24	20
Ortalama	96.83	96.17	94.38	107.45
Ortanca	101.00	96.00	100.50	107.00
Standart Sapma	24.80	15.54	24.82	13.87
Çarpıklık	-0.55	0.26	-1.43	-0.88
Basıklık	-0.66	-0.63	1.83	0.83

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Tablo 8'de verilen ortalamaları karşılaştırmak için tek faktörlü varyans analizi yapılamamıştır. Bu analiz yerine parametrik olmayan Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Farklı Okul Kademesindeki Yöneticilerin Teknolojik Liderliğinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Kademe	**N**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
İlköğretim	101	84.21	3	4.56	0.21
Genel Lise	23	74.91			
Meslek Lisesi	24	78.46			
Diğer	20	104.23			

Tablo 9'da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin teknolojik liderliği okul kademesine göre manidar fark göstermemektedir ($\chi^2_{(3)}$=4.56; p>0.05). Bu bulguya göre, farklı kademedeki okullarda görev yapan yöneticilerin teknolojik liderlikleri arasında önemli farklılık yoktur.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t–testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo.10. Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t–testi sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	91	98.89	23.90	166.00	0.76	0.45
Erkek	77	96.19	21.52			

Tablo 10'de görüldüğü üzere, kadın ($\bar{X} = 98.89$) ve erkek ($\bar{X} = 96.19$) öğretmenlerin okul yöneticilerine verdikleri puanlar arasında manidar fark bulunmamaktadır ($t_{(166)}$= 0.76; p>0.05). Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderliğine verdikleri puanların ortalaması daha fazla olmasına rağmen fark manidar değildir.

Sağır (2011), İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark vardır.

Akdağ (2009), Araştırma sonuçlarına göremaddeler ve boyutlar temelinde sonuçlara bakıldığında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, hizmet yılı ve unvan değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Tanrıöğen (1998), Kadın ve erkek öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Envanterine verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri birbirine benzemektedir. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusundaki beklentilerini etkileyici bir etken olmadığı ileri sürülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Okul yöneticilerinin teknolojik gelişmeler ışığında öğretimsel liderliklerini ve teknolojik yeterliklerini belirlemek için yapılan araştırmada, yöneticilerin öğretimsel liderliği yüksek düzeyde olumlu yanıtlanmıştır. Öğretmenler yöneticilerin öğretimsel liderlikleriniyeterli görmektedirler. Öğretimsel liderlik alt boyutlarından en yüksek ortalama puana "Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" ve "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" alt boyutları sahiptir. Bu boyutları sırasıyla "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi", "Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma"ve "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutları takip etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler genel olarak okullarındaki yöneticilerin öğretimsel liderliğinin yüksek olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle yöneticilerin okul amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların öğrenci ve öğretmenlerle paylaşılması konusunda yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Öğretimsel liderlik yeterlikleri okul kademesinde de farklı görünmemektedir. İlkokul, Lise ve Ortaokuldaki öğretmenlerin genel kanısında manidar bir farklılık çıkmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde araştırmadakadın öğretmenler genel olarak okul yöneticilerin öğretimsel liderliğinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Fakat kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirmesinde manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin teknolojik liderlik yeterlilikleri yüksek düzeydedir. En yüksek puana "Dijital Vatandaşlık" alt boyutu sahiptir. Bu boyutu sırasıyla "Profesyonel Uygulamada Mükemmellik", "Sistematik Gelişim", "Dijital Çağ Öğrenme Kültürü" ve "Vizyoner Liderlik" boyutları takip etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler genel olarak okullarındaki yöneticilerin teknolojik

liderliğinin ortalamadan daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle yöneticilerin dijital vatandaşlık açısından yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ölçeğin tamamından alınabilecek minimum (0) ve maksimum (130) puanlar göz önüne alındığında ortalamanın (97.65) yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilerde öğretmenlerin çoğunun yöneticilere yüksek puan verdiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklilerine öğretmen algılarına göre bakıldığında farklı kademede okullarda görev yapan yöneticilerin teknolojik liderlikleri arasında önemli farklılık yoktur.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığı belirlemek için yapılan araştırmada manidar bir farklılık görülmemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin değerlendirmeleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

5.2. Öneriler

- Yapılan araştırma sonunda öğretmenlerin genel görüş olarak okul yöneticilerini teknolojik gelişmelere duyarlı ve bunu eğitim öğretim sürecine dahil ederek entegre ettiği görülmektedir.
- Bu çalışmada öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusunda okul yöneticilerini ileri düzeyde yeterli olduklarını bulmasına rağmen yine de teknoloji entegrasyonu konusunda yeterliklerini daha da geliştirmek için teknoloji ile ilgili dersler artırılabilir. Bu dersler sayesinde yeni teknolojilerin eğitim-öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili ve öğretmen adaylarının uygulamaya dönük beceriler kazanması sağlanabilir.
- Okul yöneticilerinin liderliklerinin sürekli sağlanması için hizmetiçi eğitimlere dahil edilmeli gerektiğinde hizmetiçi eğitimlerde rol alarak öğretimsel liderliklerini tamamlayıcı durumlar oluşturulmalıdır.
- Okul yöneticilerinin öğretmenlerle teknolojik gelişmeleri takip edebileceği ilçe milli eğitim müdürlüklerinin düzenleyeceği sempozyum, panel v.b etkinlikler düzenlenlenmelidir

- Bu tip nicel araştırmanın yanı sıra nitel (gözlem, durum çalışması, görüşme, doküman analizi vb.) ve deneysel çalışmalar (araştırma amacına göre farklı deneysel desen türleri) farklı öğretmen adayları ile tekrar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, S., Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. EJOVOC: *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3).

Açıkgül, K., ve Aslaner, R. (2015). Öğretmen adaylarının kâğıt-kalem ve dinamik geometri yazılımı kullanarak geometrik yer problemlerini çözüm süreçlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2015(2), 468-512.

Akar, Ü., Karadeniz, M. H. (2014). Dinamik geometri yazılımının açıortay ve kenarortay öğretiminde meslek lisesi öğrencilerinin başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research* (ISSN: 2148-2896), 2(4), 74-90.

Akbaba, A., Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.

Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, (286), 8-14.

Akbaba-Altun, S. ve Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information Technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 33, 35-54.*

Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri: Aydin İli Örneği*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen özyeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 48-58.

Aktaş, İ., Gökoğlu, S., Turgut, Y. E., Karal, H. (2014). Teachers' Opinions about FATİH Project: Awareness, Foresight and Expectations. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 8(1), 257-286.

Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000- M.S.2010*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A., ve Memiş, E. K. (2014). Akıllı Tahta Kullanımlı Mikro Öğretim Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tbap'larına ve Akıllı Tahta Kullanıma Yönelik Algılarına Etkisi.*Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1).

Angeli, C. ve Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication Technology designers: an instructiona lsystems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted learning* 21 (4), 292-302.

Aldemir, R., Tatar, E. (2014). Teknoloji destekli matematik eğitimi hakkında yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 298-319.

Alkan, T. Bilici, A. Akdur, E.Temizhan, D.Çiçek, H. (2011). *Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi*. 5th International Computer &Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elâzığ- Türkiye, ss.5-17

Almekhlafi, A. G., ve Almeqdadi, F. A. (2010). Teachers' Perceptions of Technology Integration in the United Arab Emirates School Classrooms. Educational *Technology ve Society*, 165-175.

Al Musawi, A., Asan, A., Abdelraheem, A., ve Osman, M. (2012). A Case of webbased inquiry learning model using learning objects. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1).

Alpan, G. B. (2013). PowerPoint ile İşlenen Derslere Eleştirel Bir Bakış: Öğrenci Yorumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).

Aslan Efe, H. (2013). *Türkiye ve İsviçre'deki fen alanları öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik kaygı, tutum ve öz yeterlilik açısından karşılaştırılmaları*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Arslan, Gülgün, (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması, Çaycuma Alan Araştırması Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ateş, M., Çerçi, A., ve Derman, S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.

Aytaç, T. (2001). Okul Liderliği Yaklaşımları. *Milli Eğitim Dergisi,* 152: 54- 57.

Bal, M. S., ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(2), 15-32.

Balcı, Ali. (1993). *Ekili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım Yayınevi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman, New York

Baydaş, Ö., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2012). "İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanma durumu. 4." *Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi* (2012): 4-7.

Bingöl, B. (2014). Çoklu ortam (multimedya) tasarımı içeren lisans derslerinde öğrencilerin video ve animasyon konuları hakkındaki bilgi düzeyi: görsel iletişim tasarımı öğretimi üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).

Bofill, L. (2013). Constructivism and Collaboration Using Web 2.0 Technology. *Journal of Applied Learning Technology*, 3(2).

Bursalıoğlu, Ziya. *Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1975.

Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2011). Evaluation of policiesrelated with Technology use Turkish Educational System. *VI.Balkan Education and Science Conference* (pp.423-428). Skopje, Macedonia.

Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12* (1), 157-175.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı* (16). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.

Can, T. (2008). *İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 6-9 Mayıs 2008 (ss.1053- 1057). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Chai, C. S., Ling Koh, J. H., ve Tsai, C. C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) .*Educational Technology ve Society*, 63-73.

Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers ve Education*, 55(1), 32-42.

Chen, L. L. (2011). Improving teachers' teaching with communication technology. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(1), 35-43.

Creswll, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.

Çakı, R., ve Yıldırım, S. (2009). *Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler*? İlköğretim Online, 8(3).

Çakı, R. (2013). *Okullarda Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Liderliği ve Teknoloji Planlaması. Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Ed.). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (s. 397-412). Ankara: Pegem Akademi

Çakıroğlu, Ü. (2013). *Öğretim Teknolojilerinin Öğrenme Ortamlarına Entegrasyonu. Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Ed.). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (s. 413-430). Ankara: Pegem Akademi

Çakıroğlu, Akkan ve Güven (2012). Web Tabanlı Öğretim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisinin Teknoloji Entegrasyonu Çerçevesinde İncelenmesi. Kuramdan Uygulamaya, *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 12(2), 1023-1048.

Çelen, F. K. Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. Akademik Bilişim, 2-4.

Çelik, S. (2011). Technology integration levels of teacher education faculty. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 44(2), 141-163.

Çelikten, Mustafa, "Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri", *Millî Eğitim Dergisi (http://yayim.meb.gov.tr)*, Sayı 155-156, Ankara, 2002.

Çetin, O. Çalışkan, E., ve Menzi, N. (2012). *The Relationship between Technological Competencies and Attitudes of Pre-service Teachers towards Technology*. Elemantary Education Online, 11(2), 273-291.

Çetin O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-78.

Çetin O., Özkurt, B., Demir, M. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde yer alan bilgisayar derslerinin işleyişine yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 94-110.

Çifci, C.,(2014). *Edebiyat öğretiminde teknoloji kullanımı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, Ankara.

Çiftçi, S., Taşkaya, S. M., ve Alemdar, M. (2013). *The opinions of classroom teachers about FATİH project.* Elementary Education Online, 12(1), 227-240.

Çevik, V. (2006). *Eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.

Dargut, T., ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.

Demiralay, R., ve Karadeniz, Ş. (2010). *Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının, ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 10(2), 819-851.

Demiral, Erdinç. *(*2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demircioğlu, G., Aslan, A., Yadigaroğlu, M. (2015). Yenilenen Kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile destekli analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* 4(1).

Durak, G., ve Çankaya, S. (2015). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 41(41).

Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüpınar, F., ve Gültekin, M. (2013). FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretmen Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 100-113.

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2001). Bilişim teknolojileri ve politikaları özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. [Çevrim içi: http://ekutup.dpt.gov.tr/bilisim/oik576.pdf], Erişim tarihi: 20 Mart 2016.Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2006). Bilgi toplumu stratejisi (2006- 2010). Ankara:

Doğan Çeken, Y. (2006). *Küreselleşme ve Türkiye'de eğitim politikaları: Yeni İlköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir İnceleme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Efil, İ. (1996). İşletmelerde yönetim ve organizasyon. *Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı*, Bursa. 5,64,105,107-109

Efe, Reyhan Fatma, *Bilgi Teknolojilerinin Müfredat Laboratuvar Okullarında Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001.

Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17-43.

Ely, D.P. (1972). *The field of educational technology: A statement of definition*. Audiovisual Instruction, 17(8), 36-43.

Erdoğan, İ. (2003). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erçetin, Ş., 1998, Lider Sarmalında Vizyon, Önder Matbaacılık, Ankara.

Ergişi, Kemal (2005). *Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliklerinin Belirlenmesi (Kırıkkale İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Erişti, S. D., Şişman, E., ve Yıldırım, Y. (2008). *Examining opinions of elementary school subject teachers on the web-assisted teaching*. Elementary Education Online, 7(2), 384-400.

Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Ertmer, P. A., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S. H. And Wang, L. (2003). Online Professional development: Building administrators' capacity for Technology leadership. Research Report. Purdue University. [Available online at: http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/necco2_tipdoc_paper.pdf], Retrieved on 15.12.2016.

Günbayı, İ. ve Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar *teknolojisine karşı tutumları. ODTÜ* Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi 2(3), 47-70.

Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9(1), 112.

Genç, M. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar animasyonları hakkında görüşleri: hücre ve dokular örneği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education,* 9(2), 288-300.

Gök, A., ve Yıldırım, Z. (2015). Investigation of FATİH Project within the Scope of Teachers, School Administrators and YEGITEK Administrators' Opinions: A Multiple Case Study. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*11(2).

Göktaş, Y., Yildirim, Z., ve Yildirim, S. (2008). The keys for ICT integration in K-12 education: Teachers' perceptions and usage. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).

Göktaş, Y., Yildirim, S., ve Yildirim, Z. (2009). Main Barriers and Possible Enablers of ICTs Integration into Pre-service Teacher Education Programs. Educational *Technology ve Society, 193*-204.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., ve Reisoğlu, İ. (2012). T*ürkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 20002009 dönemi makalelerinin içerik analizi*. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, 12(1), 177-199.

Görhan, M. F., ve Öncü, S. (2015). Interactive Whiteboard in the Eyes of Teacher and Principal: A Case Study on Perceived Ease of Use and Usefulness. *Journal of Teacher Education and Educators,* 4(1), 53-77.

Gücükoğlu, B., Ceylan, D. Y., ve Dursun, Z. (2013*). Etkileşimli Beyaz Tahtalar İçin Arayüz Tasarımı ve İçerik Geliştirme*: Millî Eğitim Bakanlığı Coğrafya Dersi Örneği.

Gülbahar, Y., ve Güven, I. (2008). A Survey on ICT Usage and the Perceptions of Social Studies Teachers in Turkey. *Educational Technology ve Society*,11(3), 37-51.

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., ve Koçak, Ö. (2013). *İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri*. Electronic Turkish Studies, 8(6).

Gümüşeli, Ali İlker. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim* Liderliği *Davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Gürsun, Yasemin (2007). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rolleri İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). *Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2), 145-166.

Hsu, S. (2010). The relationship between teacher's technology integration ability and usage. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 309-325.

Hwang, G. J., Wu, C. H., ve Kuo, F. R. (2013). Effects of Touch Technology-based Concept Mapping on Students' Learning Attitudes and Perceptions. *Educational Technology ve Society,* 16(3), 274-285.

Hayytov Didar, (2013). *"Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları İle Öğretmenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Inan, F. A., ve Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.

International Society for Technology in Education [ISTE]. (2009). ISTE National Educational

Technolgy Standards (NETS) for Administrators. Retrieved February 22, 2012, from

http://www.iste.org/Content/NaviationMenu/NETS/ForAdministrators/2009Standards/

NETS-A_2009.pdf.

İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme Yöntemleri.* Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları:4.

İpe, C. Acuner, H. Y. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(2).

Intrnational Society for Technology in Education (ISTE) (2016). *ISTE Standarts for Teachers. Retrieved* February 5, 2016, from http://www.iste.org/standards/istestandards/standards-for-teachers.

İslaoğlu, H., Ursavaş, Ö. F., ve Resioğlu, İ. (2015*). Fatih Projesi Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların İçerik Analizi.* Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1).

Iscioglu, E., ve Kocakusak, S. (2012). Digital Literacy Level and Technology Perception of Elementary School Teacher Candidates'. *Hacettepe unıversıtesı egıtım fakultesı dergısı-hacettepe unıversıty journal of educatıon,* 15-24.

İşman, A., Hamutoğlu, N. B. (2013). Sosyal ağların eğitim öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili karma öğrenme öğrencilerinin görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*. 2(3).

İşman, A., ve Albayrak, E. (2014). Sosyal ağlardan Facebook'un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(1).

ISTE (2009). *NETS for administrators 2009. Erişim tarihi.* [Available online at: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/ETS/ForAdministrators/2009Standards/NETS_for_Adminis trators_2009.htm], Retrieved on 08.01.2017.

Januszewski, A., ve Molenda, M. (2008). *Association for Educational Communications and Technology* (Eds.). Educational technology: a definition with commentary.

Kabakçı, H. (2008). Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri (Kandıra Örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karataş, İ. H., & Sözcü, Ö. F. (2013). Okul Yöneticilerinin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları Ve Beklentileri: Bir Durum Analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *47*(47).

Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (42), 195-209.

Kahraman, S., Yılmaz, Z. A., Erkol, M., ve Yalçın, S. A. (2013). *Investigation of Preservice Teachers' Self-efficacy Beliefs of Educational Internet Use.* Elementary Education Online, 12(4), 1000-1015.

Kahraman, S., Demir, Y., ve Demir, N. (2015). *Using Digital Technology-Generated Dynamic Visualization in Science Education–Perceptions of Pre-Service Science Teachers*. Elementary Education Online, 14(1), 29-54.

Kapucu, M., Aydoğdu, C. (2014). The effect of Using Documentarymovies on 8th Grade Students' Science Learning. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*,10(1): 233-258.

Karademirci, A. H. (2010). *Öğretim teknolojileri: Tanımı ve tarihsel gelişimine yeniden bakmak.* Akademik Bilişim'10, 496.

Karataş, İ. H., & Sözcü, Ö. F. (2013). Okul Yöneticilerinin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları Ve Beklentileri: Bir Durum Analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *47*(47).

Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Eğitimde FATİH Projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi.* XI. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye. [Çevrim içi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Kayaduman-SirakayaSeferoglu_FATIH-Projesi-OgretmenYeterlik.pdf], Erişim Tarihi: 18. 11. 2016.

Kaya, G., ve Koçak Usluel, Y. (2011). *Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi.*

Kaya, A., Balay, R., ve Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. Journal of Educational Sciences Research, 4(1), 83-99.

Kaysi, F., ve Aydin, H. (2014). FATİH Projesi Kapsamında Tablet Bilgisayar İçeriklerinin Değerlendirilmesi/Evaluatıon of Tablet Computer Contents under FATİH Project. *E-International Journal of Educational Research*,5(3), 72-85.

Keleş E., ve Çelik, D. (2013). 2000-2010 Yılları Arasında Bilgisayar Teknolojileri ve Eğitimde Kullanımlarına Yönelik Yürütülen Hizmet İçi Eğitim Kursların İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education,* 2(1).

Kellci, Ö. Ö., ve Tetik, E. (2015). Sosyal ağ destekli bilişim teknolojileri eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *NWSA: Education Sciences*, 9(7), 151-168.

Kese, H., ve Çetinkaya, L. (2013). *Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri*. Electronic Turkish Studies, 8(6).

Keşan, C., & Kaya, D. (2011). *Öğretimsel Liderlik Boyutu Üzerine Üniversite Mezunlarının Bakış Açıları.*

Kilis, S., Rapp, C. ve Gülbahar, Y. (2014). Eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik yükseköğretim düzeyindeki eğitmenlerin algısı: Türkiye-Almanya örneklemi. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education,* 3(3).

Kocakaya, F. (2015*). Bilgisayar destekli kavram çarkı diyagramlarının 9. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konularındaki başarılarına etkisi.*

Kokoç, M. (2012). *A study on technological pedagogical content knowledge experiences of primary teachers throughout blended teacher Professional development program*. Unpublished Master Thesis, Karadeniz Technical University.

Koç Y., Şimşek, Ü., Has, C. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde bilgisayar animasyonlarının etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi.*1(2), 145-156.

Korkmaz, Ö. (2013*). İlk ve Orta Öğretimde Öğretimsel Amaçlı Teknoloji Kullanımı. Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş* (Ed.). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde (s. 431-446). Ankara: Pegem Akademi

Leow, F. T., ve Neo, M. (2014). Interactive Multimedia Learning: Innovating Classroom Education in a Malaysian University. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 99-110.

Lin, J. M. C., Wang, P. Y., ve Lin, I. (2012). Pedagogy* technology: A twodimensional model for teachers' ICT integration. *British Journal of Educational Technology,* 43(1), 97-108.

Lowther, D. L., Inan, F. A., Daniel Strahl, J., ve Ross, S. M. (2008). Does technology integration "work" when key barriers are removed? *Educational Media International*, 45(3), 195-213.

MASLUMOĞLU, N. (1995). *İşletmelerde Liderlik ve Uygulamaları*, Yayımlanmış

Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.

MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2016a). *Eğitimde fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH)*. Proje hakkında. 3 Mart 2016 tarihinde http://FATİHprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6 sayfasından erişilmiştir.

MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2016b). *Eğitim bilişim ağı projesi (EBA). Proje hakkında*. 3 Mart 2016 tarihinde http://www.eba.gov.tr/hakkinda sayfasından erişilmiştir.

MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2012). *Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH) projesi hakkında.* [Çevrim içi: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6], Erişim tarihi: 03.02.2017.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2010). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik alanı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. [Çevrim içi: http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf], Erişim Tarihi: 05.02.2017.

Mertoğlu, Hatice ve Öztuna, Aysun, "Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili midir?", *The Turkish Online Journalof Education Technology – TOJET (http//www.tojet.net),* Ocak 2017.

Mishra, P. ve Koehler, M. (2006*). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.* The Teachers College Record,108(6), 10171054. MoNE-Ministry of National Education (2011). *Education statistics of Turkey* 2010–2011. Ministry of National Education Strategy Development Presidency.

MoNE-Ministry of National Education (2013). FATİH Project. Retrieved August 12, 2013.

Wang, Q.&Woo, H. L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topiclearning. *Educational Technolog&Society, 10*(1), 148-156.

Oktay, S. ve Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 10(3), 3-23.

Öne, A. S. (2012). Eğitime yönelik inançların bilgisayar teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlara etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 353a1.

Özarslan, M., Çetin, G., ve Sarıtaş, T. (2013). Biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2).

Özateş, D. (2007). *Polis Meslek Yüksek Okullarında Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları ile İlgili Bu Okullarda Görevli Eğiticilerin Görüş ve Düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. ss.13-14.

Özdemir, S., ve Kılıç, E. (2007). Integrating information and communication technologies in the Turkish primary school system. *British Journal of Educational Technology,* 38(5), 907-916.

Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., ve Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies,* 1(2).

Özden, M. Y., Çağıltay, K., ve Çağıltay, N. E. (2004). *Teknoloji ve eğitim: Ülke deneyimleri ve Türkiye için dersler*, III. Türkiye'de İnternet Kullanımı Sempozyumu, Bildiri, (22A2).

Özgen, K., Narlı, S., ve Alkan, H. (2013). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknoloji kullanım sıklığı algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44).

ÖZTEL, D.(1998). *Liderlikle İlgili Başlıca Yaklaşımlar; Yönetim İşlevleri ve Basın İşletmelerinde Yöneticilerin Özellikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Öztürk, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı ve bilgisayar öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 275-286.

Paily, M. U. (2013, January). *Creating Constructivist Learning Environment: Role of" Web 2.0" Technology. In International Forum of Teaching and Studies* (Vol. 9, No. 1, p. 39). American Scholars Press, Inc.

Pamuk, S., ve Peker, D. (2009). *Turkish pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacies, attitudes, and the relationship between these variables.* Computers ve Education, 53(2), 454-461.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., ve Ayas, C. (2013). *The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students:* Evaluation of the FATİH Project.

Potto, M. Q. (2002). *Quallitative Research and Evaluation Methods.* California: Sage.

Reiser, R. A., ve Ely, D. P. (1997). *The field of educational technology as reflected through its definitions.* Educational Technology Research and Development, 45(3), 63-72.

Reiser, R. A. (2001a). *A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media.* Educational technology research and development, 49(1), 53-64.

Reiser, R. A. (2001b*). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design*. Educational technology research and development, 49(2), 57-67.

Reisoğlu, İ., Karoğlu, A.K., Gedik, N., Göktaş, Y., Çağıltay, K. (2013). *Öğretim Teknolojisinin Türkiye Tarihine Bir Bakış. Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Ed.), Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (s. 23-39). Ankara: Pegem Akademi.

Riaz, S.(2013).*Technology Use in the Language Classroom:Paradigms, Experiments, and Recommendations.* AWEJ Volume.4 Number.3.

Samancıoğlu, Mustafa (2011). "*Mesleki Ve Teknik Eğitim Kurumlarında Teknoloji Entegrasyonunun Değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.*

Sancar-Tokmak, H., Konokman, G. Y., ve Yelken, T. Y. (2013). Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Özgüven Algılarının İncelenmesi*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1).

Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., ve Tondeur, J. (2010*). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology*. Computers ve Education, 54(1), 103-112.

Sarı, M. H., ve Altun, S. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 24-49.

Savasci Açikalin, F. (2014). Use of Instructional Technologies in Science Classrooms: Teachers' Perspectives. *Turkish Online Journal of Educational TechnologyTOJET,* 13(2), 197-201.

Schaik, P., ve Teo, T. (2009*). Understanding technology acceptance in pre-service teachers: a structural-equation modeling approach.*

Seels, B., & Richey, R. (1994). Instructional technology: The definition and domains of the field. *Association for Educational Communications and Technology*.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Somyürek, S. (2014). *Öğretim Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik*. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 63-80.

So, H. J. ve Kim, B. (2009**).** Learning About Problem Based Learning Student Teachers Integrating Technology Pedagogyand Content Knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (1), 101-116.

Sincar, M. ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 10(1):571- 595.*

Şahin, Ç., Kartal, O. Y., ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1).*

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selcuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi,* 19, 439.

Şişman, M., (2004). *Öğretim Liderliği*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tansu, F., ve Iscioglu, E. (2014). use of mobıle tablets ın the learnıng envıronment: perspectıve of the computer teacher candıdates. *Journal of Educational ve Instructional Studies in the World*, 4(2).

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Pegem, Ankara.

Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tatar, E., Kağızmanlı, T. B., ve Zengin, Y. (2015). Dinamik Bir Matematik Yazılımının Öğretmen Adaylarının Etkileşimli Tahta ile İlgili Görüşlerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Tatlı, C., ve Kılıç, E. (2013). Etkileşimli tahtaların kullanımına ilişkin alınan hizmetiçi eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences ve Practices,* 12(24).

Teo, T. (2008*). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective*. Computers in Human Behavior, 24(4), 1634-1642.

Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., ve Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre- service teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.

Teo, T. (2009). *Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers*. Computers ve Education, 52(2), 302-312.

Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S., ve Wong, S. L. (2009). *Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM).* Computers ve Education, 53(3), 1000-1009.

Teo, T. (2010). *Examining the influence of subjective norm and facilitating conditions on the intention to use technology among pre-service teachers: a structural equation modeling of an extended technology acceptance model.* Asia Pacific Education Review, 11(2), 253-262.

Teo, T. (2011). *Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test.* Computers ve Education, 57(4), 2432-2440.

Teo, T., Faruk Ursavas, Ö., ve Bahçekapili, E. (2011). *Efficiency of the technology acceptance model to explain pre-service teachers' intention to use technology: A Turkish study*. *Campus-Wide Information Systems*, 28(2), 93-101.

Teo,T. (2012). *Examining the intention to use technology among pre-service teachers: an integration of the technology acceptance model and theory of planned behavior*. Interactive Learning Environments, 20(1), 3-18.

Teşkilatı, D. P. (2006). Bilgi toplumu stratejisi 2006-2010. Ankara: DPT.

Tezci, E., Perkmen, S. (2013). *Oluşturmacı Perspektiften Teknolojinin ÖğrenmeÖğretme Sürecine Entegrasyonu. Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Ed.), Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (s. 185-211). Ankara: Pegem Akademi

Tınmaz, H. (2013). *Sosyal Ağ Web Siteleri ve Sosyal Ağların Eğitimde Kullanımı. Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Ed.). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (s. 615-630). Ankara: Pegem Akademi

Timu, B., Yılmaz, Ş., Timur, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanımına Yönelik Öz-yeterlik İnançları Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs towards Computer Usage. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 165-174.

Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., ve Bilici, A. (2013). *Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı:* Bir MYO deneyimi.

Topal, M., ve Akgün, Ö. E. (2015). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23(1), 343-364.

Topuz, A. C., ve Göktaş, Y. (2015). Türk Eğitim Sisteminde Teknolojinin Etkin Kullanımı İçin Yapılan Projeler: 1984-2013 Dönemi. *ınternatıonal journal of ınformatıcs technologıes*, 8(2), 99.

Tunç, Ö. A., Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 310-315.

Tuparov, G., Tuparova, D. D., ve Peneva, J. (2004, June). *Didactical and technological issues during the development process of e-learning courses*. Inproceedings of Compsys Tech.

Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (TÜSİAD). (2013). *Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi.* [Çevrim-içi http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyedeogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi], Erişim tarihi: 3 Mart 2016.

Turan, S. (2002). *Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 8(30), 271–281.

Turan, S. (2002b). *Eğitim yöneticileri için teknoloji standartları*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu, Ankara.

Turan, Selahattin. (2002). "Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü", *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 30, s.271-281,Ankara.

Uluyol, Ç., ve Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 35(2).

UNESCO. (2008). *Teacher Education guideliness: Using open and distance learning,* Paris/France: Higher Education Division, Teacher Education Section.

Usluel, Y. K., ve Uslu, N. A. (2013*). Teachers' Perceptions Regarding Usefulness of Technology as an Innovation*. Elementary Education Online,12(1), 52-65.

Ünal, F., Özmen, C., ve Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin internet kullanma durumlari. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 741-752.

Wachira, P., ve Keengwe, J. (2011). Technology integration barriers: Urban school mathematics teachers perspectives. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 17-25.

Yaman, H., Demirtaş, T., ve Aydemir, Z. İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. Electronic* Turkish Studies, 8(8), 1407-1419.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9). İstanbul: Seçkin.

Yıldız, H., Sarıtepeci, M., ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-İçi Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkılarının ISTE Öğretmen Standartları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 375-392.

Yıldız, H., Sarıtepeci. (2008). *M. Program Değerlendirme Modelleri Işığında Eğitsel Yazılımlar Üzerine Bir İnceleme.*

Yıldız, C., Ürey, M. (2014). Matematik öğretiminde film ve videoların önemi. *Eğitim ve Oğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1).

Yılaz, B., Orhan, F. (2011). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını akademik amaçlı kullanmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. IETC.

Yılmaz, M., ve Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında "ÖNKAS" ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 2013(14).

Yılmaz, E. (2010) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yorgancı, S., ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergis*i, 21(3), 919-930.

Yu, C. AndDurrington, V. A. (2006). *Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to performance standards*. *NASSP Bulletin*, 90, 301-317.

Yünkül, E., ve Er, K. O. (2014). *The Effect of Multimedia Software Course on Student Attitudes/Çoklu Ortam Yazılımının Derse Yönelik Tutuma Etkisi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(2), 316-330.

Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E., ve İşleyen, T. (2013). Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersinde Dinamik Matematik Yazılımının Kullanımı/The Use of Dynamic Mathematics Software in Computer Assisted Mathematics Instruction Course. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 167-180.

EKLER

Ek: Şişman© Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Maddeler	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	( )	( )	( )	( )	( )
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	( )	( )	( )	( )	( )
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	( )	( )	( )	( )	( )
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi					
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	( )	( )	( )	( )	( )
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	( )	( )	( )	( )	( )
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	( )	( )	( )	( )	( )
15. Sınıf içi öğretim zamanın etkili kullanılmasını sağlamak içi sınıfları ziyaret etme.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	( )	( )	( )	( )	( )
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	( )	( )	( )	( )	( )
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğretim programlanın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	( )	( )	( )	( )	( )
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	( )	( )	( )	( )	( )
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	( )	( )	( )	( )	( )
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	( )	( )	( )	( )	( )

Ek'in devamı...

26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	( )	( )	( )	( )	( )
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	( )	( )	( )	( )	( )
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	( )	( )	( )	( )	( )
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	( )	( )	( )	( )	( )
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	( )	( )	( )	( )	( )
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	( )	( )	( )	( )	( )
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	( )	( )	( )	( )	( )
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	( )	( )	( )	( )	( )
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetçi eğitim çalışmaları düzenleme	( )	( )	( )	( )	( )
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	( )	( )	( )	( )	( )
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	( )	( )	( )	( )	( )
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	( )	( )	( )	( )	( )
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	( )	( )	( )	( )	( )
40. Hizmet içi eğilim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	( )	( )	( )	( )	( )
45. Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	( )	( )	( )	( )	( )
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	( )	( )	( )	( )	( )
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	( )	( )	( )	( )	( )
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	( )	( )	( )	( )	( )
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	( )	( )	( )	( )	( )

Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları Olçeği

Okul yöneticilerin ISTE bilişim teknolojileri (BT) standartlarına ilişkin yeterlik algılarını belirmeye yönelik bu ankete katıldığınız için teşekkür ederiz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarından haberdar olmak isterseniz lütfen e-posta adresinizi belirtiniz: _____

Doç.Dr. Özge Hacıfazlıoğlu, Doç.Dr. Şirin Karadeniz,Yrd. Doç.Dr. Gülay Dalgıç

Kişisel Bilgi Formu:

Okulunuzun kademesi: ( ) İlköğretim ( ) Genel Lise ( ) Meslek Lisesi ( ) Diğer:_____

Okulunuzun bulunduğu ilçe: _____

Yönetici olarak hizmet yılınız: _____

Okul türü: ( ) Devlet okulu ( ) Özel okul

Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın

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

Okulunuzda bulunan BT sınıf sayısı: _____

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

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

Evet ise, lütfen bu hizmetiçi eğitimleri belirtiniz:

_____

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

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

Gmail ÖLÇEK
KULLANIM TALEBİ
https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=dcb458b194&view=pt&q=o.hacifazlioglu%40iku.edu.tr&qs=true&search=query&th=158d896baab6e982&siml=158d896baab6e982&siml=158d897afac8fc77&siml=158d910ca0f74f6e&sim...
1/5

Osman Yilmaz <osman.yilmaz1987@gmail.com>

ÖLÇEK KULLANIM TALEBİ

8 ileti

Osman Yilmaz <osman.yilmaz1987@gmail.com> 7 Aralık 2016 12:21
Alıcı: ozge.hacifazlioglu@bahcesehir.edu.tr

İyi günler,

Ben Osman YILMAZ Trakya Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi dalından Yüksek lisans öğrencisiyim. Tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Kenan ÖZDİL'dir. Sizin Yapmış olduğunuz "Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği ÖzYeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmanızdaki Okul Yöneticileri Teknoloji Liderliği Yeterlik Algıları Ölçeğini tez çalışmamda kullanabilir miyim?

Teşekkürler.

Osman Yilmaz <osman.yilmaz1987@gmail.com> 7 Aralık 2016 12:22
Alıcı: o.hacifazlioglu@iku.edu.tr

[Alıntılanan metin gizlendi]

Özge Hacıfazlıoğlu <o.hacifazlioglu@iku.edu.tr> 7 Aralık 2016 14:35
Alıcı: Osman Yilmaz <osman.yilmaz1987@gmail.com>

Osman Bey,

Merhaba kullanabilirsiniz. ölçek ektedir.

Başarılar dilerim,

Doç. Dr. Özge HACIFAZLIOĞLU / Assoc. Prof.
İstanbul Kültür Üniversitesi / Istanbul Kultur University
Eği_m Fakültesi / Faculty of Educa_on
Dekan Yardımcısı / Associate

Öğretim Liderliği Ölçeği

Gelen Kutusu x



Mehmet Şişman <ogretimliderligi@gmail.com> 7.12.2016

Alıcı: bana

Değerli Osman hoca;

"Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğini" çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Ölçeğin son sürümüne, geçerlik, güvenirlik, puanlaması ve norm değerlerine aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz.
Herhangi bir sorunuz olduğu halde bu e-mail adresinden iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Mehmet Şişman

http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2016.015/pdf



Osman Yilmaz <osman.yilmaz1987@gmail.com> 8.12.2016

Alıcı: Mehmet

Hocam çok teşekür ederim. İyi günler

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.939549 24.01.2017
Konu: Anket Araştırma İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi: a) 09.01.2017 ve 5747 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 23.01.2017 tarih ve 883485 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Osman YILMAZ'ın **"Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (İstanbul İli Başakşehişir İlçesi Örneği)** konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c138-73cf-3604-9db2-5ab6 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.883485 23/01/2017
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Trakya Üniversitesinin 09.01.2017 ve 50747 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.01.2017 tarihli tutanağı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Osman YILMAZ'ın **"Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (İstanbul İli Başakşehişir İlçesi Örneği)"** konulu tezi kapsamında, ilimiz Başakşehir ve Esenyurt ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere; okul yöneticileri teknoloji liderliği yeterlik algıları ölçeği ve öğretim liderliği davranışları ölçeğini uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
23/01/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 03d9-31de-3658-be95-75d6 kodu ile teyit edilebilir.