

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ DAVRANIŞ
DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ALGISI**

Göknur AŞÇI

ARALIK 2017

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ DAVRANIŞ
DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ALGISI**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Göknur AŞCI

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

ARALIK 2017

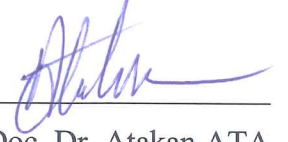
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

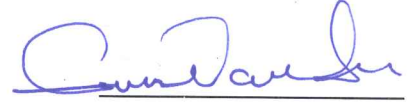
Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. Atakan ATA

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU (BAU, EYP)

Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN (BAU, EYP)

Doç. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN (YÜ, EF)



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

Ad, Soyad : **Göknur AŞGI**

İmza : 

ÖZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGISI

Aşçı, Göknur

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Aralık 2017, 99 sayfa

Bu araştırmanın amacı, özel okul öğretmenlerinin, yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algılarını ve gösterdikleri teknoloji liderliği davranışlarının öğretmenlerin kendi performanslarına etkisine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde zincir bir özel okulun 13 kampüsünde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 1206 ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise evrende bulunan bireylerden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 300 kişiden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere elektronik ortamda doldurulacak anket formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin analizi yüzde ve frekans hesaplamaları, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H testleri ve Spearmans Korelasyon Katsayısı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada, okul yöneticileri teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algısına göre yüksek düzeyde göstermekte olduğu, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarında bir farklılık olmadığı; bu teknoloji liderliği davranışlarının öğretmenlerin kendi performanslarına etkisine yönelik öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Liderliği, Okul Yöneticisi, Öğretmen.



ABSTRACT

TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS SCHOOL PRINCIPALS' TECHNOLOGY LEADERSHIP BEHAVIOUR AND ITS EFFECT ON TEACHER PERFORMANCE

Aşçı, Gökür

Master's Thesis, Master's Program in Education Administration and Planning

Supervisor: Doc. Dr. Sinem VATANARTIRAN

December 2017, 99 pages

The goal of this research is to determine the perception of private school teachers on technology leadership levels of their school leaders and the effects of the school leaders' technological leadership on teachers' performances. The research population comprises of 1206 middle and high school teachers working at a private school which has 13 campuses in Istanbul during the 2016-2017 academic year. Simple random sampling model was used to select teachers among 300 volunteers. An online survey was used to gather data from teachers. Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H tests and Spearman's Correlation Coefficient were used to analyze and calculate the frequency of the data.

This research concludes that school leaders' technological leadership behavior in comparison to teachers' perception is high whereas there are no differences in school leaders' technological leadership in relation to teacher demographics, and these technological leadership behavior is high in comparison to the teachers' perception on their individual performances.

Keywords: Technology Leadership, School Leader, Teacher.





Anneme ve babama

TEŞEKKÜR

Tez yazımının başından sonuna kadar beni destekleyen, bana yol gösteren, fikir veren, mentrlğn ve dostluğunu esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN'a öncelikli teőekkürlerimi sunarım.

Desteğini ve sevgisini hiç esirgemeyen, araştırmamda bana yardımcı olan, teknoloji konusunda uzman ve nc isimlerden biri olan, bana yön veren sevgili Metin FERHATOğLU'na teőekkürlerimi sunarım.

Araştırmama katılan tüm değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her döneminde bana inanan, sonsuz güvenini esirgemeyen, beni her koşulda seven sevgili annem Türkan AŐŐI'ya; benim büyüyüp, üniversiteyi bitirip, meslek sahibi olmamı hep hayal eden, çok çalışmamın sebebi rahmetli babam Esat AŐŐI'ya teőekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	viii
TEŞEKKÜR	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
Bölüm 1: Giriş	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Çalışmanın Amacı	2
1.3. Araştırma Soruları	2
1.4. Çalışmanın Önemi	3
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	5
2.1. Büyük Adamlar Kuramı	5
2.1.1. Kişilik kuramları	6
2.1.2. Davranışsal kuramlar	6
2.1.2.1. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi	7
2.1.2.2. Ohio Üniversitesi araştırması	7
2.1.3. Katılımcı liderlik kuramı	8
2.1.3.1. Lewin'in liderlik standartları	8
2.1.3.2. Likert'in liderlik standartları	9
2.1.4. Durumsal liderlik kuramı	10
2.1.4.1 Hersey ve Klanchar'ın yaklaşımı	10
2.1.5. Etkileşimci ve dönüşümcü liderlik kuramı	11
2.1.5.1. Lider-üye etkileşimi (Leader-member exchange)	12
2.1.5.2. Burn'ün yaklaşımı	13
2.1.6. Yeni yaklaşımlar	14
2.1.6.1. Vizyoner liderlik	14
2.1.6.2. Kültürel liderlik	15

2.1.6.3. Etik liderlik.....	15
2.1.6.4. Kalite liderliği.....	16
2.2. Sistem Yaklaşımı.....	18
2.3. Değişim Yönetimi.....	21
2.3.1. Değişimde ilişki ve çatışma yönetimi.....	24
2.3.2. Bireysel yenilikçilik.....	25
2.3.3. Okul költürü ve değişim.....	27
2.4. Eğitimde Teknoloji.....	29
2.4.1. Teknoloji liderliği.....	31
2.4.2. Teknoloji liderliği standartları.....	33
2.4.3. Teknoloji liderliği modelleri.....	36
2.4.3.1. Flanagan ve Jacobsen'in teknoloji liderliği modeli.....	36
2.4.3.2. Teknoloji kabul modeli.....	36
2.4.3.3. Anderson ve Dexter'in teknoloji liderliği modeli.....	37
2.4.3.4. Michael'in teknoloji liderliği modeli.....	40
2.4.4. Eğitimde teknoloji entegrasyonu.....	40
2.4.4.1. Teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörler.....	43
Bölüm 3: Yöntem.....	47
3.1. Araştırma Modeli.....	47
3.2. Evren ve Katılımcılar.....	47
3.3. Verilerin Toplanması.....	49
3.3.1. Veri toplama araçları.....	49
3.3.2. Veri analizi işlemleri.....	51
3.3.3. Geçerlik ve güvenilirlik.....	51
3.4. Sınırlamalar.....	53
3.5. Sınırlandırmalar.....	53
Bölüm 4: Bulgular.....	54
4.1. Ölçeğe İlişkin Bulgular.....	54
4.2. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	55
4.3. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	55
4.4. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	61

4.5. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	62
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	65
5.1. Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması.....	65
5.2. Sonuçlar.....	65
5.3. Öneriler.....	77
5.3.1. Yöneticilere yönelik öneriler.....	77
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER.....	94
A. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği.....	95
B. Araştırma Ölçeği Kullanma İzni.....	98
C. Özgeçmiş	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Demografik Özelliklere İlişkin Açıklamalar	48
Tablo 2 Kullanılan teknolojiye göre dağılım	49
Tablo 3 Örneklemeden Toplanan Veriler ile Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi	52
Tablo 4 Normal Dağılım Sınaması	54
Tablo 5 Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	55
Tablo 6 Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yapılan Mann Whitney U testi	56
Tablo 7 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi	56
Tablo 8 Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi	58
Tablo 9 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi	59
Tablo 10 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Yapılan Mann Whitney U Testi	60
Tablo 11 Öğretmenlerin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına göre Yapılan Mann Whitney U Testi	60
Tablo 12 Liderlik Özelliklerinin Performans Üzerine Etkisi Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	61
Tablo 13 Performansa Etkisi Ölçek Genel Toplamı Arasındaki ilişkinin İncelenmesi	62
Tablo 14 İnsan Merkezilik Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi	62
Tablo 15 Vizyon Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi	63
Tablo 16 İletişim ve iş birliği Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi	63
Tablo 17 Destek Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Sistem Yaklaşımında “girdi-değişim-çıktı” İlişkisi.....	20
Şekil 2 Değişim Yönetiminde eylem planı	23
Şekil 3 Değişimi yönetme süreçleri (Erdoğan, 2002).....	23



KISALTMALAR LİSTESİ

ISTE : International Society for Technology in Education (Eğitimde Teknoloji Uluslararası Topluluğu).

LDTA: Lider Davranışı Tanımlama Anketi.

NETS-A : National Educational Technology Standards for Administrators (Yöneticilere Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları).

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı.

TKY : Toplam Kalite Yönetimi.

Bölüm 1

Giriş

Dünyadaki tüm gelişme ve değişimler tüm insanlığa etki ettiği gibi, insanlığın merkezinde olan eğitime de etki ettiği bir gerçektir. Son yıllarda teknolojinin gelişimi de eğitime oldukça hareket katmış, Türkiye'deki çoğu okul teknoloji kullanımını bünyesine geçirmiştir.

Teknoloji kullanmaya başlanan okullarda gerek alt yapılarını gerek eğitim modellerini teknolojiye uyarlama zorunluluğu doğmuştur. Bu nedenle okullar ve okul yöneticileri teknoloji ile ilgili gelişimleri takip etmek, bunu bir görev haline getirmek durumunda kalmışlardır.

Teknolojide yaşanan ve artan hızlı gelişmeler, eğitime yönelik global bakış ve uygulanan eğitim politikalarında yaşanan değişme ve gelişmeler gibi çeşitli faktörler, eğitim üzerindeki yaptırımların artmasına ve okula yönelik beklentilerin çoğalmasına; okulların birbirleriyle olan sıkı rekabetine; yeni eğitim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına ve okul yöneticilerinden beklenen rollerin gittikçe komplike bir hal almasına sebep olmaktadır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

21. yüzyılda teknolojinin olağanüstü gelişimi, teknoloji kullanımı üzerine becerilerin gelişmesi, bu yönde çalışmaların yapılması ve artması okullarda teknolojinin kullanım beklentisini arttırmış; bu beklenti eğitim dünyasında hızla yayılmış, okul yöneticilerinin ve eğitimcilerin odak noktası haline gelmiştir.

Okul yöneticileri çağın beklentileri doğrultusunda okullarında teknoloji kullanımını başlatmak, geliştirmek için çalışmalara başlamış; haliyle bu süreç okul yöneticilerine "Teknoloji Lideri" rolü de kazandırmıştır. Okul yöneticilerinin yönettikleri bu süreçte, teknoloji lideri rolüyle birlikte, yaşadıkları tecrübeler eğitim kurumları için önem taşımakta, gelecek için de temel oluşturmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin yaşanan bu süreci nasıl yönettiklerine dair sorular gün geçtikçe oluşmakta ve önem kazanmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Türkiye’de okul yöneticilerinin “teknoloji liderliği” üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar özellikle son yıllarda büyük ölçüde artış göstermektedir. Geçmişten günümüze dek yapılan bazı çalışmalar; okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik tutum ve davranışlarının (Akbaba ve Altun 2002; Tanzer, 2004; Helvacı, 2008; Karadağ, Sağlam veBaloğlu, 2008; Seferoğlu, 2009), teknoloji liderliği yeterliklerini (Can, 2003; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011), okul yöneticilerinin teknoloji liderliği hususundaki öz-yeterlik algılarını (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011) saptamaya çalışmaktadır.

MEB, okullarda kullanılan eğitim teknolojilerinin kullanımını arttırmak amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çeşitli projeler aracılığıyla okullardaki teknolojik donanım gereksinimlerini karşılamaya çalışmakta ve çalışmalarını bu doğrultuda ilerletmektedir. Bu bilgiler ışığında, temel rolü ve gayesi öğretme ve öğrenme sürecine rehberlik yapmak olan okul müdürlerinin, eğitim teknolojileri konusunda bilgi sahibi olması, konuya hakim olması ve etkili birer kullanıcı olmaları diğerleri tarafından beklenmektedir (Şişman, 2010).

Okul yöneticilerinin bu bağlamda teknoloji liderliğine ilişkin davranışlarının, okullarındaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek, bu teknoloji liderliği davranışlarının öğretmenlerin kendi performanslarını nasıl etkilediğine dair algılarını belirlemek alan yazına farklı bir bakış açısı sağlayacaktır.

1.2.Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, özel okul öğretmenlerinin, yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algılarını ve gösterdikleri teknoloji liderliği davranışlarının öğretmenlerin kendi performanslarına etkisine ilişkin algılarını belirlemektir.

1.3.Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel sorusu okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranış düzeylerinin ne olduğu ve bu davranışların, öğretmenlerin kendi performanslarına

etkisine ilişkin algılarının ne olduğudur. Bu sorudan yola çıkarak oluşturulan araştırma soruları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Okul yöneticileri teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algısına göre ne düzeyde göstermektedir?

2. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik öğretmenlerin algıları aşağıdaki değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

- a) Cinsiyet
- b) Branş
- c) Okul Kademesi
- d) Mesleki Kıdem
- e) Mezun Olunan Fakülte
- f) Teknoloji Eğitimi Alıp Almadıkları
- g) Kullanılan Teknoloji

3. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının, öğretmenlerin kendi performansına etkisine yönelik öğretmen algısı nedir?

4. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile bu davranışların öğretmenlerin kendi performanslarına etkisine yönelik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Çalışmanın Önemi

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını gerçekleştirebilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıkları, sahip olunan bu bilgi ve beceri doğrultusunda eğitim-öğretim etkinliklerinde teknolojinin ne ölçüde kullanılacağı ve bu doğrultuda ne kadar başarı sağlanacağı üzerinde etkili olmaktadır (Irmak, 2015). Tüm bu bilgilerle birlikte, okullarda teknoloji kullanımı ve bu kullanımın başarısı için, okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin davranışlarında yetkin olup olmadıkları büyük önem taşımaktadır.

1.5 Tanımlar

Lider: Grup çalışmalarını koordine eden ve denetleyen, takım ruhunun gelişmesini sağlayan kişilerdir (Küçüközkan, 2015).

Teknoloji Liderliği: Çalışanların gücünü harekete geçirirken hem teknolojiyi kullanan hem de onların teknolojiyi kullanmalarını sağlayan kişidir (Can, 2003).

Eğitimde Teknoloji: Eğitimi teknoloji yoluyla daha iyi hale getirmek için teknolojik araçların belirli bir plan çerçevesinde eğitime dahil edilmesi gerekmektedir (Eren, 2010).



Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde, araştırmanın ana kavramları olan teknoloji liderliği, eğitimde teknolojiyi entegre etme modelleri, teknoloji liderliği standartları, liderlik türlerine yönelik alan yazın taranmıştır.

2.1. Büyük Adamlar Kuramı

Liderlik kuramları arasındaki ilk ve en eski yaklaşım Büyük Adamlar Kuramı'dır. Bu kuramdan Antik Yunan'da Platon'un bahsettiği bilinmektedir. Bu kuramın savunucuları arasında olan Herodot ve Tacitus, büyük liderler üzerine yoğunlaşmış ve onları diğer insanlardan farklı kılan özelliklerini araştırmışlardır. Bu kuramı savunanlar, büyük bir lider olabilmek için bazı özelliklere doğuştan sahip olunması gerektiğini ya da çocukken doğaüstü mucizeler sonucunda olunabildiğini ifade ederler (Çimendereli, 1994).

1910 yılında Thomas Carlyle Büyük Adamlar Okulu teorisini ortaya atarak bu kuramın yaygınlaşmasında oldukça etkili olmuştur. Bu teoriye göre, tarih yazımının çıkış noktası büyük liderlerin yaşam öykülerinin sonucu olmuştur. Bu görüşü savunanlar bazı kişilerin Tanrı vergisi yeteneklerle doğduklarını öne sürmüşlerdir. Onlara göre, bu yetenekleri sonradan kazanmak mümkün değildir ve onların böyle olmaları tarihe yön vermelerini sağlamıştır (Dikmen, 2012). Araştırmalarda bu liderlerin ortak özellikleri; olgunluk, güven verme, ileri görüşlülük, dürüstlük, samimiyet ve inisiyatif alma olarak saptanmıştır (Dikmen, 2012).

Bu görüşü reddedenler 18. ve 19. yüzyıllarda ortaya çıkmıştır. Hegel ve Fichte, Zeitgeist ismiyle karşı çıktıkları bu teoride, büyük liderlerin aslında köklü değişimlerin mimarı olmadığını, dönemin çalkantılı koşullarından doğan boşluğu doldurmak için ortaya çıktıklarını savunmuşlardır. Zaman içinde Büyük Adamlar Kuramı yerini Özellikler Kuramı'na, Zeigeist yaklaşımı da Durumsallık Kuramı'na bırakmıştır (Çimendereli, 1994).

2.1.1. Kişilik kuramları. Bu kuramda, liderin özelliklerine ilk sırada yer verilmekte, ikinci sırada ise izleyiciler ve ortam dikkate alınmaktadır. Bu kuram oluşturulurken yapılan araştırmalar felsefeye, sadeliğe ve mantığa dayandırılmıştır. Bu kurama göre, bazı insanlar doğuştan birtakım üstün yeteneklere sahiptir ve bu üstün yetenekleri sayesinde diğerlerinden ayrılırlar. Ayrıca lider, fiziksel ve kişisel özellikleri açısından da grup üyelerinden ve izleyicilerden farklıdır. Bu bağlamda, liderin hangi ölçüde ve ne denli farklı olduğunu tespit edebilmek için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda; yaş, boy, ırk, cinsiyet, açık sözlülük, kararlılık, yakışıklılık, dürüstlük, samimiyet vb. gibi özellikler üzerinde durulmuştur (Toksöz, 2010).

Yine bu kuramda, özellikle birtakım başarılı devlet adamları ve askerler incelenmiş ve bu kişilerin sahip olduğu belirgin nitelikteki liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bu araştırmayla liderlerin bazı ortak özelliklerinin saptanması hedeflenmiştir. Ancak araştırılan liderlerle ilgili ortak özellikler tespit edilememiştir. Bu da Sincar'a (2009) göre, bu kuramın çıkış noktasının "Lider olunmaz, doğulur." düsturu olduğunu göstermektedir (akt. Baş, 2012). Ancak Erdal'a (2007) göre de, başta liderin özelliklerinin doğuştan olduğu düşünülmüşse de sonrasında liderlik özelliklerinin eğitim yoluyla da kazanılabileceği görüşü yaygınlık kazanmıştır (akt. Baş, 2012).

Liderlik alanında ilk geliştirilen bu kuramda Gümüşeli'ne (1996) göre, liderlik sürecinde sadece lider değişkeni ele alınmış ve boy, yaş, cinsiyet, zeka, dürüstlük vb. gibi özellikler açısından açıklanmaya çalışılmış, bu yüzden de bu kuram çok verimli olmamıştır (akt. Gültekin, 2013).

2.1.2. Davranışsal kuramlar. Bu kuramda ise, lider özelliklerinden çok lider davranışları üzerinde durulmuştur. Başarılı liderlerin davranışları incelenerek bir liderin davranış profili oluşturulmaya çalışılmıştır (Sincar, 2009).

Bu kuramda, liderin yetki devredip devretmediği, liderin izleyici ile haberleşme şekli, liderin planlama ve kontrol şekli ile amaçları belirleme şekli üzerinde durulmuştur. Bu kuramda, lider kadar izleyici de önem arz etmektedir. Bu kuram kapsamında yapılan başlıca araştırmalar ve yaklaşımlar; Ohio ve Michigan Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olan araştırmalar; Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi, McGregor'ın X ve Y Kuramları ile Likert Sistem 4 modelini ortaya

koymaktadır (Toksöz, 2010). Bu davranışsal kuramlardan sadece Ohio Üniversitesi araştırması ve Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi'ne yer verilecektir.

2.1.2.1. Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi. Erdoğan'ın (1997) verdiği bilgiye göre, Blake ve Mouton Michigan Üniversitesi tarafından yapılan araştırma ile Likert tarafından yapılan araştırmayı temel alarak yönetim ızgarası adı verilen yaklaşım ile bu kuramı farklı bir tarzda ele almıştır. İkili, işe ve bireye dönük lider parametrelerini temel alarak çeşitli yeni lider tipleri ortaya koymuşlar ve bunların beş temel tipten meydana geldiğini iddia etmişlerdir. Tüm bunlar; işe en az, bireye en çok yönelimde olan liderler, iş başarısını ön planda tutup iş ortamının sosyal tarafıyla ilgilenmeyen liderler, iş başarısı ve çalışanların organizasyon içi tatmini için minimum çaba harcayan liderler, hem iş hem de sosyal ilişkileri en üst seviyede bulunduran liderler ve işin yapısına göre tatmin ve psikolojik huzurunu iş başarısıyla dengede tutan liderler şeklindedir (akt. Toksöz, 2010).

Bu araştırma sonucunda hem fazla anlayış gösterme hem de işe fazla ağırlık vermenin her zaman olumlu sonuçlanmayacağına ulaşılmıştır. Lider işe fazla ağırlık verirse şikayet, iş bırakma, devamsızlık gibi sonuçlarla karşılaşabilir. Bunun yerine tam tersi bir tutum sergilerse de yapılması gereken işlerin yerine getirilmeme durumu ortaya çıkabilir (Toksöz, 2010).

2.1.2.2. Ohio Üniversitesi araştırması. Ohio Üniversitesi'nin yaptığı araştırmada liderlerde görülen belli davranışların ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Araştırma 1945 yılında başlamış ve 1800'e yakın lider davranış biçimi tespit edilmiştir. Daha sonra bu sayı istatistiki analizlerle birlikte 150'ye düşürülmeye başarılmıştır. Tüm bu davranış biçimleri soru haline getirilerek Lider Davranışı Tanımlama Anketi (LDTA) meydana getirilmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek lider davranışları "bireyi önemseme" ve "yapıyı harekete geçirme" şeklinde iki ana kategoriye ayrılmıştır. Zel'in (1996) verdiği bilgiye göre, bu araştırmanın genel sonuçları ise şunlardır (akt. Toksöz, 2010):

- Örneğin; grup üyeleri kendi içerisinde daha az otoriter lider isterlerse liderin işe ağırlık veren düşünce ve davranışları daha yoğun bir tepki çeker.
- Çalışanlar daima liderle ilişki içerisinde ise, liderden anlayış beklerler.

- Liderin astlarının duygu, düşünce ve davranışlarını dikkate alan davranışı arttıkça personelin devir hızı ve devamsızlığı azalır ve işe olan bağlılığı artar. Tüm bunlara karşın, astların liderle ilişkisi kısıtlı ise yönetim otoriter bir mahiyette varlığını gösterecektir.
- Zaman baskısı fazlaysa ve iş teknoloji gereği yapısallaşmışsa anlayışlı davranan lider başarısız olur. Lider tam tersine işe daha çok ağırlık verirse çalışanların performansı artar.
- İşin doğası grubun ve bireyin kendini gerçekleştirmesini önliyorsa liderin güdülemesinin yararı olmaz.

2.1.3. Katılımcı liderlik kuramı. Demokratik Liderlik Kuramı olarak da bilinen bu kuram, daha ziyade insan merkezli ve demokratik yerlerde görülür. Bu kuramda merkezi otorite söz konusu değildir. Karar alınırken ve uygulanırken tüm çalışanlar sürece dahil edilir. Lider, iş bölümü yapılırken, amaç ve politikalar saptanırken bütün grup üyelerinin düşünce ve önerilerini dikkate almaya çalışır. Bu tip liderler yönetim yetkisini grup üyeleri ile paylaşma eğilimindedir. Lider ve grup sosyal bir birim gibi hareket eder (Küçüközkan, 2015). Lider, kriz dönemleri dışında örgütün amaçlarını grubun kararları doğrultusunda yönlendirir. Çalışanları kendi içerisinde planlama, karar alma ve örgütlenme faaliyetleri konusunda güdüler. Aynı zamanda çalışanlar, aldıkları inisiyatiflerin risklerini taşıdığı için verilen kararlar daha sağlıklı olur. Lider, çalışanlara daha kibar yaklaşır ve onlara değer verir. Ceza sisteminden ziyade ödül sistemi uygulanır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Katılımcı liderler çoğunlukla grup içindeki güçlerden faydalanarak denetim görevini yerine getirirler. Hak ve adalet ilkelerini gözetirler, çalışanların verimliliği ve insan ilişkilerine önem verirler. Grup çalışmalarını koordine eden ve denetleyen, takım ruhunun gelişmesini sağlayan kişilerdir (Küçüközkan, 2015).

2.1.3.1. Lewin'in liderlik standartları. Kurt Lewin sosyal psikoloji denildiğinde akla ilk gelen araştırmacılarından. Lewin ve arkadaşları otoriter, katılımcı (demokratik) ve müdahalesiz olmak üzere üç liderlik yaklaşımı üzerinde çalışmalarını yürütmüştür. Lewin örgütü zıt iki grup gücünün çarpışma alanı olarak tanımlamıştır. Kendisi bu gruptan ilkin sürükleyici güçler adını vermiştir. Bu gruptakiler örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için örgütsel güçleri yöneten kişiler olarak görev yapmaktadır. Bu güçlere örnek olarak, performansın artması için üstlerden gelen

baskılar, astları harekete geçirmek için bazı araçlar verilebilir. İkinci grubu ise kısıtlayıcı güçler olarak tanımlamıştır. Bu grup, sürükleyici güçlerin etkisini azaltan ve kısıtlayanlar güçlerdir. Örneğin, örgüte ya da örgütün amaçlarına gizli veya açıktan düşmanlık besleme, üretimin artmasına kayıtsız kalma bu güçlerin kapsamına girer. Lewin'e göre, iki gücü toplamı eşit olduğunda denge sağlanacaktır. Örneğin, bir lider astları üzerinde mütemadiyen baskı kurarak onların performansını arttırabileceği gibi bu baskı sonucu astlarda kayıtsızlık ve düşmanlık duygularını da arttırarak dengenin örgüt aleyhine bozulmasına yol açabilir. Bu yüzden Lewin'e göre, bir yönetici örgütün yalnız kısa süreli verimliliğini ve amaçlarını değil, uzun vadeli verimlilik ve amaçlarını dikkate almalıdır. Lewin'in liderlik yaklaşımından sonra liderlik teorisyenleri liderlik konusuna yeni bir ivme kazandırmış ve liderlikte hangi davranış şekillerinin mühim olduğu konusuna eğilmişlerdir (Alkın, 2006).

2.1.3.2. Likert'in liderlik standartları. Likert, Michigan Üniversitesi araştırmasının devamı olarak geliştirmiş olduğu modelde, liderlerlik davranışlarını dört ana grupta toplamıştır. Her grubun kendi içerisinde belirli varsayımları ve davranışları içine aldığı bu araştırmanın sonucunda performansı yüksek liderlerin çalışanların problemlerinin insani yanıyla ilgilendikleri ve yüksek performans elde etmek için etki gruplar kurulması için çaba harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Likert bu tarz liderleri "çalışanlara yönelik lider" olarak tanımlamıştır. Yapılan üretime ağırlık veren düşük performanslı oldukları gözlemlenen liderleri ise "üretime yönelik lider" olarak adlandırmıştır. Likert, liderlerin en verimli ve verimsiz işletmelerde uyguladığı yöntemlerden faydalanarak yönetim biçimlerini dörde ayırmıştır (Toksöz, 2010):

Sistem 1 ((İstismarcı Otoriter):

- Lider astlara güveni söz konusu olamaz.
- Astlar iş ile ilgili konularda kendilerini serbest hissetmezler.
- Astların iş konusunda fikirleri nadiren alınır. Korku ve güvensizlik hakimdir.

Sistem 2 (Yardımlaşmacı Otoriter):

- Hizmetçi-efendi anlayışına benzer bir güven anlayışı mevcuttur.
- Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler.

- Astlara ara sıra fikirleri sorulur. Ceza ve ödül güdüleme aracı olarak kullanılır.

Sistem 3 (Danışmacı Demokratik):

- Astlara kısmen güven vardır. Karar kontrolü liderin elindedir.
- Astlar kendilerini fazlasıyla serbest hissederler.
- Lider genel olarak astın fikirlerini alarak bu fikirleri uygulamaya çalışır.

Sistem 4 (Katılımcı Demokratik):

- Tüm konularda astlara güvenilir.
- Astlar kendilerini tamamıyla serbest hissederler.
- Lider her zaman astların fikirlerini alır. İlişkiler arkadaşçadır.

2.1.4. Durumsal liderlik kuramı. Çelikten'e (2003) göre, liderlik kuramını araştıranlar başarılı liderliğin sadece liderlik özelliklerine ve davranışlarına bağlı olmadığı sonucuna varmışlardır. Cafoğlu (1997), bu kuramda genel liderlik davranışları olmadığını, her durum için ayrı davranışlar belirlendiğini belirtmiştir (akt. Gültekin, 2013). Kılıç'a (2003) göre ise, grup üyelerin yetenekleri ve beklentileri, amacın özelliği, lider ve grup üyelerinin deneyimleri lider davranışlarını etkilemektedir (akt. Gültekin, 2013). Şişman'a (2010) göre de her ortamda geçerli tek bir lider özelliği ve davranışı olamaz (akt. Baş, 2012). Durumsal Kuram üçe ayrılmaktadır (Toksöz, 2010):

2.1.4.1 Hersey ve Klanchar'ın yaklaşımı. Bu yaklaşımda araştırmacılar, Blake ve Mouton'un yaklaşımından yola çıkarak izleyicilerin olgunluk düzeylerine vurgu yapmışlar ve olgunluk düzeyinin lider davranışını belirlediği varsayımında bulunmuşlardır. Tabak'ın (2001) verdiği bilgiye göre, ikili olgunluk kademelerine dair dört liderlik tarzı ortaya koymuştur:

Otokratik Liderlik: İzleyicilerin olgunluk derecesi düşük olduğu için lider onlara neyi, nasıl yapmaları gerektiğini söyler.

Empoze Edici Liderlik: İzleyici ilgili olsa da yeterli bilgi ve tecrübesi olmadığı için lider onları destekleyici ve yönlendirici bir tarz benimser.

Katılımcı Liderlik: İzleyicinin olgunluk düzeyi ortalamanın üstünde olduğundan izleyici gerekli bilgi ve deneyime sahiptir. Ancak buna rağmen her zaman kendinden emin olamayabilir. Bu durumda lider, izleyicilerle iletişim kurmak, onların görüş ve önerileri almak suretiyle yönetime katılmalarını sağlar.

Delegeci Liderlik: bu liderlik tarzında izleyicilerin olgunluk düzeyi yüksektir. Lider izleyicilere güvendiği için bazı yetkilerini onlara devreder. (akt. Toksöz, 2010)

2.1.5. Etkileşimci ve dönüşümcü liderlik kuramı. Etkileşimci liderlik, çalışanların yenilik ve değişim taleplerini dikkate almayan ve risklerde kaçınan bir liderlik türüdür. Bu liderlikte, çalışanlar ve lider arasındaki ilişki anlaşma yoluyla sağlanır. Bu liderler, amaçlar ve beklentiler konusunda etkili olup çalışanlarını uzun vadede geliştirmeye odaklanmazlar. Lider ve çalışanlar arasındaki etkili bir takas yönetiminin bulunduğu etkileşimci liderlikte, bu takas koşullu ödül ve beklentiler şeklindedir. Koşullu ödül, liderin belirlenen ortak amaçları gerçekleştiren çalışanlara maddi ve manevi ödül vermesidir. Ödüllendirilen çalışanın motivasyonu arttığından koşullu ödül olumlu bir yöntem olarak görülmektedir. Beklentilerle yönetim ise liderin çalışanlarını yönetirken aktif veya pasif yolu seçmesine göre şekillenir (Bakan, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan ve Kete, 2015).

Etkileşimci liderler, çalışanlarının daha fazla çaba göstermesi için onların özel ilgi alanlarını ve yeteneklerini ortaya çıkartmaya çalışırlar. Faaliyetleri vizyon ve yön bakımından geçmişte nasıl olmuşsa o şekilde devam eder (Ceylan, Keskin ve Eren 2005). Bir tür danışıklık esasının geçerli olduğu bu yaklaşımda lider, çalışanların amaçlarına ulaşmasında yardımcı olur. Çalışanlar da ona uyum sağlar çünkü lidere uymanın kendi çıkarları için yararlı olduğuna inanırlar. Bu liderler gelenekçi yapıya sahiptir ve şartları değiştirmek yerine iyileştirmeyi tercih ederler (Özsoy, 2010).

Erçetin'e (2000) göre dönüşümcü liderlik kavramına, literatürde ilk olarak Dawston'ın "İsyan Liderliği" isimli çalışmasında rastlanmıştır (akt. Toksöz, 2010). Daha sonra ise 1978 yılında James McGregor Burns tarafında sistematik hale getirilmiştir.

Hem Burns'ün hem de Bass'ın yaklaşımında dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderliğin karşıtı olarak görülmektedir (Toksöz, 2010). Etkileşimci liderlik, örgüt hedefleri için yüksek performans karşılığında takipçilerin motive edilmesini bireysel ihtiyaçlarının giderilmesiyle sağlayan gelenekçi bir tarzken, dönüşümcü liderlik ise; geleceğe, yeniliğe, ilerlemeye, reforma ve değişime dönüktür. Bu liderlik modelinde yoğun olarak çalışan bireylerin yaratıcı ve yenilikçi yönleri üzerinde durulmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Dönüşümcü liderler, kişileri bir araya getiren ve onları “daha iyi” olmasını için cesaretlendiren ve bunun için örnek olan kişilerdir (Toksöz, 2010). Aynı zamanda izleyicilerin inançlarını, yargılarını ve gereksinimlerini değiştirerek değişimi ve yeniliği sağlayan liderlerdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Bu liderler, çalışanlarının beceri ve yeteneklerini ortaya çıkartarak ve onların kendilerine güvenini arttırarak onları standart olarak beklenenden daha fazla sonuca ulaşmaya motive ederler. Astlarının sürekli gelişmesini isteyen bu liderler, onlara bu doğrultuda anlamlı işler verir, yapıcı eleştirilerde bulunur ve nasihat verir. Çalıştıkları yerlere heyecan getirdikleri gibi astları ile aralarında güçlü duygusal bağlar kurarlar (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005).

Paksoy'a (2002) göre ise, dönüşümcü lider, enerjisini işletmede esneklik oluşturmak ve işletmenin rekabete dayalı tarafını belirlemek için harcar. Bu modelde çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve onları bir yeniliğin gerekliliğine inandırmak önemlidir. Bu gerçekleştirilirse çalışanların çabası ve çalışma arzusu arttırılmış olur (akt. Toksöz, 2010).

2.1.5.1. Lider-üye etkileşimi (Leader-member exchange) Pek çok liderlik kuramı daha çok liderin bazı özellikleri ya da belirli durumlar karşısında liderlerin davranışları üzerine yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla bu kuramlar kendi içerisinde tek tip ast-üst ilişkisi bağlamında varlığını sürdürmüştür. Lider-üye etkileşimi yaklaşımı ise farklı astlar ile lider arasında farklı ilişkiler olabileceği temeline dayanmaktadır. İlk önce Dikey İkili Bağlantı Modeli olarak bilinen yaklaşım ilk olarak Dansereau, Graen ve Haga tarafından 1975 yılında ortaya konulmuştur. Bu model, lider ile üye (yönetici-ast) arasındaki etkileşimi dikey bir ikili yaklaşımla ele almış ve literatüre Leader-Member Exchange modeli olarak yeniden adlandırılmıştır. Kuram, liderin kaynakları

ve zamanı kısıtlı olduğundan bütün astlara aynı şekilde yaklaşamayacağını ileri sürmektedir. Çünkü bu yaklaşımda, liderin bazı astlarla daha yakın ilişkiler kurarak onlara bazı yetkiler vermesi ve aynı zamanda hem gücünü hem de kaynaklarını paylaşarak zamanı daha etkili kullanması esas alınmaktadır. Modelin çıkış noktası lider ile üye arasındaki ilişkidir. Bu ikili ilişkinin liderin davranışında önemli farklar yaratacağına inanılmaktadır (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014).

Diğerlerine göre liderin ilgisini üzerine daha yoğun olarak çeken, kendilerine güvenilen ve birtakım özel ayrıcalıklara sahip olan gruba “benimsenenler” ve bu grubun dışında kalanlara gruba ise “dışlananlar” denilmektedir. Lider-üye etkileşimi hususunda etkili bir liderlik, lider ile izleyiciler arasında; yüksek seviyede güven, saygı ve sorumlulukla nitelendirilen bir değişim ilişkisi sürdürdüklerinde ortaya çıkmaktadır (Göksel ve Aydın, 2012).

Graen ve Uhl-Bien, lider-üye etkileşimini dört aşamada ele almıştır. Bu aşamalar sırasıyla şöyledir: dikey ikili ilişkilere ağırlık verilen birinci evre, lider-üye ilişkilerine ve bunun sonuçlarına odaklanılan ikinci evre, yüksek nitelikli lider-üye ilişki ve etkileşiminin gelişiminin irdelenmesi, tanımlanması ve açıklanmasını içeren üçüncü evre, lider-üye ilişkisinin ve dikey ikili grup ile örgüt düzeylerine kayılarak sistem düzeyinde analizlerin yapıldığı dördüncü evredir. Lider-üye etkileşimi teorisinin gelişmesini sağlayan son iki aşama yakın dönemde ortaya çıkmıştır ve bu aşamalara ilişkin yapılan çalışmaların çoğu teoriktir (Özutku, Ağca ve Cevrioğlu, 2008).

2.1.5.2. Burn'ün yaklaşımı. Burns, etkileşimci ve dönüşümcü olmak üzere iki liderlik modeli tanımlayı ortaya koymuştur. Bu tanımları yaparken Weber'in ekonomik ve ekonomik olmayan otoritenin kaynağından hareket ederek gerçekleştirmiştir (Bakan ve diğ., 2015). Ona göre, etkileşimci liderlikte lider ile izleyici arasında karşılıklı bir alışveriş gerekmektedir (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005). Dönüşümcü liderler, kendi bünyesinde çalışanlarının adalet ve eşitlik gibi yüksek motivasyon seviyelerine erişmelerinde ilham kaynağı olurken etkileşimci liderler çalışanlarının görevlerini belirterek ortak amaca ulaşılmasında onları yönlendiren kişiler olma niteliği taşımaktadır (Bakan vd., 2015).

Burns'e göre lider, gruptakilere yüksek düzeyde motivasyon aşılayabilen ve performans yaratan kişidir. Dönüşümcü lider, potansiyel izleyicilerdeki isteğin ve

gereksinimin farkındadır ve bunu kullanır. Ancak bunun da ötesinde, izleyicilerdeki potansiyel güdüleyicileri arar ve izleyenlerin tümüyle alakadar olur (Toksöz, 2010). Ona göre dönüşümcü lider değişimin ustası olduğu için modern organizasyonlarda yeni alanlar yaratma becerisine sadece onlar sahiptir. Bu liderler; vizyon ve öngörü sahibidirler. Oluşturdukları vizyonu herkese benimsetirler ve hayata geçirilmesi için istek uyandırır. O, liderlik araştırmacılarını lider odaklı yaklaşımlardan vazgeçmeye, izleyen ve lider tarafından ortaklaşa olarak inanılan ve hedeflenen amaçlı lider yaklaşımı çalışmalarına davet etmiştir. Liderlik anlayışına etik bir boyut getirmiş ve farklı bir yaklaşım geliştirmiştir (Eraslan, 2004).

Celep (2004), Burns'ün dönüşümcü liderlik sürecini, liderler ve çalışanların hedeflenen değişime ulaşmak için karşılıklı olarak birbirlerini motive etme süreci olarak tarif ettiğini belirtmiştir. Onun ifade etmiş olduğu bu görüş, on yıl sonra Yukl tarafından tekrar ele alınmıştır. Yukl da on yıl sonra, dönüşümcü liderliğin örgütte herhangi bir pozisyonda bulunan "herhangi biri" tarafından sergilenebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda da dönüşümcü lider, çalışanları, kendisiyle aynı konumdaki idarecileri ve hatta kendisinden daha üst pozisyondaki yöneticileri etkileyerek dönüşümü sağlayabilir. Bu liderlik modeli ahlaki değerlere önem verilen bir modeldir (akt. Toksöz, 2010).

2.1.6. Yeni yaklaşımlar

2.1.6.1. Vizyoner liderlik. Vizyon kelimesi ilk kez 1990'lı yıllarda liderlik kavramıyla bir arada kullanılmaya başlanmıştır (Hamedoğlu, 2001). Durukan'a (2006) göre, vizyoner lider ufku açık ve her zaman geleceğe farklı bir gözle bakabilen liderdir. Vizyoner lider, değişen ve gelişen dünyadaki olayları görebilme ve okuyabilme yeteneği ile diğer liderlerden bir adım öndedir. Ayrıca sahip olduğu bu vizyonu kendi bünyesinde yer alan örgütün bütün kademelerine rahatlıkla yayabilir. Bu liderler sadece belirli ölçüde bir güce sahip değildir aynı zamanda düşünceleriyle, bakış açısıyla ve davranışlarıyla kendisini izleyenleri rahatlıkla etkileyebilirler (Durukan, 2006).

Özel'e (1998) göre ise, vizyonu olan lider sınırları aşmakta zorluk çekmez. Çünkü vizyon, onun için bir rüya değil, sadece henüz gerçekleşmemiş hakikattir (akt. Toksöz, 2010). Doğan'a 2001 göre de, vizyoner lider gelecekteki olayları tahmin

etmenin yanı sıra risk alan birer stratejik düşünürlerdir. Ayrıca bugünü net bir biçimde anlayarak gelecek ile denge kurabilirler (akt. Toksöz, 2010).

2.1.6.2. Kültürel liderlik. Kültürel liderliğin İngilizce karşılığı literatürde; örgütsel kültüre yön vererek çalışanlara norm, değer, sembol vb. şeyleri açıklayan ve bunları örgüte yerleştirerek çalışanlarla örgüt kültürünü uyumlu hale getirmeyi hedefleyen yaklaşım olarak geçmektedir (Gültekin, 2013). Bu model, lider tarafından örgütün amaç, hedef ve misyonunun oluşturularak devam ettirilmesidir (Yıldırım, 2010). Erçetin'e (2000) göre, bir liderin liderliğini bulunduğu kültürel çevre belirlemektedir. Yaşanan kültürel etkileşimle farklı liderlik modelleri ortaya çıkmaktadır (akt. Toksöz, 2010). Kültürel değerler liderin tutum ve davranışlarını kendisi de farkında olmadan etkiler (Ercanve Sığırı, 2015). Erdoğan'a (2002) göre ise kültürel lider, örgüt kültürünü esnek ve güçlü bir şekilde geliştirmeyi amaçlar.

2.1.6.3. Etik liderlik. Çelik'in (1998) verdiği bilgiye göre, Sergiovanni etik liderliği moral güçle astlarını etkilemeye çalışsan bir liderlik modeli olarak ifade etmektedir. Greenfield'e göre de, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki yaratan, onların iş gayelerini gerçekleştirmelerini sağlayan, işi ve kendisi adına moral bir bakış açısına sahip olan kişilere etik lider denir (akt. Toksöz, 2010). Uğurlu da (2009), Browns'un etik liderliği aslında moral kişilik olarak tanımladığı dile getirir. Bu liderler dürüst, adaletli ve güvenilir kişilerdir (akt. Yıldırım, 2010).

Etik liderlik, kendi içerisinde liderlik sürecinde ortaya çıkan liderlik becerisi ve etik değerlerin oluşturmuş olduğu dengeden meydana gelmektedir. Kendi içerisinde komplike bir yapıyı barındırır. Etik liderlik, tamamen önyargısız bir biçimde insanların her türlü kişisel farklılıklarını ve inançlarını kabul etmektir. Karakter ve doğruluk temelli olan bu model, izleyicilerin haklarına saygılı olmayı gerektirir (Yıldırım, 2010).

Yukl (2008) etik liderin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Çalışanlar ve örgüte hizmet eder.
- Çalışanlar ve örgütle denge ve bütünsellik içerisinde hareket eder.
- Çalışanların ihtiyaçlarını ve değerlerini dikkate alır, buna göre vizyon geliştirir.
- Farklı açılardan desteklenen, tutarlı faaliyetlerle hareket eder.

- Misyonun başarılması adına kişisel riskler alır.
- Örgütteki sorunlar ve çalışmalarla ilgili tam vaktinde açıklamalar yapar.
- Kritik anlarda problemlerle alakalı daha iyi çözümler bulunabilmesi adına çalışanları cesaretlendirir.
- Çalışanların kişisel gelişimleri için onlara eğitimler verir, koçluk yapar

Harvey'in (2004) etik liderlerle ilgili sıraladığı on özellik ise şunlardır:

- İnsanlara sorumluluk yükler ve bu sorumluluk ile birlikte kendilerini ve diğer insanları kabul görmüş olan etik değerlere uygun davranma konusunda sorumlu tutmaktadırlar.
- Diğer insanlara karşı örnek davranışları sergiledikleri için diğerlerinden de örnek olmaları ve dürüst davranışlar sergilemeyi isteme hakları bulunmaktadır.
- Ortak değerleri ve etik standartları sık sık dile getirerek bunların anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlarlar.
- Uygulama ve politikaların uyum içerisinde olmasına dikkat ederler.
- İnsanların doğru inanış ve düşüncelerini iyi birer davranışa dönüştürmek amacıyla gerekli bilgiyi, beceriyi ve güveni kazanabilmeleri adına kaynak ve zaman ayırmaktadırlar.
- Karar verme sürecinde izleyenleri ve rehber ilkelerini göz ardı etmemektedirler. Sergilemiş oldukları tüm davranışlarla etik değerleri korumaktadırlar.
- Etki alanları içinde yer alan tüm bireylerin fikirleri ve duygularını dikkate almaktadırlar.
- İçinde yer almış oldukları kurumlara personel alırken, bu personelleri terfi ettirme hususunda karar verirken kıstas olarak kurumun misyon, vizyon ve değerlerini göz önüne alırlar.
- Birçok alanda çok sayıda küçük iyileştirmeler yaparlar.
- Herhangi birini suçlamak ya da beklemek yerine etik değerleri öne çıkararak yol gösterici olmada motive edici niteliğe sahiptirler.

2.1.6.4. Kalite liderliği. Kalite liderliği denilince akla ilk olarak toplam kalite yönetimi gelmektedir. Toplam kalite yönetimi (TKY), bir örgütün mevcut hedef ve

gayelerini gerçekleştirmek maksadıyla hataları engelleyen birtakım sistemler geliştiren ve bu sistemleri uygulayan ayrıca tüm çalışanların yönetime etkin bir şekilde katılmasını ve kaynakların en verimli şekilde kullanılması sağlayan yönetim yaklaşımıdır (Taş, 2011).

II. Dünya Savaşı sonrasında William Edward Deming, Kaoru Ishikawa, Joseph Moses Juran gibi isimler ilk defa 1926 yılında Henry Ford tarafından telaffuz edilen topla kalite yönetimi kavramının gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Deming, 1950 yılında Japonya'ya giderek Japon endüstrisinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Deming, bu anlamda Japonlara toplam kalite yönetimini tanıtan ve öğreten kişi olarak da bilinmektedir. Kendisi Japon sanayicilere kalite iyileştirildiğinde maliyetin düşeceğini, bunun da verimliliği ve pazar payını arttıracığını söylemiştir. Onun dediklerini uygulayan Japonlar önemli ilerlemeler kaydetmiştir (Coşkun, 2009).

Ayrıca Deming kalite liderlerinde şu dört özellikten bahsetmiştir:

- Çalışanların hepsine kendilerini geliştirme fırsatı tanır.
- Çalışanlara güven ve yardım sağlar fakat yargılamaz.
- Çalışanların performanslarını en üst seviyeye çıkarmaları ve işlerinden zevk almaları için çaba sarf eder.
- Çalışanlara, çalışmaktan onur duyacakları bir iş ortamı sağlar (akt. Toksöz, 2010).

Japonlar toplam kalite yönetiminde zamanla uzmanlaşmıştır. Bu uzmanlaşmada Kaoru Ishikawa'nın önemli katkıları olmuştur. Onun "Örgüt Çapında Kalite" yaklaşımı hem yatay hem de dikey işbirliğine dayanmaktadır. Ishikawa'nın geliştirdiği "istatistiksel kalite kontrolü", "kalite çemberleri" ve "problem çözme teknikleri" toplam kalite kontrolünde mühim gelişmeler sağlamıştır. TKY'nin temeli "sürekli gelişme (kaizen)"dir. Bu yaklaşım ile yönetim çalışanlar ile sürekli gelişmeyi gerçekleştirmek için çabalamaktadır. Sürekli geliştirme Deming'in öne sürdüğü "Planla, Uygula, Kontrol Et, Düzelt" olarak bilinen ve kısaca "PUKO" olarak adlandırılan döngüyle elde edilmektedir (Taş, 2009).

Toplam kalite yönetimi yalnızca endüstri alanında olmamakla birlikte kendini eğitim, sağlık, yönetim gibi toplumu ilgilendiren her alanda mükemmele ulaşmayı amaçlamak maksadıyla göstermektedir. Bu yaklaşımla birçok şeyde başarılı

olunmasına rağmen mükemmele ulaşabilmek için arayışlara devam edilmiş ve bu süreçte “Altı Sigma” modeli ortaya çıkmıştır. 1920’lerde Walter Shewhart kendi adını taşıyan Shewhart grafiklerini keşfetmiş ve geliştirmiş, ortalama değerden üç tane standart sapmanın (üç sigma) kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Bu bilgiye göre elde edilen ürünlerin %99.6’sının istenilen niteliklerde olmasını yeterli bulmuştur. 1980’lere gelindiğinde Bob Galvin ve Bill Smith (Altı Sigma’nın kurucusu olarak bilinmektedir), tarafından güvenilirliği arttırmak ve kusurları azaltmak için Altı Sigma modeli geliştirilmiştir. Bu modele göre, %99.6’lık başarı kriteri milyonda 3,4’lük bir orana yükseltilmiştir. Bu modelde hataya yer yoktur ve kusursuz üretim amaçlanmıştır. Neredeyse her alanda uygulanabilen bu model ile tüm veriler kayıt altına alınabilmektedir. Toplam kalite yönetimi ile Altı Sigma modeli arasında çeşitli benzerlikler olduğu görülmektedir. Toplam kalite yönetiminde Altı Sigma’daki “Tanımla, Ölç, Analiz Et, Geliştir, Kontrol Altına Al” döngüsü uygulanmaktadır. “Tanımla” TKY’deki “Planla”, Ölç-Uygula, Analiz Et-Kontrol Et, Geliştir-Önlem Al basamaklarına denk gelmekte ve eşit görülmektedir (Coşkun, 2009).

2.2. Sistem Yaklaşımı

II. Dünya Savaşı ile beraber yönetim anlayışında yeni yaklaşım tarzları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yaklaşım tarzlarından biri de sistem yaklaşımıdır. Biyolog Von Bertalanffy, 1920’li yıllarda bütün sistemlere uygulanabilen genel prensip ve ilkeler bulmayı ve bulunan bu ilkeleri geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası çalışma alanı olan bir yaklaşım geliştirmiştir. Bertalanffy, bunları içeren yaklaşımın formüle edilmiş halini, 1937 yılında Chicago Üniversitesi’ndeki bir seminerde Genel Sistem Teorisi ismiyle tamamlamıştır fakat bu yaklaşımla ilgili ilk çalışmalar II. Dünya Savaşı’ndan sonra yayınlanabilmiştir. Bu yaklaşımın temel gayesi, yönetimi ve birimleri genel ve bütün olarak ele alarak aralarındaki ilişkiler ve birimlerdeki gelişmelerin birbirleri üzerindeki etkisini araştırmaktır (Bayın, 2014).

Bertalanffy, sistem yaklaşımını matematiksel modellerle açıklamanın söz konusu olmadığını, bu nedenle de sistem ilintili olarak oluşacak herhangi bir problemin, yeni bir epistemolojik yaklaşım ile ele değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu yolla da sistem yaklaşımını “bilim” olarak değil de “felsefe” olarak ele almıştır. Bu yaklaşımın gelişmesine katkısı olan isimlerden bir diğeri olan Ackoff ise,

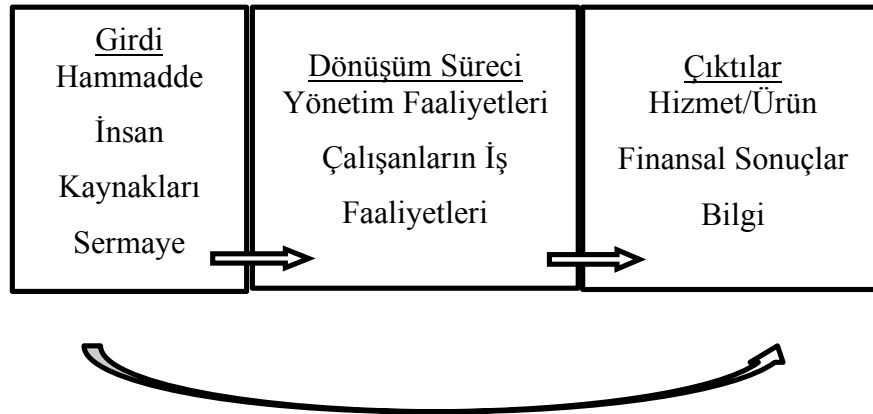
sistem yaklaşımında anahtar değişkenlerden bahsetmiş, bilimsel gelişmenin ancak sistem yaklaşımının iyi şekilde anlaşılmasıyla mümkün olabileceğini öne sürmüştür. Ona göre, sistem yaklaşımı ancak sistematik bir bakış açısı sayesinde gelişebilir. Sistem genelinin doğru bir şekilde kavranabilmesi için bütün parçaların birbiriyle uyumlu bir şekilde olması gerektiğine dikkat çekmiş ve “sistem sinerjisi” isminde bir kavram geliştirmiştir (Couger ve Knapp, 1974).

Sistem yaklaşımının ilgilendiği sorular analitik bilimin cevaplamakta zorlandığı sorulardır. Bu sorular bir yönüyle yarı metafizik özelliğe de sahiptir. Sistem yaklaşımı kuramsal açıdan matematiğe daha yakın görülmesine rağmen matematik dışındaki birçok bilimle de kendisine uygulama alanı bulmuştur. Sistem teorisini anlayabilmek için iki yaklaşım tarzı bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki dinamik ve karmaşık sistemlerin varlığını savunurken, diğeri biyolojik ve mekanik sistemlerin varlığından söz etmektedir (Çınaroğlu ve Avcı, 2013).

Sistem yaklaşımı, karar alma sürecinde gerek iç gerekse dış faktörleri birlikte göz önünde bulundurmak, hiçbir parçayı göz ardı etmemek amacıyla kullanılan bir araçtır. Sistem yaklaşımının, içinde barındırmış olduğu alt sistemler doğru bir şekilde anlamak ve bu alt sistemlere bir fonksiyon kazandırmak için gereklidir. Sistem yaklaşımının genel amacı bütün disiplinleri anlamlı bir şekilde bir araya getirecek bir kavramsal çerçeve sağlamaktır. Von Bertalanffy'nin 1968 yılında kaleme aldığı “General System Theory” adını vermiş olduğu kitapta genel sistem teorisinin büyük ölçüde açık sistem yaklaşımını benimseyip uygulamış olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımın özünde ise yaşayan organizmanın kendisini oluşturan parçalardan bir bütün meydana getirmesi yatmaktadır. Oluşturulan bu organizma, dış çevrede yaşanan değişikliklerden etkilenmenin yanı sıra kendisi de birtakım farklılıklara yol açabilmesi sayesinde bir süre sonra dinamik dengeye ulaşabilecektir. Organizma için ifade edilmiş olan bu tanımlar, işletme organizasyonları için de geçerliliğini sürdürmektedir. Açık sistem yaklaşımının temelinde yatan genel çerçevenin resmini çizebilmek için Boulding tarafından ortaya atılmış olan sınıflandırmanın iyi ve doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Boulding, sistemi kendi içerisinde hiyerarşik olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma doğrultusunda ilk sırada yer alan sistemler statik bir yapıya sahiptir. Bu statik sistemler de kavramsal çerçeve meydana getirirler. İkinci seviyedeki sistemler ise birincinin tersine dinamik sistemlerdir. Bu sistemlerde

devamlılık ve her şey yolunda gitmesi açısından mühim bir konumda yer almaktadır. Üçüncü seviyedekiler kontrol mekanizması ya da sibernetik sistemler olarak isimlendirilir. Dördüncü sıradaki sistemler ise açık sistemlerdir. Beşinci seviyedeki sistem toplumsal seviyeye işaret ederken, altıncı seviyedeki hayvan sistemidir. Yedinci sistem insan sistemi, sekizinci sistem sosyal sistemdir. Açık sistemler, kendi çevresi aracılığıyla bilgi, enerji ve materyal (girdi) almakta ve değişme sürecine tabi tutmakta ve aynı zamanda bunları değişik formlarda (çıktı) diğer sistemlere göndermektedir (Çınaroğlu ve Avcı, 2013).

Kapalı sistemlerde ise sadece iç işleyiş dikkate alınır, dış faktörler ya yok sayılır ya da varsayılsa da analiz ve karar aşamasında dikkate alınmazlar. Açık sistemlerde ise çevre ile karşılıklı etkileşim söz konusudur. Açık sistemler daima çevrelerinden girdi almakta ve dinamik bir denge içerisinde faaliyette bulunmaktadır. Çevrelerindeki değişimlere göre kendileri de değişim göstermektedirler. Sürekli olarak devam eden bir “girdi-değişme-çıktı” ilişkisi söz konusudur. Açık sistemlerin, kendilerini çevrelerindeki değişime göre ayarlamaları ise geri besleme süreciyle sağlanmaktadır. Geri besleme olarak ifade edilen, “girdi-değişme-çıktı” ilişkisi aracılığıyla sistemden elde edilmiş olan çıktıların dinamik dengenin sağlanabilmesi amacıyla sisteme tekrar girdi olarak gönderilmesi olarak nitelendirilmektedir (Robbins ve Coulter, 2005). Bu “girdi-değişim-çıktı” ilişkisi aşağıdaki şekilde verilmiştir:



Şekil 1 Sistem Yaklaşımında “girdi-değişim-çıktı” ilişkisi

(Robbins ve Coulter, 2005; akt. Çınaroğlu ve Avcı, 2013).

2.3. Değişim Yönetimi

Değişim olgusu Sanayi Devrimi'nin ardından hız kazanmıştır. Günümüzde ise teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte değişim adeta baş döndürücü bir noktaya ulaşmıştır. Bugün artık değişimin gerekliliğinden ziyade değişim sürecinin nasıl yönetileceği daha önemli hale gelmiştir (Kerman ve Öztop, 2014). Bu aşamada karşımıza değişim yönetimi kavramı çıkmaktadır. Değişim yönetimi; değişime uyumun planlı, bilinçli ve belli bir yöntemle gerçekleştirilmesidir (Tunçer, 2013). Prahalad (1997), değişimi yönetmenin geleceğin kontrolünü kendi eline almak olduğunu belirtmiştir (akt. Elalmış, 2008). Kavrakoğlu'na göre ise, değişim yönetimi kavramının ortaya çıkmasının en mühim nedenlerinden biri ekonomi ve iş hayatında yaşanan aktif ve değişken ortamın örgütlere sağlamış olduğu hem fırsatı hem de tehdidi içine almaktadır. Balcı'ya (2000) göre de, bireyin ve örgütün ilgisini uyandıran birtakım şeylerin gerçekleşmesi amacıyla; örgüt, grup veya bireyin aktif bir biçimde katılımını kapsamaktadır. Köseoğlu'na (2002) göre ise, değişimi ve dönüşümü bir tehdit olarak nitelendiren bireyleri, değişimin heyecanlı bir meydan okuma olduğuna inandırabilmek ve onları değiştirebilmektir (akt. Dolaşır, 2005).

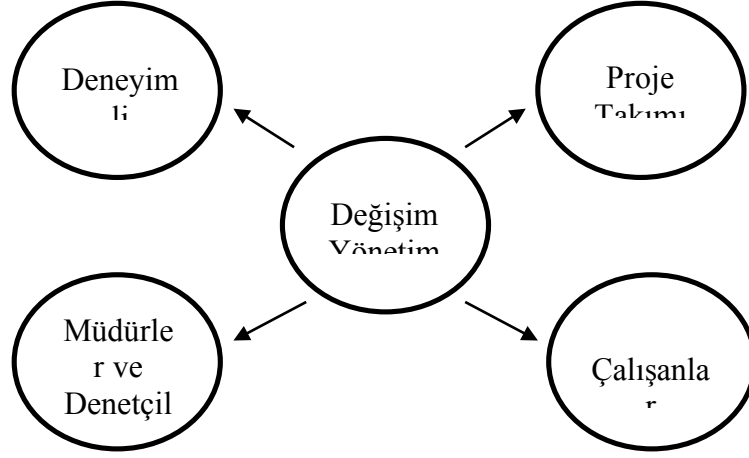
Değişimin uygun biçimde yönetilmesinden anlaşılacak şey, değişim türü, değişim gereksiniminin hissedilme biçimi, değişim çabalarının yönetimi ve kapsamına göre değişkenlik gösterir (Dolaşır, 2005). Değişimi yönetmek için farklı yaklaşımlar olsa da hiçbiri diğerinden daha üstün değildir (Tunçer, 2013). Değişimi küçük parçalara ayırıp yönetmek Taylor'dan kalan bir gelenektir. Oysaki değişimde yer alan esas görev, parçaları değil dinamiği kendi içerisinde yönetmektir. Zor olan kısım ise fiziksel işlemleri kopyalamak değil, zihinsel işlerde birtakım yenilikler ortaya koymaktır. Hedef insanlara; kalıpları tanımayı, stratejik bir biçimde düşünmeyi, mantıklı çözümler üretmeyi, fırsatları ve sorunları daha ortaya çıkmadan tahmin etmeyi esas almaktadır (Duck, 1999). Bu açıdan bakıldığında, sürekli öğrenen, kendini geliştiren ve kendisini yenileyen bir örgüt oluşturabilmek amacıyla öğrenen örgütlerden faydalanılması doğru olacaktır. Bu da değişim yönetimini kolaylaştırır. Değişimi yönetme sürecinde kullanılabilir bir başka yöntem de örgüt geliştirmektir. Çalışanların ruhsal ve zihinsel gelişimini sağlanarak örgüt geliştirilebilir, dolayısıyla da değişim etkili bir şekilde yönetilebilir (Tunçer, 2013). Değişim yönetimi, kendi bünyesinde hareketli kısımlara sahip olan, oldukça komplike bir yapının hassas dengelerini sağlamakla ilintilidir. Değişim yönetiminde üzerinde durulan esas mesele,

parçalardan oluşan bir bütün olarak düşünmek ve neticede tüm bunları oluşan sürecin bir basamağı olarak algılayıp ele almak ve sonuç olarak birbirleri ile olan bağlantısını kontrol etmektir (Duck, 1999).

Düren'e (2000) göre başarılı bir değişim yönetimi için dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

1. Değişime duyulan ihtiyaç saptanmalıdır.
2. Aktif bir katılım için çalışanlar arasında koalisyon meydana getirilmelidir.
3. Örgütün her basamağının paylaşacağı bir vizyon ve bununla uyumlu stratejiler yaratılmalıdır.
4. Değişimden etkilenme derecesine bakılarak en çok etkilenecek kişi ve/veya mevkilere çeşitli roller verilerek teşvik sağlanmalıdır.
5. İletişim, ikna ve eğitim faaliyetlerine önem verilmelidir.
6. Değişim konusunda sorumlu olan kişi/kişiler ve proje liderleri, sevilen ve karizmatik kişiler arasından seçilmelidir.
7. Yeni uygulanan yöntem ve davranışların örgüt içerisinde yaygınlaştırılması ve entegrasyonunun sağlanması gerekmektedir.
8. Yaratıcı ve katılımcı çalışma ve yöntemleri ön planda bulunduran faaliyetlere daha yoğun bir biçimde ağırlık verilmelidir.
9. Değişim faaliyetleri; oluşan dengeyi ve uyumu, örgütün maddi ve manevi unsurları arasındaki ilişkiyi en saf ve yumuşak haliyle yeniden revize edecek tarzda yönlendirmeye çalışılmalıdır.

Etkili bir değişim yönetimi için organizasyonun her seviyesinde bir eyleme ihtiyaç vardır. Bu eylemler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2 Değişim Yönetiminde eylem planı
(http://www.prosci.com/prosci_change_series.pdf).

Deneyimli liderler, aktif bir biçimde değişim faaliyetlerini desteklemekte, kendi bünyesinde koalisyon oluşturmakta ve çalışanlarla birebir karşılıklı ilişki kurmaktadır. Bu anlamda müdürler ve denetçiler, çalışanları yaşamış oldukları geçiş dönemine hazırlarlar ve bu hususta değişime olan direnci yönlendirir ve yönetirler. Proje takımları ise, değişim yönetiminin içerisindeki plan ve stratejilerini geliştirir ve çalışanlara bu yolda büyük ölçüde destek sağlarlar. Bu sırada çalışanlar ise, değişimi sürdürmeye veya oluşan değişimi ayakta tutmaya çalışmaktadırlar.

Değişimi yönetme sürecinin ise beş aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bu aşamalar Şekil 3’te yer almaktadır:



Şekil 3 Değişimi yönetme süreçleri (Erdoğan, 2002).

Değişimi zorunlu kılan etkenler incelenirken örgütü değişime zorlayan hem iç hem de dış etkenlerin incelenmesi gerekmektedir. Değişim tanısının konulması aşamasında, doğru soruların sorulması oldukça mühim bir konumda yer almaktadır. Bu sırada gerekli verilerin toplanması, toplanan verilerin değerlendirilmesi ve değişim için uygun yolların bulunması gerekmektedir. Değişim tanısı konulduktan sonra değişimin planlanması yapılmalıdır. Planda, değişimle ilgili önemli tarihler, değişim sürecinde kimlerin yer alacağı ve sahip olunan kaynakların belirlenmesi gibi aşamalar yer almaktadır. Uygulama aşamasında daha önceki planlarda belirlenen en uygun strateji uygulanmaktadır. Son olarak değerlendirme aşamasında ise, uygulanan planın sonuçları belirlenip değerlendirilir (Çalık, 2003).

Kotter (1995), değişimin yöneticiler tarafından sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için “Büyük Değişimler Yaratma Sürecinin Sekiz Adımı”nda şunları saymıştır:

1. Bu noktada “kaçınılmaz bir anlayış yaratılması” ilk adım olarak düşünülmekte
2. Rehber şeklinde işbirliği yaratılması
3. Strateji ve vizyon oluşturma
4. Değişim vizyonu ile ilgili iletişime geçilmesi
5. Çalışanların güçlendirilmesinin sağlanması

şeklinde sıralanmaktadır.

2.3.1. Değişimde ilişki ve çatışma yönetimi. Çatışma, farklı ortamlarda ve seviyelerde meydana gelmektedir. Bu yüzden sadece sosyal psikolojiye insanlara ya da organizasyonlara ait bir kavram değildir. Felsefe, ekonomi, sosyoloji gibi birçok disiplin bu kavrama yoğunlaşmıştır (Çağlayan, 2006).

Çatışma yönetimi ise, çatışmaların uzlaştırılması ve yıkıcı çatışmaların yapıcı çatışmalara dönüştürülmesi anlamına gelmektedir. Çatışma yönetiminin amacı, barışçıl, işbirlikçi, uzlaşmacı bir anlayışla çatışmayı sona erdirmek olabileceği gibi karşısındakine üstünlük sağlamaya yönelik de olabilir. Çatışma yönetimi, örgüt etkinliğinin ve öğrenmenin geliştirilmesi amacıyla çatışmanın işlevsel olmayan

sonuçlarını minimuma indirmeyi ve işlevsel sonuçlarını maksimuma çıkarmayı hedefler (Karcioğlu ve Alioğulları, 2012).

Klasik yönetim anlayışına göre, çatışma organizasyonun uyumunu ve etkili çalışmasını bozmaktadır. Bu yaklaşımda örgütlerdeki çatışma ile performans arasında ters orantı kurulmuştur. Çatışmanın ortaya çıktığı ortamlarda yönetim ve çalışanlar ortak çıkarların etrafında bir araya gelmede başarısız olurlar. Örgütte insan ilişkilerinin yanı sıra sosyal ilişkileri de ele alan davranışçı yönetim yaklaşımında çatışma örgütsel yapının bir parçası olarak görülmüştür. Bu yaklaşıma göre, bütün çatışmalar yıkıcı değildir ve olumlu sosyal işlevleri vardır. Klasik yönetim her tür çatışmayı yıkıcı olarak görürken, davranışçı yönetim bazı çatışmaların problemlerin belirlenmesine ve çözülmesine yardımcı olacağını savunmaktadır. Buna rağmen klasik yönetim anlayışı ile çatışmanın kaçınılması ya da ortadan kaldırılması gereken zararlı bir durum olduğu konusunda birleşir. Modern (etkileşimci) yaklaşım ise çatışma yönetimini çift yönlü olarak ele alarak zenginleştirmiştir. Bu yaklaşım, çatışmanın yüksek olabileceği ve azaltılması gerekebileceği ile ekseriyetle düşük olduğu ve artırılması gerekebileceği üzerinde durmuştur. Bu yaklaşıma göre, mühim olan çatışmayı örgütün lehine kullanabilmektedir. Çatışma yönetimi ile performans ve verimlilik artırılabilir. Diğer yönetim yaklaşımlarına göre her çatışmanın zararlı ve yararsız olmadığını, aksine bazı çatışmaların örgütü daha etkili kılacağı savunulur (Çağlayan, 2006).

2.3.2. Bireysel yenilikçilik. Çağımız, bilgi çağı olması sebebiyle sürekli değişen ve gelişen bir bilgi akışına uğramaktadır. Bu bilgi akışı yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Smith'e (2009) göre yenilik yalnızca bir buluş değil, pek çok aşama ve paydaşın bir araya getirilmesiyle birlikte oluşan bir döngüdür (akt. Başaran veKeleş, 2015). Rogers'a (1983) göre ise bu durum; herhangi bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan, nitelendirilen düşünce, obje ve uygulamaların bütünüdür. Bununla ilintili olarak yenilikçilik kavramının ise birçok tanımı vardır (Goldsmith veFoxall, 2003). Yenilikçilik; yeni bir şeyin keşfi ya da var olan bir şeyi geliştirmeyi ifade etmektedir (Oke, Munshi veWalumbwa, 2009). Nail'e (1994) göre de yenilikçilik yeni fikirleri ortaya koyma sürecidir. Hurt, Joseph ve Cook'a (1977) göre ise, bireyin değişime karşı olan istekliliğidir. Yenilikçilik, bireylerde azlığı-çokluğu değişen bir kişilik özelliğidir (MidgleyveDowling, 1978). Son olarak Rogers (1983) da yenilikçiliği, bireyin toplumdaki diğer bireylere göre yeniliği daha hızlı

benimsemesi olarak açıklamıştır. Kılıçer ve Odabaşı (2010) ise yenilikçiliğin yaratıcılık, fikir liderliği, risk alabilme ve deneyime açıklık gibi özellikleri içinde barındırdığını belirtmiştir. Aynı zamanda, araştırdığı ya da tesadüfen bulduğu bilgiyi yapılandırarak kullanmalarının yanında, başkalarının görüşlerine de açıktırlar (Başaran ve Keleş, 2015).

Bireysel yenilikçilik ise, bir yeniliğin benimsenmesi, geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Bireysel yenilikçilik kavramına göre, var olan sosyal sistemler içerisinde her zaman var olan bilgi, o bilgiyi benimseyen birey/bireyler tarafından işlenmektedir (Rogers, 2003). Bireysel yenilikçilik özelliği fazla olan bireyler, yeniliği denemeye açık olmalarının yanı sıra yeniliği yararlı ve önemli görerek yola çıkarlar (Demiralay, Bayır ve Gelibolu, 2016). Leavitt ve Wallton (1975) ise, yenilikçi bireylerin bireysel deneyime açık, ancak sadece heyecan olsun diye değil farklı yaşam deneyimlerini mühim görmesinden dolayı kendilerini yenilemelerinin yollarını aradıklarını belirtmişlerdir.

Rogers M. Everett 1962 yılında, ortaya çıkan yeniliklerin toplum tarafından benimsenme sürecini açıklayan ve çoğu alanda da büyük ölçüde kabul gören “Yeniliklerin Yayılması” modelini öne sürmüştür. Bu modelde; benimseme aşamaları, benimseyicilerin ana rolleri ve ikisi arasındaki gözlenebilir tepkiler olmak üzere üç ana başlıktan oluşturulmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Rogers, bu başlıklar doğrultusunda yeniliklerin yayılmasını; zaman, sosyal sistem, yenilik ve iletişim kanalı olmak üzere dört sistemden oluşan komplike bir süreç olarak nitelendirmiştir (Rogers, 1995). Yeniliği ise; göreceli yarar, karmaşıklık, uyumluluk, gözlemlenebilirlik ve denenebilirlik olmak üzere beş başlıkta ele almıştır (Rogers, 1983).

Görüldüğü üzere Rogers bu alanda pek çok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarına bireyleri yeniliği kabul ediş şekillerine göre sınıflandırmasını da eklemek gerekmektedir. Rogers (1983) bu sınıflandırmayı beş gruba ayırmıştır:

1.Yenilikçi Bireyler: Bu bireyler yenilikleri denemede oldukça heveslidir. Bu heves, onları küçük ilişkilerden uzaklaştırarak daha evrensel ilişkilere yöneltmiştir. Bu tarz bireyler cesurdurlar ve tehlikeyi de severler. Bu yüzden de yeniliğin içinde barındırdığı belirsizlikten rahatsız olmazlar. Yeniliğin yayılması ve kabul

edilmesindeki rolleri inkar edilemese de çoğunlukla toplum içinde saygı görmezler. Rogers'ın tanımlamış olduğu “yenilikçi birey” i dünya çapında kabul görmüş ve geçmişten günümüze dek gerçekleşen araştırmalarda çokça kullanılmıştır.

2.Öncü Bireyler: Bu bireyler yenilikçilere kıyasla çok daha yoğun bir biçimde toplumun içindedirler ancak onlar kadar kozmopolit bireyler değillerdir. Toplumda dürüst ve saygıdeğer bireyler olarak tanınmaları ve yeniliğin belirsizliğini azaltmaları, diğer bireylerin yeniliği kabul etmesini olumlu etkilerler.

3.Sorgulayıcı Birey: Hem temkinli hem de kendi içinde ölçülü bireylerdir. Yeniliği toplumda yer alan her üye kabul etmeden hemen önce benimsemektedirler. Bu da yeniliğin yayılmasında onları önemli kişiler yapar. Toplum içerisinde aktif bireyler olmalarına rağmen çok nadir liderlik görevi üstlenirler. Yeniliği kabul süreçleri diğer ikisine göre daha uzundur. Düsturları, “İlk deneyen olma ama sona da kalma!” dır.

4.Kuşkucu Bireyler: Bu bireyler, toplumun çoğunluğunca benimsenmeden bir değişimi ve dönüşümü benimsemezler. Kuşkucu bireylerin bir yeniliği benimseme için yeniliğe dair tüm belirsizliklerin ortadan kalkması gerekir. Yaşlılarının baskısı yeniliğe geçmelerinde etkili olur.

5.Gelenekçi Bireyler: Hiçbir liderlik özelliğine sahip olmayan bu gruptakiler kararlarını geçmişte yapılanlara göre verirler. Bu durum da yeniliği kabul etme sürecini yavaşlatmaktadır. Bu bireyler bir yeniliği kabullenmeden önce işe yeniliğin işe yaradığına emin olmak isterler.

2.3.3. Okul kültürü ve değişim. Özdemir 2012 yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, okul kültürünü okulun kendine özgü sahip olduğu değer, norm, düşünce ve inançlarının bir birleşimi olarak nitelendirmiştir. Stolp ve Smith (1994) de, okulun tüm üyeleri tarafından paylaşılan aynı zamanda okula ait olan bütün fikirleri, adetleri, törenleri, inançları, normları, değerleri, ritüelleri ve mitleri içine alan anlam örüntülerinin bütünü olduğunu belirtmiştir. Colley'e (1999) göre ise, bir okuldaki öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler tarafından oluşturulmuş olan kozmopolit bir inşa olarak yorumlamıştır (akt. Karadağ ve Özdemir, 2015).

Okullar bizzat kendi kültürünü kendisi üreten kurumlardır. Hem kendi içerisinde bir bütün oluşturan okullar, hem de var olan toplumsal kültürü nesilden nesile aktarırlar (Arslan, Kuru ve Saticı, 2005). Okul kültürünün oluşturulması ve güçlendirilmesi okuldaki başarının devamlılığı için vazgeçilmezdir (Sergiovanni, 2001). Okul kültürü aynı zamanda durağan da değildir, bireyler arasındaki etkileşim ve yaşama yansıması yoluyla sürekli yeniden şekillenir (Finnan, 2000). Hinde'ye (2004) göre, okul üyelerinin etkileşiminden oluşan okul kültürü üyelerin birbirine karşı davranışlarında da adeta bir kılavuz rolü üstlenir. Çelik'e (1998) göre ise, okul kültürü, okulun temel kişiliğini ve yapı taşını oluşturur, okullar arasındaki başarı ve kültürel farkların görülmesini sağlar (akt. Karadağ ve Özdemir, 2015). Celep'e (2004) göre de, okul kültürü; fiziksel niteliklerden ziyade daha çok yönetici ve öğretmen eylemleriyle alakalıdır. Etkili okulların niteliklerinden biri de öğrenmeye teşvik eden olumlu bir okul kültürüdür. Stolp ve Smith (1994) de bu konuda, güçlü bir okul kültürünün öğrencinin motivasyonu ve başarısı ile yakından ilintili olduğunu ve öğretmenlerin verimliliği ile iş doyumunu arasında da güçlü bir bağ bulunduğunu belirtmiştir (akt. Özdemir, 2012). Şahin (2004) ise bu konuya okul müdürlerinin liderlik tarzlarını temel alarak bakmış ve okul müdürlerinin liderlik tarzları ile okul kültürünü ilişkilendiren bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasında okul kültürü ve dönüşümcü liderlik arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Okul kültürü araştırmalarında güçlü ve zayıf okul kültürleri üzerinde de durulmuştur. Bu araştırmalara göre, güçlü okul kültürü olan okullarda öğretmenler öğretmeye, öğrenciler de öğrenmeye daha fazla motive olmaktadır. Cheng'e (1993) göre ise, güçlü okul kültürleri öğretmenleri daha çok motive etmektedir. Yine bu tür okullarda üyeler birbirlerine karşı açıktırlar, işbirliği içerisinde hareket ederler ve aralarında samimi bir ilişki vardır. Hoy ve Miskel (2010) güçlü bir okul kültürü olan eğitim kurumlarında; hem yenilik ve geleneksellik arasında hem de özerklik ve kontrol arasında denge kurmak, törenler vasıtasıyla öz değerlerin dönüşümünü sağlamak ve tüm bunlarla birlikte tören ve ritüeller sayesinde değer yapılandırma gibi özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan ise zayıf okul kültürü olan bir okulda profesyonel öğrenme bir değer olarak oluşmaz ve değişime karşı direnç gösterilir. Ayrıca okul üyeleri arasındaki ilişkiler zayıf, motivasyonun düşük, ve koordinasyon bozuktur (akt. Karadağ ve Özdemir, 2015).

Okul kültürün güçlü ya da zayıf olmasına neden olan birçok etmen mevcuttur. Özdemir (2006) ve Brown (2005) bu etmenler arasında şunları saymıştır: Okulun yaşı, tarihsel süreç içerisinde gelişimi, amacı ve hedefleri, tesisleri, okulda kullanılan teknoloji, okul üyelerinin beklentileri, eğitim sistemi vb. (akt. Karadağ ve Özdemir, 2015).

Barth'a (2002) göre, tek bir kişinin okul kültüründe değişiklik yapmaya gücü yetemez. Bu yüzden de liderin en zor görevi örgütteki var olan kültürü değiştirmektir. Thompson (1994) ise, değişimin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için değişimden etkilenecek kişilerin değişimin her aşamasından haberdar edilmesi, örgütün ve çalışanların kendilerini ne gibi zorluklar beklediği konusunda bilgilendirilmesi, olası sorun ve sorulara karşı hazırlıklı olunması gerektiğini belirtmiştir. Çelik (1998), okul kültürünü kendi içerisinde en iyi ve doğru şekilde yorumlayan ve sunan kişinin okul yöneticisi olduğunu, dolayısıyla değişimin sonuçlarını en iyi tahmin edebilecek kişinin okul yöneticisi olacağını ifade etmiştir. Ona, okul yöneticisi değişimin öncülüğünü yapar, direnci minimuma indirecek kültürel değişim yöntemlerini uygular (akt. Çelikten, 2003). Kültür insanların ihtiyaçlarını karşılamak için yenilenen bir sistem olduğundan sürekli değişim halinde olan ve dinamik bir yapıdadır. Bu yüzden değişim girişimleri okulun kültürüne ya da "işlerin örgütte yapılışına" uygun olmazsa başarılı olamaz. Bu noktada okul müdürlerinin okulda işlerin işleyiş şeklini bilmesi ve örgütteki mevcut kültürün farkında olması gerekmektedir. Okul kültürünün değişebilmesi için mevcut sağlıklı unsurların yerini karar sürecine dahil olma, onaylama, güven, samimi ve çift taraflı iletişim gibi kavramlar almalıdır (Çelikten, 2003).

2.4. Eğitimde Teknoloji

Dijital çağ veya bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüz, geleneksel öğrenme-öğretme anlayışı içerisinde meydana gelen çeşitli güncel eğilimler, yaşanmakta olan çağın gereksinim duyduğu niteliklerde ve bireylerin yetiştirilmesinde, iletişim ve bilgi teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlar temelinde kullanılmasını bir zorunluluk haline getirmektedir (Bülbul ve Çuhadar, 2012). Irmak (2015)'a göre, eğitimi daha iyi hale getirebilmek, artan talebi karşılayabilmek için altyapı hazırlama gibi sorunlara sürekli

cevap aranmaktadır. Bu sorunların çözümü için de ilk olarak eğitime gerekli teknolojik nitelikler eklenmelidir.

Eğitimde teknolojinin kullanımı eskiye dayanmaktadır. Bu, radyo, televizyon, tepegöz, video gibi dönemin teknoloji araçlarının kullanımıyla başlamış, günümüzde bunların yerini bilgisayar, internet, akıllı tahta gibi materyaller almıştır (Aksoy, 2003).

Günümüzde, teknolojinin hayatın her alanında olması, bilgi miktarının giderek artması, nüfusun dolayısıyla öğrenci sayısının artması, buna karşılık öğretmen sayısının az gelmesi gibi sebeplerden ötürü teknolojinin eğitimde kullanılması gerekmektedir (Alkan, 2005). Teknolojideki hızlı değişim eğitimde de bazı reformları zorunlu hale getirmiştir. Bu reformların gerçekleştirilmesinde zaman zaman teknolojiden de faydalanılmaktadır (Balkı, 2008). Drucker (1994)'a göre ise, ilerleyen senelerde okullarda matbaanın icadından beri görülmeyen değişikliklerin yaşanması kaçınılmazdır.

Eğitimde teknolojinin kullanımı ve yaygınlaşması epey önem arz etse de olumlu sonuç elde edebilmek için bazı koşullar vardır. Bu koşullar; kaynaklara eşit şekilde erişim sağlanabilmesi, konu üzerinde teknik desteğin sağlanması, kendilerine yönelik yeni teknolojik hedeflerin belirlenmesi, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeni rollerine uyum sağlamaları, mesleki gelişim için imkan verilmesi, bütçeden teknoloji için gerekli payın ayrılması gerekmektedir (Anderson ve Dexter, 2005). Ayrıca eğitimde teknolojinin kullanılmasından kasıt, her teknolojik aracın eğitimde kullanılması demek değildir. Eğitimi teknoloji yoluyla daha iyi hale getirmek için teknolojik araçların belirli bir plan çerçevesinde eğitime dahil edilmesi gerekmektedir (Eren, 2010).

Çavaş (2010), eğitim teknolojisinin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Okullar uygulama yapılabilen yerler haline getirmek
- Öğretmenlerin etkinliğini arttırmak
- Eğitimi daha geniş kitlelere yaymak
- Öğrenme-öğretme süreçlerini daha verimli kılmak
- Öğrenme-öğretme etkinliklerini bireyselleştirmek
- Öğrenme-öğretme ile ilgili uygulama süreçleri düzenlemek
- Eğitim gereksinimlerini bilimsel araştırma konusu yapmak

- Öğretim programlarında sürekliliği sağlamak
- Öğrenme-öğretme süreçlerini öğrencilere uyarlamak
- Eğitimle alakalı problemlerin çözümü için teknolojiyi kullanmak (akt. Irmak, 2015).

Alkan (2005) ise eğitimde teknolojinin yararları ile ilgili şu maddelere yer vermiştir:

- Bireysel öğretime imkan sağlaması
- Ulusal eğitim stratejilerine uygun standart bir eğitim sistemi ortaya konulması
- Öğrenme hızının artması
- İlk kaynaktan bilgiye ulaşılması
- Öğretmen ve öğrencilerin zaman ve ortamdaki serbestlik kazanması
- Fırsat eşitliğinin sağlanması
- Çoklu ve sesli öğrenme araçlarıyla öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi

2.4.1. Teknoloji liderliği. Çağımızda teknolojinin bu kadar hızlı gelişmesi ve yaygın olması doğal olarak eğitim alanını da etkilemiştir. Eğitimi bu değişim ve gelişmelerden uzak tutmak mümkün olmadığı gibi tam tersine teknolojiyi eğitime dahil etmek gerekmektedir. Bu noktada eğitimde teknoloji liderliği kavramı ortaya çıkmıştır.

Brooks ve Young'a (2002) göre, bilgi ve iletişim teknolojileri üzerine okul yönetiminin ve öğretme-öğrenme etkinliklerine yönelik entegrasyonun faydalı şekilde kullanılmasında yönetsel destek oldukça önemli bir etmen olduğu ifade edilebilir (akt. Bülbül ve Çuhadar, 2012).

Ortaya çıkan bu yeni liderlik rolü; bilgi ve iletişim teknolojileri hususunda okulun, öğretmen ve öğrencilerine öncülük yapması, onları bu teknolojilerin kullanımını konusunda cesaretlendirmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitilmesini sağlaması ve teknolojinin etkili bir şekilde okul yönetiminde kullanılması gibi sorumlulukları beraberinde getirmekte bu sorumlulukları taşımaktadır (Turan, 2002).

Tanzer'e göre (2004) "teknoloji lideri" olarak ifade edilen; teknolojinin örgütte etkin ve verimli bir biçimde kullanılmasında gerekli ölçüde eş güdülemeyi

gerçekleştiren, örgütü bu konuda etkileyen, yönlendiren, destekleyen ve yöneten kişi olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda teknoloji lideri, çalışanların gücünü harekete geçirirken hem teknolojiyi kullanan hem de onların teknolojiyi kullanmalarını sağlayan kişidir (Can, 2003). Başka bir tanıma göre ise; teknoloji lideri, hem insanı hem de bilgi teknolojilerini uzlaştırmaya, tek bir noktada toplamaya çalışan, liderlik ile teknoloji arasındaki ilişkiyi kuran kişi olarak nitelendirilmektedir (Hamzah, Nordini, Jusoff, Karim ve Yusof, 2010).

Anderson ve Dexter'a (2005) göre, teknoloji liderliği okulda liderliği belirlemektedir. Aynı zamanda, örgütsel kararları, politikaları, okuldaki bilgi ve iletişim teknolojisinin yararlı bir şekilde kullanımını da sağlar (akt. Gültekin, 2013). William'a (2004) göre, teknolojik liderlik eğitimde yeni bir kavramdır ve ürkekler için değildir. Bu lider modeli, teknoloji kullanımıyla meydana gelen eğitimdeki değişiklikleri iyi yönetebilmelidir (akt. Gültekin, 2013). Chin (2010), teknoloji liderliğinin geleneksel liderlikten farklı olduğunu, bu yüzden de liderlerin eylemlerine ya da karakteristik özelliklerine odaklanmak yerine, bizzat liderlerin gelişmesi, yol göstermesi ve teknolojiyi kabullenmesi gerektiğini belirtir. Bu bağlamda da teknoloji liderliğinin fonksiyonel odaklı bir liderlik olduğunu ifade eder (akt. Gültekin, 2013).

Brooks ve Young'a (2002) göre, güçlü teknoloji liderliği okullarda teknoloji entegrasyonunu önemli ölçüde etkileyecektir (akt. Bülbül ve Çuhadar, 2012). Bu sebeple okul yöneticilerinin birer teknoloji lideri olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hem okul yönetiminde hem de sınıfta etkin bir biçimde kullanma konusunda sorumluluklar yüklenmeleri, yüklenmiş oldukları bu sorumlulukları yerine getirebilmek maksadıyla da bazı yeterlikleri kazanmaları ve geliştirmeleri bir zorunluluk haline almıştır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

Teknolojinin eğitime entegre edilmesinde oldukça önemli rol oynayan okul yöneticilerinin, öğretimde ve öğrenimde teknolojinin verimli kullanılması amacıyla yüklenmiş oldukları rol ve sorumluluklarında değişiklikler ve yeni sorumluluklar meydana gelmiştir (Akbaba, Altun ve Gürer, 2008). Eğitim ve öğretimin oldukça işlevsel bir hal alması, daha iyi çıktılar sağlanması ve toplumun mevcut gereksinimlerinin karşılanabilmesi için eğitim liderleri teknolojik liderlik rollerini en iyi şekilde yerine getirmek durumundadırlar (Marulcu, 2010). Bunun yanı sıra,

teknolojinin öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğini anlaması da gerekmektedir (Bozeman ve Spuck, 1991).

Yee'ye (2000) göre teknoloji liderliği şu başlıklar altında incelenebilir:

1. Öğrenme odaklı düşünme; liderler okul vizyonundan sorumludur ve bu tarz düşünme liderlerin, ebeveynlerin ve personelin öğrencinin öğrenmesini bilgi teknolojileri kararlarında merkeze koymalarını sağlar.
2. Eşitlikçi malzeme temini; liderler, okuldaki kaynakların sağlayıcısıdır ve bunu eşit bir şekilde yapmaları beklenir.
3. Maceracı öğrenme; liderin bilgi teknolojileri konusunda kendini geliştirmesini ve yeni öğrenme stratejilerini öğrenme konusunda istekli olmasını ifade eder.
4. Sabırlı öğrenim; liderin ebeveynlere, personele ve öğrencilere öğretme konusunda istekli olması ve esnek öğrenme fırsatları yaratmasıdır.
5. Sürekli kontrol; sürekli kontrolden kastedilen liderin öğretmenlere yakın destek sağlamasıdır. Bu liderler, öğretmenlerin, öğrencilerin, çevrenin ve ülkenin vizyonu doğrultusunda teknolojiyi iyi bir şekilde kullandıklarından emindirler.
6. Koruyucu yetkilendirme; başarılı liderler sıklıkla öğrenciler ve personel için paylaşılan liderlik davranışını ortaya koyar. Bu liderler kurumsal güce sahip olmalarına rağmen enerjik ve kendini adanmış personelin çalışmalarına izin verir.
7. Girişimci ağlar oluşturma; bundan kastedilen başarılı liderin personel, ebeveynler ve diğer müdürlerle ilişki kurabilmesi, gerekli bilgi teknolojilerini temin edebilmek için destek ağı oluşturabilmesidir.

2.4.2. Teknoloji liderliği standartları. Yüklenen yeni roller ve sorumluluklar, araştırmacıları, teknoloji liderinin kim olduğu, ne gibi yeterlikleri içerisinde taşıdıkları ve rollerinin ne olduğu gibi sorulara yönelik yanıtlar aramaya yöneltmiştir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

Teknoloji liderini tarif etmek amacıyla yapılan tanımların birbirlerinden farklılığı, teknoloji liderinin üstlenmiş oldukları rol ve sorumluluklarını saptamayı ve

bunları standartlaştırmayı gerektirmiştir. Bu gaye ile yapılan en ayrıntılı çalışmalardan birisi de, Amerikan kökenli olan ISTE (International Society for Technology in Education- Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)'ye aittir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

NETS-A'da (ISTE, 2002), teknolojik liderlik standartları kendi içerisinde 6 farklı boyutta ele almıştır:

1. *Liderlik ve Vizyon*: Teknoloji liderinin teknoloji ile ilintili bir vizyona sahip olması, vizyonunu bu yönde geliştirmesi ve bu vizyonu hayata geçirmek amacıyla yapması gerekenler
2. *Öğrenme ve Öğretme*: Eğitimde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının var edilmeye çalışılması
3. *Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama*: Teknolojinin kullanımıyla ilintili olarak performansın artırılması ve teknoloji liderinin model teşkil etmesi
4. *Destek, Yönetim ve Operasyonlar*: Okulda kullanılan tüm altyapı sistemlerinin, teknolojik araç ve gereçler kullanılarak yürütülmesini sağlamak
5. *Değerlendirme*: Gerçekleşen tüm değerlendirme basamaklarında teknolojinin sağlamış olduğu avantajlardan faydalanmak
6. *Sosyal, Hukuki ve Etik Konular*: Teknoloji kullanımıyla ilgili olan bütün yasaların uygulanması ve teknolojiye erişim konusunda fırsat eşitliğinin, imkanlara yönelik eşit erişimin ön planda tutulması

Bu standartların uygulanmasını daha kolay hale getirmek için müfettişler, okul müdürleri ve bölge teknoloji program sorumlularına yönelik olarak ayrı ayrı özel olarak, rol ve sorumluluk profilleri de hazırlanmıştır (ISTE, 2002).

NETS-A standartları, 2009 yılında ISTE tarafından yeniden bir değerlendirmeye tabi tutulmuş ve birtakım değişiklikler yapılarak güncelleme yapılmıştır. Belirlenen bu yeni standartlara göre teknoloji liderinde aranan nitelikler şu şekilde belirtilmiştir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011) :

1. *Vizyoner Liderlik*: Bu konuda eğitim yöneticilerine büyük bir rol yüklenir ve eğitim yöneticilerinin, tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji entegrasyonu sağlamak amacıyla mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir amacın, düşüncenin ve vizyonun geliştirilmesi ve uygulanmasına ilham vermekte ve liderlik etmektedir.
2. *Dijital Çağ Öğrenme Kültürü*: Eğitim yöneticilerinin, bütün öğrenciler için detaylı, uygun ve aynı zamanda ilginç bir eğitim sağlayan dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, bu oluşan kültürü destekler ve bu kültürün sürdürülmesini sağlar.
3. *Profesyonel Uygulamada Mükemmellik*: Eğitim yöneticilerinin, modern teknolojilerin ve dijital kaynakların entegrasyonunun sağlanması aracılığıyla profesyonel öğrenmeyi ve yeniliğe dayalı ortamları desteklemesini ifade etmektedir.
4. *Sistemik Gelişim*: Eğitim yöneticileri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkin bir biçimde kullanılarak örgütün sürekli olarak gerçekleşecek gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini sağlar.
5. *Dijital Vatandaşlık*: Eğitim yöneticileri, dijital kültürün gelişimi, ilerleyişi ve yayılımını destekleyici toplumsal, etik, yasal konu ve sorumluluklarla ilintili bir anlayış planlar ve oluşan bu anlayışı geliştirir.

NETS-A standartları sadece bir proje olarak kalmamış, ABD’de uygulamaya konulmuş ve sonuçları takip edilmiştir. ABD’deki 51 eyaletin 49’u teknoloji planlarında ya da diğer belgelerinde bu standartların en az birini uygulamaya koymuş ya da referans olarak kullanmıştır (akt. Irmak, 2015). 2014 yılı itibariyle de pek çok ülkede eğitimin en alt seviyesinden en üst seviyesine kadar bu standartlar kullanılmaktadır. Türkiye, Avustralya, Norveç, Japonya, Filipinler, Kosta Rika, Malezya gibi ülkelerdeki okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarını ISTE standartlarına göre düzenlemek için araştırmalar yapılmaktadır (Irmak, 2015).

2.4.3. Teknoloji liderliği modelleri

Alan yazında oluşan algının, yeterliliğin, tutumun ve niyetin temelinde, bireylerin teknoloji kullanımına y6nelik olan durumları açıklayan çeşitli modeller yer almaktadır.

2.4.3.1. Flanagan ve Jacobsen'in teknoloji liderliği modeli. Flanagan ve Jacobsen (2003), okula dayalı teknoloji liderliği için beş rol sorumluluğundan bahsetmiştir:

1. Paylaşılan vizyon; aynı zamanda teknolojinin entegrasyonunu da içeren ve yalnız bununla da sınırlı olmayan, paylaşılan bir vizyondur.
2. Etkin profesyonel gelişim
3. 6đrenci uğraşısı; 6đrencinin uygun teknoloji kullanarak 6đrenme deneyimlerini tecr6be etmesidir.
4. Erişim eşitliği; cinsiyet, sosyo-ekonomik farklılıklar, k6lt6r ve yetenek gibi durumlara dayalı olarak yaşanan eşitizlikler kadar bireysel farklılıklara karşı da hassas olan 6đretmenlerin, okuldaki t6m 6rencilere eşit ve uygun olan teknolojiyi kullandırmasıdır.
5. İşlevsel ağlar; her ihtiyaç olduğunda iletişime izin veren, işbirliğine engel olmayan okullardır.

2.4.3.2. Teknoloji kabul modeli. Bu model Davis (1989) tarafından geliştirilmiştir (B6lb6l ve uhadar, 2012). Teknoloji Kabul Modeli, bireylerin teknoloji kullanımına dair davranışlarını belirlemeye ve teknolojinin kabul6ne y6nelik olarak belirleyici nitelikteki fakt6rleri açıklamaya ve tanımlamaya dair bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Davis, 1989). Bu modelin, teknoloji kabul davranışına y6nelik olarak algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı olmak 6zere iki ayrı temel d6ř6nce 6zerine konumlandığı 6ne s6r6lmektedir. Bu temel d6ř6ncelere g6re algılanmakta olan fayda, bireylerin kullanmış oldukları uygulamanın çalışma performansını arttırıp arttırmayacağına y6nelik olarak gerçekleşen birtakım d6ř6ncelerdir. Modelin diğer 6nemli boyutu olan algılanan kullanım kolaylığı ise faydalanılacağı d6ř6n6len uygulamanın aynı zamanda kolay kullanım 6zelliğine sahip olmasıdır (B6lb6l ve uhadar, 2012). Davis, Bagozzi ve Warshaw (1989), Teo (2011), Usluel ve Mazman (akt. B6lb6l ve uhadar, 2012)'a g6re, Teknoloji Kabul Modeli'nde en temel anlamda, bireylerin bilgisayar kullanımına dair amaç ve

isteklerini etkileyen ve şekillendiren en temel nitelik biçiminde algılanan fayda/avantaj olarak nitelendirilmektedir. Davis, Bagozzi ve Warshaw (akt. Bülbül ve Çuhadar, 2012)'a göre tüm bu açıklamaların yanı sıra, algılanan kullanım kolaylığının hem fayda/avantaj algısını hem de kullanım konusundaki amacı ve isteği etkileyen bir diğer nitelik olduğu belirtilmektedir.

Araştırmalardan çıkan sonuç, okullarda teknolojinin başarılı olabilmesi için teknolojiye yönelik planların geliştirilmesi gerektiğidir. Bu planların geliştirilmesi için birçok araştırmacı modeller ve rehber kılavuzlar geliştirmiştir. Bu modeller ve rehber kılavuzlara bakıldığında dört ana unsur görülür (Fries ve Monahan, 1998):

1. Teknoloji planlama komitesinin oluşturulması.
2. Teknoloji planlarının uygulanması.
3. Teknoloji planlarının revizyonu.
4. Teknoloji planlarının değerlendirilmesi.

2.4.3.3. Anderson ve Dexter'in teknoloji liderliği modeli

ISTE tarafından 2002 yılında gerçekleştirilmiş ve belirlenmiş olan teknoloji liderliği standartları, devam eden süreç içerisinde çok sayıda teknoloji liderliği çalışmasına altyapı oluşturmuş, pek çok çalışmanın ilerlemesinde hareket noktası haline gelmiştir. Bu konu üzerinde Anderson ve Dexter'in 2005 yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışma da üzerinde durulması gereken mühim çalışmalar içerisinde yerini almıştır. Bu çalışmada teknoloji liderliğinin niteliklerinin, teknoloji odaklı olarak gerçekleştirilmekte olan programların sağlamış oldukları başarıya yönelik etkilerini araştırılmış ve bu konu üzerine yoğun bir şekilde odaklanılmıştır. Yapılan araştırmalarda okul müdürleri, teknoloji koordinasyonu ile sorumlu olan kişi ve/veya kişiler ve öğretmenlere anketler aracılığıyla ulaşılmış ev 19998 Ulusal Araştırma Raporu verileri kullanılmıştır. Anderson ve Dexter 2005 yılında gerçekleştirmiş oldukları bu çalışmada ulaşmak istedikleri amaçları gerçekleştirebilmek maksadıyla bir model geliştirmiş ve gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarda bu modelin ne denli doğru olduğunu tespit etmişlerdir.

Anderson ve Dexter (2005)'a göre Teknoloji Liderliği Modeli:

Alt Yapı

-Net Kullanımının Yeri ve Önemi

-Teknolojinin Kendi İçerisinde Bütünleşmesi ve Bütünleşmeyle Birlikte Uygulanması

-Öğrencilerin Araç-Gereç Kullanımı

Teknoloji Liderliği

-Teknoloji Komitesinin Yer Alması

-Okulun Teknolojiye Yönelik Belirli Bir Bütçe Ayırması

-Bölge Desteğinin Sağlanması

-Okul Müdürü E-posta'nın Bulunması

-Okul Müdürü Günleri

-Personele Yönelik Gelişim Politikası Uygulanması

-Fonlar Oluşturulması

-Telif Hakkı Politikasının Yer Alması

-Uygulanacak Olan Diğer Politikalar

Teknoloji Çıktıları

-Net E-posta ve Web Kullanımının Yer Alması

-Teknoloji Entegrasyonunun Gerçekleştirilmesi ve Bu Entegrasyonun Yansıtılması

- Öğrenci Araç- Gereç Kullanımı

Anderson ve Dexter'in 2005 yılında sunmuş oldukları bu modelde, Teknoloji Liderliği kendi içerisinde toplam 8 ayrı bölümden oluşmaktadır ve oluşturulan bu

kategorilerin altı tanesi NETS-A İle paralellik göstermektedir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

a. *Teknoloji Komitesi*: Bu nokta, bir okulun bilgisayar ya da teknolojiye yönelik herhangi bir komiteye sahip olup olunmadığı hakkında bilgi vermekte bu bağlamı yansıtmaktadır. Bu tür bir komitenin var olup olmaması, okul çapında gerçekleşen ortak bir teknoloji kullanımının belirlenip geliştirilmesi ve bu konuya yönelik kaynakların eş güdümlü bir şekilde kullanılması ve okulun kendi içerisinde bulunmakta olduğu iklimin buna ne denli uygun olup olmadığının tayin edilmesi açısından da son derece önemli bir yere sahiptir.

b. *Okul Müdürü Teknoloji Günleri*: Okul müdürünün bir eğitim ve öğretim dönemi içerisinde beş ve daha fazla gününü teknolojik tasarı, yönetim ve korumaya ayırmasıdır.

c. *Okul Müdürü E-mail Kullanımı*: Okul müdürünün diğerleriyle kurmuş olduğu iletişim ve etkileşimin rolü bu noktada oldukça önemlidir. İdari personel, öğretmenler, öğrenciler ve veli gruplarının en az ikisiyle e-mail vasıtasıyla sağlam ve düzenli bir iletişim kurabilmesi gerekmektedir.

d. *Personel Geliştirme Politikası*: Okul yönetiminin teknoloji ile ilintili olarak sistematik bir personel gelişim programı uygulaması ve bu uygulanan programın izlemesi son derece önemlidir.

e. *Okul Teknoloji Bütçesi*: Okulun, teknolojik gelişim ve değişime yönelik olarak ayırmış olduğu bir bütçenin bulunup bulunmadığıdır.

f. *Bölge Desteği*: Diğer bölgelerle kıyaslandığında okul müdürünün bakış açısına yönelik olarak kendi bulunmuş olduğu bölge tarafından teknoloji konusunda sahip olunan giderlerin daha çok desteklenmesi hususudur.

g. *Fonlar*: Okulun, içinde bulunulan son üç yıl içerisinde bilgisayarla ilintili olan herhangi bir program denemek adına gerçekleşecek masraflara yönelik fon alması durumudur.

h. *Telif Hakkı Politikası*: Okulun telif haklarını destekleme politikasıdır.

Teknoloji Çıktıları ise;

a. *Net Kullanımı*: Okuldaki öğretmen ve diğer kişilerin çeşitli amaçlarla e-mail ve web kullanım seviyesini ölçmektedir.

b. *Teknoloji Bütünleşmesi*: Teknolojik faaliyetlerde uygulanacak olan müfredat ve öğretim uygulamaları arasında yer alan bütünleşme seviyesini ölçmektedir.

c. *Öğrenci Araç Kullanımı*: Öğrencilerin eğitim-öğretim yılı içerisinde yazmış oldukları kompozisyon ve raporlar, sosyal ve fen bilimlere yönelik olarak gerçekleşen benzetim ve hesap işlemlerinde, veri tabanı taramaları içerisinde bilgisayar kullanım sıklığını ölçmektedir.

Anderson ve Dexter'ın 2005 yılında birlikte yürütmüş oldukları bu araştırma, her ne kadar NETS-A standartlarının doğruluğunu test etmek maksadıyla gerçekleştirilmemiş olsa da NETS-A standartlarıyla uyumlu olan sonuçlar ortaya koymaktadır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

2.4.3.4. Michael'in teknoloji liderliği modeli. Michael (1998), bilişim teknolojilerinin her okulda uygulanabilmesi için bir model geliştirmiştir. Bu model şu başlıklardan oluşmaktadır:

1. Okul liderleri, yaratıcılıklarını kullanarak bilişim teknolojileri alanında bir örnek haline gelerek bunu başkalarının hizmetine sunabilirler.
2. Bilişim teknolojilerinde en iyi olabilmek için mükemmelle odaklanmak gerekir. Her okul her ne kadar kendi özel yapısına sahipse de, okul lideri iyi örnekleri inceleyerek kendi okulunda neyi başarmak istiyorsa onun için çabalamalıdır.
3. Okul liderinin kendi okulunun diğer okullarla yarış halinde olduğunu ve çevrede oluşan eğilimleri bilmelidir. Bu yüzden de, sanayide uygulanan bilişim teknolojilerinin yönetim örneklerine dikkat etmelidirler.
4. Okul liderleri, bilişim teknolojilerinin okullarına ne gibi etkileri olduğunu tespit etmeli ve rollerini ona göre şekillendirmelidirler.

2.4.4. Eğitimde teknoloji entegrasyonu. 21. yüzyılda teknolojinin geçirdiği hızlı değişim ve gelişimler eğitimde de beklentilerin değişmesine neden olmuş ve eğitim kurumlarına yeni görevler yüklemiştir. Eğitim kurumlarının bu yeni görevleri

bağlamında teknolojiyi okullarına sadece getirmek yeterli değildir. Bu teknolojilerin öğrenme-öğretme süreçlerine etkili bir biçimde entegre de edebilmeleri gerekmektedir.

Eğitimde gittikçe daha sık duyulmaya başlanan eğitim entegrasyonu kavramı, konuyla ilgilenenler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Hew ve Brush (2007), teknoloji entegrasyonunun, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını yükseltmek için sınıflarda her tür teknolojiyi kullanmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Kozloski (2006)'ye göre de, ideal öğrenme uygulamaları içinde (anahtar bir bileşen olarak) öğrencilerin öğrenmeleri ve performanslarını değerlendirmelerine ilişkin uygulamalardır.

Hennesy, Ruthven ve Brindley (2005) teknoloji entegrasyonunu, öğretmenlerin günlük etkinliklerini daha verimli ve güvenilir gerçekleştirmek için teknolojiyi nasıl kullandıkları ve bu etkinliklerin teknolojiyi kullanarak nasıl şekillendirdikleri olarak ifade etmiştir. Orhan ve Akkoyunlu (2003) ise, bilişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu öğretmenlerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre bilişim teknolojileriyle zenginleştirilmiş öğretim tekniklerini uygulaması ve bunun öğrencinin öğrenmesine katkı sağlaması olarak yaklaşmıştır. Usluel vd. (2007) de, öğrencilerin dersin anlatmak istediklerini anlayabilmesinde bilişim teknolojisinin araç olarak kullanılması şeklinde ifade etmiştir.

Belland (2009)'a göre, yapılan araştırmalara bakıldığında teknoloji entegrasyonu ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmış, ancak buna rağmen, kapsayıcı, ortak ve kesin bir tanım yapılamamıştır.

Teknoloji entegrasyonu ile ilintili olan çalışmalara bakıldığında ve yapılan çalışmalar incelendiğinde teknoloji entegrasyonunun kendi içerisinde oldukça karmaşık, zorlu, yavaş, çok boyutlu ve dinamik bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Roblyer, 2006; Hsu, 2010; Mishra veKoehler, 2006; Usluel veDemiraslan, 2005). Gökoğlu (2014), teknoloji entegrasyonunun bazı çalışmalarda teknolojik araçların ve eğitimsel yazılımların kullanımı olarak, bazılarında ise bilişim teknolojilerinin pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde uygulanarak öğrenme-öğretme süreci bağlamında ele alındığını belirtmiştir. Dewett ve Jones (2001) da, bir örgüt içerisinde bilgi

teknolojileri entegre edildiği takdirde örgütsel sonuçların bilgi teknolojilerine dayalı olarak değişip dönüştüğünü ifade etmiştir.

Peck ve Dorricot'a (1994) göre, teknolojinin okullara entegrasyonunu gerekli kılan etmenler şunlardır:

1. Mezunların bilgiye ulaşmada, uygulamada ve değerlendirmede ayrıca bilgiyi başkalarına aktarmakta yeterli olmaları gerekir.
2. Öğrenciler farklı seviyelerde ve yollarla öğrenmektedir.
3. Teknoloji öğrencinin düşünme ve yazma becerilerini geliştirmektedir.
4. Teknoloji öğrencilerin sanatsal yönlerini ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlar.
5. Mezunların karmaşık problemleri çözmeyi öğrenmesi gerekmektedir.
6. Teknoloji öğrencilere bir anlamı olan çalışmalar yapma fırsatı tanır.
7. Mezunlar, global ölçekte düşünebilmeli ve okul dışında yer alan kaynakları kullanabilmelidirler.
8. Öğrenciler günümüzdeki teknolojik araçlara tanımalı ve onları kullanma konusunda kendilerini rahat hissetmelidirler.
9. Bütün öğrencilerin akademik düzeyi yüksek ve ilginç olan derslere gereksinimi vardır.

Flanagan ve Jacobsen (2003)'a göre, günümüz dünyasında teknoloji, eğitimin içinde bulunmuş olduğu bütün aşamaların içerisine empoze edilmeye çalışılmakta fakat bu empoze edilme süreci içinde kaçınılmaz olarak belirli başlı birtakım engellerle karşılaşmaktadır. Bu engeller de kendi içerisinde 4 ana başlıkta toplanabilir. Bunlar; öncelikli olarak pedagojik konular, var olan eşitlik kaygısı, yetersiz düzeyde yer alan profesyonel gelişim ve yetersiz teknoloji liderliği olarak belirtilmektedir (Flanagan ve Jacobsen, 2003). Akbaba ve Altun'a (2006) göre, okullardaki bilgisayarların nicelik olarak yetersizliği, internetin yavaşlığı, teknolojik kaynakların çoğunun yabancı dilde olması, bu konuda verilen eğitimlerin yetersizliği, öğretim programlarının öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanmaması ve bilişim teknolojileri sınıflarının uygunsuzluğunda dolayı eğitime teknolojinin entegre edilmesinde sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Kearsley ve Lynch (1992)'in gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre ise, teknoloji entegrasyonu sürecinde yaşanan problemler şunlardır:

1. Eğitim ortamından kaynaklanan sınırlı kullanım
2. Teknolojiyi kullanmak için yeterli kaynak ve zamanın olmayışı
3. Teknolojinin nasıl etkili bir şekilde kullanılacağına dair yeterli bilgiye sahip olunmayışı
4. Teknolojinin belirlenen amaçlar dışında kullanılması
5. Yöneticilerin ve öğretmenlerin teknolojiye karşı olumsuz tutumları

2.4.4.1. Teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörler. Teknoloji entegrasyonuna etki eden faktörleri beş başlıkta incelemek mümkündür. Bunlardan ilki olan donanım ve altyapıda öğretmenlerin, öğrenci merkezli bir anlayışla ve belirli bir zaman aralığında etkili bir öğretimde bulunabilmesi için dış faktörlerin kontrol altında tutulması gerekmektedir. Bu sebeple de, bağlantı problemleri, yetersiz ekipman, kalabalık sınıflar, verimsiz altyapı, mali ve diğer kaynakların eksikliği gibi sorunların giderilmesi gerekmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi kullanırken herhangi bir bağlantı sorunuyla karşılaşmaması onların teknolojiye karşı yaklaşımlarını etkilemektedir. Birçok araştırmacı tarafından bağlantı problemi eğitime teknolojinin entegrasyonunu etkileyen önemli etmenlerden biri olarak görülmüştür (Fu, 2013; GülbaharveGüven, 2008, Özdemir veKılıç, 2007).

2010 yılı öncesinde yapılan çalışmalarda bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonunu etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza altyapının verimliliği meselesi çıkmaktadır. Kurumlardaki altyapının verimli olması teknolojinin entegre edilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Göktaş, YıldırımveYıldırım, 2009; Gülbahar veGüven, 2008). Ancak özellikle 2010 yılından sonra yapılan entegrasyon ile ilgili çalışmalarda bu konunun entegrasyonu etkileyen faktörlerden biri olmaması, altyapı meselesinde ilerleme kaydedildiğini göstermektedir.

Bilgisayar ve yazıcı, tarayıcı gibi ekipmanlarla laboratuvar yetersizliği entegrasyonu olumsuz etkilemektedir. Bu faktör özellikle 2010 ve öncesinde yapılan çalışmalarda dikkat çekmektedir (Chen, 2010; Hsu, 2010). Fu'ya (2013) göre kalabalık sınıflar eğitimde teknoloji entegrasyonunu olumsuz etkilemektedir. Mali kaynak

yetersizliğinin de bazı çalışmalarda entegrasyon surecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Fu, 2013; Gülbahar ve Güven, 2008).

Başarılı bir entegrasyon sureci için sadece öğretmenler yeterli değildir. Bu surete öğretmenlere çeşitli yönlerden destek olunması gerekmektedir. Burada devreye destek faktörü girmektedir. Destek türleri; teknik destek, öğretmenler arası destek, idareci desteği, pedagojik destek, şartların kolaylaştırılması, takdir edilme veya beğenilme gibi şekillerde olabilir. Entegrasyon surecinde gerek yazılım gerekse donanım sorunlarının giderilmesi için teknik destek sağlanması entegrasyon surecinin başarılı olmasında önemli bir etkindir (Teo, 2011; zdemir ve Kılıç, 2007).

Öğretmenlerin, ğrencilere bilgilerini uygun pedagojik yaklaşımlar kullanarak aktarması önemlidir. Bu bağlamda Shulman (1986) pedagoji ve içerik bilgisini birleştiren bir çalışma yapmıştır. Mishra ve Koehler (2006) de pedagoji ve içerik bilgisine teknolojik bilgiyi de ekleyerek TPACK Modeli'ni yaratmışlardır. Bu modelde, Content Knowledge (CK) ğretmenin içerik bilgisini, Pedagogical Knowledge (PK) pedagojik bilgisini, Technological Knowledge (TK) da teknolojik bilgisini ifade etmektedir.

Teo'ya (2009) göre, şartların kolaylaştırılmasından kastedilen araç-gereçlerin yeterliliğidir. Teo (2011), bu faktörün teknoloji kullanımını dolaylı ve doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Başka bir çalışmasında ise (Teo, 2012), bu faktörü entegrasyonu etkileyen dış faktörler arasında saymıştır.

Gülbahar ve Güven'e (2008) göre, öğretmenlerin teknolojiyi entegre etmesini teşvik etmek için sadece ödül yeterli değildir. Bunu başaran öğretmenlerin idare ve diğer ğretmen arkadaşları tarafından takdir edilmesi ne ek olarak ödüllendirilmesi öğretmenlerin güdülenmesini sağlayacaktır.

Entegrasyon surecindeki diğer bir faktör de idareci desteğidir. Göktaş vd. (2009) yaptıkları çalışmada entegrasyonu olumsuz etkileyen en önemli etmenin idareci desteğinin olmayışı olarak belirtmişlerdir. Yine yapılan başka çalışmalarda da aynı noktaya değinilmiştir (GlbaharveGven, 2008; Fu, 2013).

Entegrasyon surecinde öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliği surecin daha başarılı olmasını sağlamaktadır (İnanveLowther, 2010). Zira ğretmenler birbirlerinin

teknolojik tutumları dikkate almakta ve birbirlerinde etkilenmektedir (Teo, 2012). Bu nedenle entegrasyon sürecinde karşılaştığı modeller onların teknolojiye karşı olan bakış açılarını ve teknolojiyi kullanımlarını değiştirme potansiyeline sahiptir. Entegrasyon sürecinde nasıl bir yöntem takip edileceği büyük önem arz etmektedir. Öğrencilere içeriği birebir vermekten ziyade eleştirel yaklaşımlarda bulunmalarını sağlayacak ortam oluşturulması gerekmektedir (Musawi, 2011).

Öğretmenlerin, yeni teknolojileri kullanımı, bu teknolojilerin eğitime entegre edilmesi ve öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı belirlemede eğitimi önemlidir. Bu eğitimler, üniversitelerin eğitim fakültelerinde edinilebileceği gibi meslek hayatına başladıktan sonra hizmet içi eğitimlerle de sağlanabilir. Şayet bu eğitimler öğretmene verilmezse teknolojinin entegrasyonu sürecinde problemler yaşanması kaçınılmaz olur (Çelik, 2011; Fu, 2013).

Öğretmenler teknolojiyi nasıl kullanacaklarını ve öğretime nasıl adapte edeceklerini bilirlerse entegrasyon süreci daha başarılı ve sancısız olur. Öğretmenlik mesleğinin uzun süredir yapılması entegrasyon sürecinde başarılı olunacağı anlamına gelmemektedir. İnan ve Lowther'in (2010) çalışması da deneyim ile entegrasyonun ters orantılı olduğu göstermektedir. Bu sebeple deneyimden kastedilen öğretmenin teknolojiyle yaşadığı tecrübelerdir.

Öğretmenin teknolojiye ve onun eğitime entegrasyonuna karşı bakış açısı ve tavrı entegrasyon başarısı üzerinde etkilidir. Bu etki çift yönlüdür. Yani, öğretmenin bu tutumundan hem kendisi hem de öğrenciler etkilenir. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki, öğretmenin teknoloji karşısında olumlu tutumu entegrasyon sürecinin daha kolay olmasına yol açmaktadır (Teo, 2008; Fu, 2013; Gülbahar ve Güven, 2008). Teknoloji ve tutum arasında çoğu zaman doğru orantılı bir ilişki olsa da, bazen öğretmenlerin teknolojiye karşı olumsuz bir tutumda olmalarına rağmen teknolojiyi kullanışlı buldukları için öğretime entegre ettikleri görülmüştür. Bu yüzden kimi zaman ters bir orantıdan da söz edilebilir (Teo, Ursavaş ve Bahçekapılı, 2011).

Entegrasyonda kullanılan teknolojik araç-gereçler ne kadar komplike olursa teknolojik karmaşıklıkta o düzeyde fazla olur. Bu da araç-gereçlerin anlaşılmasının ve kullanımının zorlaşmasına yol açar. Böylece entegrasyon süreci de zorlaşmış olur (Teo, 2009). Öğretmenlerin teknolojiye ve bunun entegrasyonun eğitimde yararlı

olabileceğine inanmaları onların teknolojiyi kullanımına tesir etmektedir (Fu, 2013; Önen, 2012).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında bireysel farklılıklar ön plandadır. Her farklı şekilde ve hızda öğrenir. Bu tarz eğitim anlayışında öğretmenlerin çoğu, müfredatın yoğunluğundan ve teknolojinin entegrasyonu için gereken zamanın olmamasından şikayetçidir. Dolayısıyla müfredat ve zaman da entegrasyonu etkileyen amiller olarak karşımıza çıkmaktadır (Hsu, 2010; Aldemir ve Tatar, 2014; Chen, 2010).



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemleri, veri analizi yöntemi ve yorumlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, zincir bir özel okulun kampüslerinde çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği davranışları düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapıldığı için, tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, var olan bir durumu veya problemi olduğu gibi betimlemeyi temel alan bir araştırma yöntemidir. Tarama deseninde önemli olan, durumu herhangi bir biçimde değiştirmeye çalışmadan, uygun bir biçimde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Katılımcılar

Bir araştırmada çalışma kapsamına giren elemanların oluşturduğu obje ya da bireylerin tümüne “evren” denir (Baştürk, 2011). Araştırmanın evreni İstanbul ilinde zincir bir özel okulun kampüslerinde görev yapmakta olan ortaokul ve ilkököl öğretmenlerinden oluşmaktadır. İstanbul’da toplam 13 kampüs, bu kampüslerde toplamda 1206 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın özel okul zincirinde yapılmasının nedeni; günümüzde özel okulların genelinde teknolojiye yapılan yatırımlar önemli ölçüde gelişmiştir. Seçilen özel okul zincirinin ise eğitim teknolojileri özelinde başlattığı yeni eğitim programları ve yaptığı büyük yatırımlarla kendinden söz ettirmiştir. Bu doğrultuda okul kampüslerinde başlatılan bu yeni programlar ve teknoloji hareketi okul liderlerini de bu süreçte değişime itmiştir. Bunların neticesinde okul liderlerinin teknoloji liderliği davranışlarını gözlemek alan açısından katkı sağlayacağı düşüncesi doğmuştur.

Araştırmanın örnekleme ise evrende bulunan bireylerden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 300 kişiden oluşmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrende yer alan tüm bireylerin eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme yöntemidir. Bu örneklem türüne “oransız

eleman örnekleme”, “yalın örnekleme”, “yansız örnekleme” gibi adlar da verilmektedir (Karasar, 2009).

Örnekleme seçmek için, öncelikle elektronik ortamda anket formu oluşturuldu. Bu anket formunun linki, zincir bir özel okulun İstanbul ilindeki 13 kampüsünün okul müdürlerine gönderildi. Okul müdürleri tarafından kendi okulunun bünyesindeki ilkököl ve ortaokul öğretmenlerine anket formunun linki iletildi. Link üzerinden formu dolduran öğretmenler bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Demografik Özelliklere İlişkin Açıklamalar

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	250	83,33
	Erkek	50	16,67
Branş	Sınıf Öğretmeni	88	29,33
	Yabancı Dil	59	19,67
	Rehberlik	12	4,00
	Uygulamalı Dersler	32	10,67
	Türkçe	31	10,33
	Matematik	22	7,33
	Sosyal Bilgiler / Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	9,67
	Fen Bilimleri	27	9,00
Okul Kademesi	İlkokul	137	45,67
	Ortaokul	163	54,33
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	86	28,67
	6-10 Yıl	84	28,00
	11-15 Yıl	76	25,33
	16-20 Yıl	24	8,00
	21 Yıl ve Üzeri	30	10,00
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	197	65,67
	Diğer	103	34,33
Teknoloji Eğitimi Alma Durumu	Evet	278	92,67
	Hayır	22	7,33

Cinsiyete göre dağılımına bakıldığında %83,33’ünün (250 kişi) Kadın ve %16,67’sinin (50 kişi) Erkek olduğu, katılımcı öğretmenlerin %29,33’ünün (88 kişi) Sınıf öğretmeni, %19,67’sinin (59 kişi) Yabancı dil, %4’ünün (12kişi) Rehberlik, %10,67’sinin (32 kişi) Uygulamalı dersler, %10,33’ünün (31 kişi) Türkçe, %7,33’ünün (22 kişi) Matematik, %9,67’sinin (29 kişi) Sosyal Bilgiler / Din Kültürü

ve Ahlak Bilgisi ve %9'unun (27 kişi) Fen Bilimleri branşı öğretmenini olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin okul kademesi ne bakıldığında %45,67'sinin (137 kişi) İlkokul, %54,33'ünün (163 kişi) Ortaokul olduğu ve Mesleki kıdem açısından bakıldığında %28,67'sinin (86 kişi) 0-5 yıl, %28'inin (84 kişi) 6-10 yıl, %25,33'ünün (76 kişi) 11-15 yıl, %8'inin (24 kişi) "16-20 yıl" ve %10'unun (30 kişi) 21 yıl ve üzeri bir tecrübeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %65,67'si (197 kişi) Eğitim fakültesi mezunu iken %34,33'ü (103 kişi) Diğer fakültelerden mezun olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, Teknoloji eğitimi alıp almadıkları sorusuna %92,67 oranında (278 kişi) Evet, %7,33 oranında (22 kişi) Hayır yanıtı vermiştir.

Tablo 2

Kullanılan teknolojiye göre dağılım

		<i>f</i>	<i>%</i>
Kullanılan Teknoloji	Projeksiyon	246	82,00
	iPad / tablet	254	84,67
	Akıllı/Etkileşimli tahta	229	76,33
	Bilgisayar	273	91,00
	Diğer	11	3,67

Katılımcı öğretmenlerin %82'si (246 kişi) "Projeksiyon", %84,67'si (254 kişi) "iPad/Tablet", %76,33'ü (229 kişi) "Akıllı/Etkileşimli tahta", %91'i (273 kişi) "Bilgisayar" ve %3,67'si (11 kişi) "Diğer" kullandığını belirtmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri toplama araçları. Yapılan bu çalışmada katılımcı öğretmenlerden toplanan veriler anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Sincar tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin ismi "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği"dir. Ölçek EK A'da sunulmuştur.

Sincar (2009) tarafından geliştirilen bu ölçeğin kullanımı için kendisinden e-mail yoluyla izin alınmıştır (EK B).

İlk bölümde araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu örneklem grubuna ve araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan demografik özellikleri belirlemek amacıyla 7 madde yer almaktadır.

İkinci bölümde ise, 29 madde ve 5'li likert derecesine sahip Sincar (2009) tarafından geliştirilen "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği" yer almaktadır. Ölçekte katılımcılara yöneticilerin liderlik davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini sorarken sunduğu seçenekler "Hiçbir Zaman" (1), "Ara Sıra" (2), "Bazen" (3), "Sık Sık" (4), "Her Zaman" (5) şeklindedir.

Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşünülerek her bir aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısı $4/5=0,80$ 'dir (Sincar, 2009). Ölçekteki her madde için belirlenen seçenekler ile bu seçeneklere ait alt ve üst sınır puan değerleri 1-180 arası "Hiçbir zaman", 1,81-2,60 arası "Ara sıra", 2,61-3,40 arası "Bazen", 3,41-4,20 arası "Sık Sık" ve 4,21 – 5,00 arası "Her zaman" olarak alınmıştır.

Ölçek aynı zamanda 4 alt boyuttan (Liderlik Özelliği) oluşmaktadır. "İnsan Merkezilik" alt boyutunda 11 ifade yer almaktadır. Bu boyut teknoloji ile alakalı süreçlerde, teknolojiyle ilgili süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınıp-alınmadığını ve uygulanacak kararlarda öğretmen ve öğrencilerin insani yönünü merkeze alan bir okul yönetim anlayışına yöneticilerin sahip olup-olmadığını belirlemeye yöneliktir (Sincar, 2009).

"Vizyon" alt boyutunda 7 madde (12-18. maddeler) bulunmaktadır. Bu alt boyut, okul yöneticilerinin teknolojiyi okul yönetimi ve eğitim-öğretim çalışmalarında etkili bir biçimde kullanılması için bir vizyon oluşturup-oluşturmadığını belirlemeye yöneliktir (Sincar, 2009).

"İletişim ve işbirliği" alt boyutunda 6 madde (19-24. maddeler) bulunmaktadır. Bu alt boyut, okul yöneticilerinin, teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarına uyumu süreçlerinde, okulun tüm çalışanları ve sosyal çevresi arasında teknolojiden yararlanarak, birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri ve işbirliği

yapabilecekleri okul ortamını kurup-kurmadıklarını belirlemeye yöneliktir (Sincar, 2009).

“Destek” alt boyutunda 5 madde (25-29. maddeler) bulunmaktadır. Bu alt boyut ise okul yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı konusunda öğretmen ve öğrencilere model olmaları, onları bu alanda desteklemeleri ve onlara uygun teknolojileri okula kazandırmalarıyla ilgilidir (Sincar, 2009).

3.3.2. Veri analizi işlemleri. Veri analizleri SPSS 23 programı aracılığı ile yapılmıştır. Demografik özelliklerin tespitinde frekans, yüzde gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Nicel veri setinin güvenilirliklerini tespit etmek amacıyla iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Normal dağılım sınaması Kolmogorov Smirnov ile test edilirken normal dağılım sergilemeyen değişkenler için iki grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis H testi ve değişkenler arası korelasyonel ilişkilerin tespiti için ise Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizler 0,05 hata payında test edilmiştir.

3.3.3. Geçerlik ve güvenilirlik. Sincar (2009) ölçeğin güvenilirlik katsayılarını 0,91 ile 0,97 arasında olduğunu tespit etmiştir. “Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla, 1.boyut: 0,94; 2.boyut: 0,92; 3.boyut: 0,91 ve 4.boyut: 0,91 olarak hesaplanmıştır” (Sincar, 2009).

Sincar (2009) ölçeğin geçerliliğini belirlemek için Temel Bileşenler Analizi (TBA) faktör analizini yapmıştır. 11 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerlerinin; ,745 ile ,581 arasında, yedi (7) maddenin yer aldığı ikinci faktörde, faktör yükü değerlerinin ,753 ile ,531 arasında, 6 maddenin yer aldığı üçüncü faktörde faktör yükü değerlerinin ,716 ile ,532 arasında ve 5 maddenin yer aldığı dördüncü faktörde ise faktör yükü değerlerinin ,611 ile ,743 arasında değiştiği görülmüş ve bu dört faktörün toplam varyansın %68’ini açıkladığı belirlenmiştir (Sincar, 2009). Böylelikle, Sincar (2009) bu ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada bu yöneticilerin teknoloji liderliği davranışlarını öğretmenlerin kendi performansına etkisine yönelik öğretmen algısı da araştırılmak istenildiği için, Irmak’ın (2015) çalışmasında da olduğu gibi, ölçeğe bir sütun daha eklenmiş ve “Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının, öğretmen performansına etkisine

yönelik öğretmen algısı nedir?” sorusu sorularak teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen performansına etkisine yönelik öğretmen algısını 3’lü likert derecesiyle değerlendirmeleri istenmiştir. Bu üç derece “Çok Etkilemekte” (3), “Az Etkilemekte” (2), “Hiç Etkilememekte” (1) şeklindedir. Yapılan analizlerde 1-1,66 arası “Hiç Etkilememekte”, 1,67-2,33 arası “Az Etkilemekte” ve 2,34-3,00 arası “Çok Etkilemekte” olarak belirtilerek raporlanmıştır.

Yapılan bu araştırmada ise ölçek toplam ve alt boyutların güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Örneklemden Toplanan Veriler ile Liderlik Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi

Boyutlar	Cronbach's Alfa	N
Ölçek Genel Toplamı	0,979	29
Performansa Etki Genel Toplamı	0,974	29
İnsan merkezlilik	0,937	11
Vizyon	0,961	7
İletişim ve iş birliği	0,907	6
Destek	0,948	5
İnsan merkezlilik ve Performansa Etki	0,924	11
Vizyon ve Performansa Etki	0,934	7
İletişim ve iş birliği ve Performansa Etkisi	0,913	6
Destek ve Performansa Etki	0,912	5

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda alt boyutlara ve ölçek geneline ilişkin güvenilirlik katsayılarının 0,907 ile 0,979 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu güvenilirlik katsayısı yüksek derecede güvenilirdir ve analizlerden elde edilen sonuçlar evren için genelleştirilebilir.

3.4. Sınırlamalar

Yapılan bu araştırmanın sınırlamaları,

1. Katılımcı bireylerin kendilerine yöneltilen soruları anlayabilecek entelektüel ve mesleki birikime sahip oldukları,
2. Katılımcı bireylerin kendilerine yöneltilen sorulara samimi yanıtlar verdikleri,
3. Araştırmada kullanılan ölçme aracının araştırmanın amacına hizmet etmede yeterli olduğudur.

3.5. Sınırlandırmalar

Araştırmanın sınırlandırmaları,

1. Yapılan bu araştırma evrenin İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır.
2. Katılımcı bireyler özel ortaokul ve ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
3. Katılımcı öğretmenlerin yöneticileri için algıladıkları liderlik özellikleri düzeylerinin ve bu liderlik özelliklerinin performanslarına olan etkisinin tespiti ile sınırlandırılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde analiz sonucu ortaya çıkan bulgular açıklanmıştır.

4.1.Ölçeğe İlişkin Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin analizi yapabilmek için öncelikle değişkenlerin normal dağılım sergileyip sergilemediği tespit edilmiştir. Buna göre Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Yapılan testin sonucu Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4

Normal Dağılım Sınaması

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p
Ölçek Genel Toplamı	,148	300	,000
Performansa Etki Genel Toplamı	,253	300	,000
İnsan merkezlilik	,125	300	,000
Vizyon	,174	300	,000
İletişim ve iş birliği	,165	300	,000
Destek	,182	300	,000
İnsan merkezlilik ve Performansa Etki	,248	300	,000
Vizyon ve Performansa Etki	,332	300	,000
İletişim ve iş birliği ve Performansa Etkisi	,317	300	,000
Destek ve Performansa Etki	,360	300	,000

Yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda değişkenlerin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. ($p < 0,05$) Normal dağılım sergilemediği için parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

4.2. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul yöneticileri teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algısına göre ne düzeyde göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öncelikle ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerler sonrasında ise tüm ölçek maddelerine ilişkin maddelerin ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 5

Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	\bar{X}	S.S	Katılım Sıklığı
Ölçek Geneli	300	4,19	0,77	Sık Sık
İnsan merkezlilik	300	4,09	,79	Sık Sık
Vizyon	300	4,17	,89	Sık Sık
İletişim ve iş birliği	300	4,27	,75	Her zaman
Destek	300	4,25	,83	Her Zaman

Ölçek geneli incelendiğinde 4,19 ortalama ile okul yöneticileri teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algısına göre sık sık sergiledikleri tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin “İletişim ve iş birliği” ve “Destek” liderlik özelliklerini her zaman sergiledikleri “İnsan merkezlilik” ve “Vizyon” liderlik özelliğini ise sık sık sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

4.3. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik öğretmenlerin algıları cinsiyet, branş, okul kademesi, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, teknoloji eğitim alıp almadıkları ve kullanılan teknolojiye değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öncelikle ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerler sonrasında ise tüm ölçek maddelerine ilişkin maddelerin ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yapılan Mann Whitney U testi

	Cinsiyet	<i>f</i>	\bar{X}	<i>S.S</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>																																												
Ölçek Geneli	Kadın	250	4,22	,73	5991,000	-0,463	0,643																																												
	Erkek	50	4,08	,94				İnsan merkezlilik	Kadın	250	4,11	0,75	6148,000	-0,183	0,855	Erkek	50	4,00	0,97	Vizyon	Kadın	250	4,19	0,85	5951,500	-0,541	0,588	Erkek	50	4,05	1,04	İletişim ve işbirliği	Kadın	250	4,31	0,71	5578,000	-1,214	0,225	Erkek	50	4,11	0,89	Destek	Kadın	250	4,27	0,79	5969,000	-0,515	0,607
İnsan merkezlilik	Kadın	250	4,11	0,75	6148,000	-0,183	0,855																																												
	Erkek	50	4,00	0,97				Vizyon	Kadın	250	4,19	0,85	5951,500	-0,541	0,588	Erkek	50	4,05	1,04	İletişim ve işbirliği	Kadın	250	4,31	0,71	5578,000	-1,214	0,225	Erkek	50	4,11	0,89	Destek	Kadın	250	4,27	0,79	5969,000	-0,515	0,607	Erkek	50	4,15	0,98								
Vizyon	Kadın	250	4,19	0,85	5951,500	-0,541	0,588																																												
	Erkek	50	4,05	1,04				İletişim ve işbirliği	Kadın	250	4,31	0,71	5578,000	-1,214	0,225	Erkek	50	4,11	0,89	Destek	Kadın	250	4,27	0,79	5969,000	-0,515	0,607	Erkek	50	4,15	0,98																				
İletişim ve işbirliği	Kadın	250	4,31	0,71	5578,000	-1,214	0,225																																												
	Erkek	50	4,11	0,89				Destek	Kadın	250	4,27	0,79	5969,000	-0,515	0,607	Erkek	50	4,15	0,98																																
Destek	Kadın	250	4,27	0,79	5969,000	-0,515	0,607																																												
	Erkek	50	4,15	0,98																																															

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik özelliklerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ölçek genelinde ($U=5991,000$, $P=0,643$), cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenler yöneticilerinin bu liderlik özelliklerini benzer düzeyde sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Liderlik ölçeği İnsan merkezlilik ($U=6148,000$, $P=0,855$), Vizyon (geleceğe ilişkin öngörü) ($U=5951,500$, $P=0,588$), İletişim ve iş birliği ($U=5578,000$, $P=0,225$) ve Destek ($U=5969,000$, $P=0,607$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi

		<i>f</i>	\bar{X}	<i>s.s</i>	χ^2	<i>sd.</i>	<i>P</i>
Ölçek Geneli	Sınıf Öğretmeni	88	4,16	0,80	13,879	7	0,053
	Yabancı Dil	59	4,33	0,69			
	Rehberlik	12	3,64	0,77			
	Uygulamalı Dersler	32	4,13	0,74			
	Türkçe	31	4,33	0,82			
	Matematik	22	4,31	0,63			
	Sosyal Bilgiler / Din						
	Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	4,10	0,72			
	Fen Bilimleri	27	4,20	0,91			
	Sınıf Öğretmeni	88	4,08	0,77			
Yabancı Dil	59	4,22	0,66				
Rehberlik	12	3,58	0,75				

Tablo 7 (devam)

İnsan Merkezlilik	Uygulamalı Dersler	32	3,86	0,87			
	Türkçe	31	4,27	0,84			
	Matematik	22	4,24	0,68			
	Sosyal Bilgiler / Din						
	Kültürü ve Ahlak	29	4,00	0,74			
	Bilgisi						
Vizyon	Fen Bilimleri	27	4,14	1,02			
	Sınıf Öğretmeni	88	4,12	0,95			
	Yabancı Dil	59	4,33	0,82			
	Rehberlik	12	3,52	0,96			
	Uygulamalı Dersler	32	4,07	0,86			
	Türkçe	31	4,32	0,87	12,176	7	0,095
	Matematik	22	4,28	0,74			
	Sosyal Bilgiler / Din						
	Kültürü ve Ahlak	29	4,11	0,75			
	Bilgisi						
	Fen Bilimleri	27	4,16	1,02			
	İletişim ve iş birliği	Sınıf Öğretmeni	88	4,26	0,78		
Yabancı Dil		59	4,36	0,70			
Rehberlik		12	3,72	0,64			
Uygulamalı Dersler		32	4,32	0,61			
Türkçe		31	4,39	0,84			
Matematik		22	4,32	0,67	15,015	7	0,036
Sosyal Bilgiler / Din							
Kültürü ve Ahlak		29	4,12	0,68			
Bilgisi							
Fen Bilimleri		27	4,31	0,87			
Sınıf Öğretmeni		88	4,19	0,86			
Yabancı Dil		59	4,40	0,76			
Rehberlik	12	3,72	0,78				
Uygulamalı Dersler	32	4,28	0,79				
Türkçe	31	4,34	0,88	11,367	7	0,123	
Matematik	22	4,40	0,64				
Sosyal Bilgiler / Din							
Kültürü ve Ahlak	29	4,15	0,88				
Bilgisi							
Fen Bilimleri	27	4,19	0,90				

Öğretmenlerin branşlarına göre yapılan incelemede, liderlik ölçeği genel $x^2=13,879$, $p=0,053$) düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Alt boyutlarında ise insani merkezlilik ($x^2=15,300$, $p=0,032$) ve İletişim ve iş birliği ($x^2=15,015$, $p=0,036$) liderlik davranışı algısında anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken, Vizyon ($x^2=12,176$, $p=0,095$) ve Destek ($x^2=11,367$, $p=0,123$) liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

İnsani merkezilikte anlamlı farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda hiçbir ikili karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Toplamda anlamlı farkın olması, ikili karşılaştırmalarda da anlamlı farklılığın olmaması nedeni kümülatif etkiden kaynaklanmış olmaktadır. Bu doğrultuda bu liderlik davranışında anlamlı farklılık olmadığına karar verilmiştir.

İletişim ve iş birliği alt boyutunda ise yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda rehberlik ve Türkçe öğretmenleri arasında Türkçe öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenleri rehberlik öğretmenlerine göre bu liderlik özelliğini daha fazla algıladıkları tespit edilmiştir. ($p=0,029$)

Tablo 8

Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi

	Okul Türü	<i>f</i>	\bar{X}	<i>S.S</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Ölçek Geneli	İlkokul	137	4,20	,75	11158,000	-0,010	,992
	Ortaokul	163	4,19	,79			
İnsan merkezilik	İlkokul	137	4,08	0,77	10801,000	-0,488	0,625
	Ortaokul	163	4,10	0,81			
Vizyon	İlkokul	137	4,17	0,87	11092,000	-0,100	0,921
	Ortaokul	163	4,16	0,90			
İletişim ve iş birliği	İlkokul	137	4,30	0,74	10686,000	-0,648	0,517
	Ortaokul	163	4,25	0,75			
Destek	İlkokul	137	4,27	0,81	11104,500	-0,084	0,933
	Ortaokul	163	4,24	0,85			

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan Liderlik özelliklerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ölçek genelinde ($U=11158,000$ $P=0,992$) çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir İlkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokulda çalışan öğretmenler yöneticilerinin bu liderlik özelliklerini benzer düzeyde sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde insan merkezilik ($U=10801,000$ $P=0,625$), Vizyon ($U=11092,000$ $P=0,921$), İletişim ve iş birliği ($U=10686,000$ $P=0,517$), ve Destek ($U=11104,500$ $P=0,933$) alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testi

	Grup	N	\bar{X}	S.S.	x^2	sd.	P
Ölçek Geneli	0-5 Yıl	84	4,05	,90	2,113	4	0,715
	6-10 Yıl	76	4,32	,59			
	11-15 Yıl	24	4,19	,90			
	16-20 Yıl	30	4,22	,68			
	21 Yıl ve Üzeri	86	4,22	,76			
İnsan merkezlilik	0-5 Yıl	86	4,05	,79	2,817	4	0,589
	6-10 Yıl	84	4,01	,88			
	11-15 Yıl	76	4,22	,64			
	16-20 Yıl	24	4,16	,94			
	21 Yıl ve Üzeri	30	4,06	,74			
Vizyon	0-5 Yıl	86	4,24	,89	5,034	4	0,284
	6-10 Yıl	84	3,97	1,01			
	11-15 Yıl	76	4,33	,62			
	16-20 Yıl	24	4,13	,99			
	21 Yıl ve Üzeri	30	4,11	,92			
İletişim ve iş birliği	0-5 Yıl	86	4,30	,71	2,924	4	0,571
	6-10 Yıl	84	4,11	,89			
	11-15 Yıl	76	4,39	,59			
	16-20 Yıl	24	4,25	,87			
	21 Yıl ve Üzeri	30	4,39	,58			
Destek	0-5 Yıl	86	4,30	,81	1,017	4	0,907
	6-10 Yıl	84	4,12	,98			
	11-15 Yıl	76	4,32	,69			
	16-20 Yıl	24	4,23	,88			
	21 Yıl ve Üzeri	30	4,32	,67			

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan Liderlik özelliklerinin öğretmenlerin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda; ölçek genelinde ($x^2_{(4)}= 2,113$, $P =0,715$) öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutları incelendiğinde, İnsan merkezlilik ($x^2_{(4)}=2,817$, $P = 0,589$), Vizyon (geleceğe ilişkin öngörü) ($x^2_{(4)}= 5,034$, $P =0,284$), İletişim ve iş birliği ($x^2_{(4)}=2,924$, $P =0,571$), ve Destek ($x^2_{(4)}= 1,017$, $P =0,907$) alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin yöneticileri için algıladıkları bu liderlik özelliklerini sergileme sıklıklarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Yapılan Mann Whitney U Testi

	Fakülte	f	\bar{X}	S.S	U	z	P																																												
Ölçek Geneli	Eğitim Fakültesi	197	4,15	,80	9367,000	-1,092	0,275																																												
	Diğer	103	4,28	,70				İnsan merkezlilik	Eğitim Fakültesi	197	4,04	0,82	9167,500	-1,375	0,169	Diğer	103	4,19	0,72	Vizyon	Eğitim Fakültesi	197	4,12	0,92	9454,500	-0,984	0,325	Diğer	103	4,25	0,82	İletişim ve iş birliği	Eğitim Fakültesi	197	4,23	0,78	9507,000	-0,906	0,365	Diğer	103	4,35	0,67	Destek	Eğitim Fakültesi	197	4,20	0,85	9457,500	-0,989	0,323
İnsan merkezlilik	Eğitim Fakültesi	197	4,04	0,82	9167,500	-1,375	0,169																																												
	Diğer	103	4,19	0,72				Vizyon	Eğitim Fakültesi	197	4,12	0,92	9454,500	-0,984	0,325	Diğer	103	4,25	0,82	İletişim ve iş birliği	Eğitim Fakültesi	197	4,23	0,78	9507,000	-0,906	0,365	Diğer	103	4,35	0,67	Destek	Eğitim Fakültesi	197	4,20	0,85	9457,500	-0,989	0,323	Diğer	103	4,34	0,78								
Vizyon	Eğitim Fakültesi	197	4,12	0,92	9454,500	-0,984	0,325																																												
	Diğer	103	4,25	0,82				İletişim ve iş birliği	Eğitim Fakültesi	197	4,23	0,78	9507,000	-0,906	0,365	Diğer	103	4,35	0,67	Destek	Eğitim Fakültesi	197	4,20	0,85	9457,500	-0,989	0,323	Diğer	103	4,34	0,78																				
İletişim ve iş birliği	Eğitim Fakültesi	197	4,23	0,78	9507,000	-0,906	0,365																																												
	Diğer	103	4,35	0,67				Destek	Eğitim Fakültesi	197	4,20	0,85	9457,500	-0,989	0,323	Diğer	103	4,34	0,78																																
Destek	Eğitim Fakültesi	197	4,20	0,85	9457,500	-0,989	0,323																																												
	Diğer	103	4,34	0,78																																															

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan Liderlik özelliklerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ölçek genelinde ($U=9367,000$ $P=0,275$), İnsan merkezlilik ($U=9167,500$ $P=0,169$), Vizyon (geleceğe ilişkin öngörü) ($U=9454,500$ $P=0,325$), İletişim ve iş birliği ($U=9507,000$ $P=0,365$), Destek ($U=9457,500$ $P=0,323$) alt boyutlarında ise öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yöneticilerinin bu liderlik özelliklerini benzer düzeyde sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına göre Yapılan Mann Whitney U Testi

		f	\bar{X}	S.S	U	z	P																																												
Ölçek Geneli	Evet	283	4,20	,77	2263,000	-,411	0,681																																												
	Hayır	17	4,14	,78				İnsan merkezlilik	Evet	283	4,10	0,78	2280,000	-0,362	0,717	Hayır	17	3,98	0,90	Vizyon	Evet	283	4,17	0,89	2238,500	-0,488	0,625	Hayır	17	4,08	0,94	İletişim ve iş birliği	Evet	283	4,27	0,75	2333,500	-0,210	0,834	Hayır	17	4,26	0,65	Destek	Evet	283	4,25	0,83	2329,500	-0,224	0,823
İnsan merkezlilik	Evet	283	4,10	0,78	2280,000	-0,362	0,717																																												
	Hayır	17	3,98	0,90				Vizyon	Evet	283	4,17	0,89	2238,500	-0,488	0,625	Hayır	17	4,08	0,94	İletişim ve iş birliği	Evet	283	4,27	0,75	2333,500	-0,210	0,834	Hayır	17	4,26	0,65	Destek	Evet	283	4,25	0,83	2329,500	-0,224	0,823	Hayır	17	4,22	0,83								
Vizyon	Evet	283	4,17	0,89	2238,500	-0,488	0,625																																												
	Hayır	17	4,08	0,94				İletişim ve iş birliği	Evet	283	4,27	0,75	2333,500	-0,210	0,834	Hayır	17	4,26	0,65	Destek	Evet	283	4,25	0,83	2329,500	-0,224	0,823	Hayır	17	4,22	0,83																				
İletişim ve iş birliği	Evet	283	4,27	0,75	2333,500	-0,210	0,834																																												
	Hayır	17	4,26	0,65				Destek	Evet	283	4,25	0,83	2329,500	-0,224	0,823	Hayır	17	4,22	0,83																																
Destek	Evet	283	4,25	0,83	2329,500	-0,224	0,823																																												
	Hayır	17	4,22	0,83																																															

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan Liderlik özelliklerinin öğretmenlerin teknoloji eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ölçek genelinde ($U = 2263,500$ $P = 0,681$), “İnsan merkezlilik” ($U = 2280,000$ $P = 0,717$), “Vizyon (geleceğe ilişkin öngörü)” ($U = 2238,500$ $P = 0,625$), “İletişim ve işbirliği” ($U = 2333,500$ $P = 0,834$), “Destek” ($U = 2329,500$ $P = 0,823$) alt boyutlarında, öğretmenlerin teknoloji eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Teknoloji eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin yöneticilerinin bu liderlik özelliklerini benzer düzeyde sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

4.4. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının, öğretmenlerin kendi performansına etkisine yönelik öğretmen algısı nedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öncelikle ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerler sonrasında ise tüm ölçek maddelerine ilişkin maddelerin ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 12

Liderlik Özelliklerinin Performans Üzerine Etkisi Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	\bar{X}	s.s	Katılım Sıklığı
Ölçek Geneli	300	2,74	0,38	Çok
İnsan merkezlilik ve Performansa Etki	300	2,73	,39	Çok
Vizyon ve Performansa Etki	300	2,74	,42	Çok
İletişim ve iş birliği ve Performansa Etkisi	300	2,73	,43	Çok
Destek ve Performansa Etki	300	2,77	,40	Çok

Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik düzeylerinin kendi performansına olan etkisine yönelik algı düzeyleri incelendiğinde, ölçek genelinde ve “İletişim ve işbirliği” (Performansa Etkisi), Destek (Performansa Etkisi) liderlik özelliğinin, “İnsan merkezlilik” (Performansa Etkisi) ve “Vizyon” (Performansa Etkisi) liderlik etkisinin çok olarak belirttikleri tespit edilmiştir.

4.5. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile bu davranışların öğretmenlerin kendi performanslarına etkisine yönelik algıları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öncelikle ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerler sonrasında ise tüm ölçek maddelerine ilişkin maddelerin ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 13

Performansa Etkisi Ölçek Genel Toplamı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Performansa etkisi genel ölçek toplamı
Ölçek genel toplamı	rho	,562
	p	,000
	n	300

Yöneticilerin algılanan liderlik özelliklerinin öğretmenlerin performansı üzerine pozitif yönlü ($r=0,562$, $p=0,000$) anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

İnsan Merkezlilik Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi

		“İnsan merkezlilik” (Performansa Etkisi)
İnsan merkezlilik	rho	,555
	p	0,000
	n	300

Yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda “insan merkezlilik” liderlik özelliği ile bu özelliğin kendi performansları üzerindeki algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. ($r=0,555$, $p=0,000$). Algılanan “insan merkezlilik” liderlik özellik düzeyi arttıkça algılanan performans etkisi de artmaktadır.

Tablo 15

Vizyon Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi

		“Vizyon (geleceğe ilişkin öngörü)” (Performansa Etkisi)
Vizyon (geleceğe ilişkin öngörü)	rho	,490
	p	0,000
	n	300

Yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda “vizyon” liderlik özelliği ile bu özelliğin kendi performansları üzerindeki algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. ($r=0,490$, $p=0,000$). Algılanan “vizyon” liderlik özelliği düzeyi arttıkça algılanan performans etkisi de artmaktadır.

Tablo 16

İletişim ve iş birliği Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi

		“İletişim ve iş birliği” (Performansa Etkisi)
İletişim ve iş birliği	rho	,550
	p	0,000
	n	300

Yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda “İletişim ve işbirliği” liderlik özelliği ile bu özelliğin kendi performansları üzerindeki algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. ($r=0,550$, $p=0,000$). Algılanan “İletişim ve işbirliği” liderlik özelliği düzeyi arttıkça algılanan performans etkisi de artmaktadır.

Tablo 17

Destek Alt Boyutunun Öğretmen Performansına Etkisine Yönelik Algısı Arasındaki İlişki İncelemesi

		“Destek” (Performansa Etkisi)
Destek	rho	,471
	p	0,000
	n	300

Yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda “Destek” liderlik özelliği ile bu özelliğin kendi performansları üzerindeki algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. ($r=0,471$, $p=0,000$). Algılanan “Destek” liderlik özelliği düzeyi arttıkça algılanan performans etkisi de artmaktadır.



Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde verilerden elde edilen sonuçlar, bu sonuçların açıklanması ve sonuçlara paralel olacak şekilde öneriler yer almaktadır.

5.1. Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularına göre ayrı başlıklar halinde alan yazından destek alarak tartışılmış ve sonuçlar her bölümde tartışma ile birlikte sunulmuştur.

5.2. Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt sorusunda ilişkin bulguların sonuçları ve tartışılması. Araştırmanın alt araştırma sorularından birincisi, “Okul yöneticileri teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algısına göre ne düzeyde göstermektedir?” sorusudur. Bu doğrultuda birinci soruya yönelik sonuçlar şöyledir:

Ölçek geneli incelendiğinde okul yöneticileri teknoloji liderliği davranışlarını öğretmen algısına göre sık sık sergiledikleri tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, okul yöneticileri teknoloji liderliği rollerini yüksek düzeyde sergilemektedirler. Çağımızın teknolojik gelişmelerini, eğitim teknolojilerine yapılan yatırımı, kullanılan teknolojik araçların çeşitliliğini düşündüğümüzde, okul yöneticilerinin kendilerini bu anlamda geliştirmeleri gerektiği bir gerçektir. Özellikle özel okulların teknolojik tüm gelişmeleri takip ederek rekabet ettiği günümüzde, okul yöneticilerinin teknolojik anlamda kendilerini geliştirmesi, öğretmenlerine teknoloji konusunda liderlik etmesi ve teknoloji kullanımını sürdürülebilir kılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda zincir bir özel okulun kampüslerinde gerçekleştirilen bu araştırmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rol davranışlarının yüksek düzeyde çıkması normal karşılanmaktadır. Teknolojide yaşanan ve artan hızlı gelişmeler, eğitime yönelik global bakış ve uygulanan eğitim politikalarında yaşanan değişme ve gelişmeler gibi çeşitli faktörler, eğitim üzerindeki yaptırımların artmasına ve okula yönelik beklentilerin çoğalmasına; okulların birbirleriyle olan sıkı rekabetine, yeni eğitim

yaklaşımlarının ortaya çıkmasına ve okul yöneticilerinden beklenen rollerin gittikçe komplike bir hal almasına sebep olmaktadır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

Sincar (2009), Baş (2012), Öztaş (2013) ve Irmak' ın (2015) araştırmaları incelendiğinde, aynı ölçeğin kullanıldığı görölmektedir. Bu araştırmalarda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini orta düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunun ana nedeni diğer araştırmaların devlet okulları kapsamında yürütölmesi olabilir. Diğer bir nedeni ise, bu araştırmaların farklı illerde ve zamanlarda yürütölmesi olabilir.

Alan yazın kısmında bahsedildiği üzere, NETS-A (Yöneticilere Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları) Standartlarında belirtilen "Vizyoner Liderlik" özelliğinde de bu teknoloji liderliği rolünün gerekliliğini vurgular: "Eğitim yöneticileri, tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji entegrasyonu sağlamak için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesi ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik eder" (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Chin (2010), teknoloji liderliğinin geleneksel liderlikten farklı olduğunu, bu yüzden de liderlerin eylemlerine ya da karakteristik özelliklerine odaklanmak yerine, bizzat liderlerin gelişmesi, yol göstermesi ve teknolojiyi kabullenmesi gerektiğini belirtir. Bu bağlamda da teknoloji liderliğinin fonksiyonel odaklı bir liderlik olduğunu ifade eder (akt. Gültekin, 2013).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü davranışlarının alt boyutlarına ilişkin sonuçlar ise şöyledir:

Okul yöneticileri teknoloji liderliği rolünde "İnsan merkezlik" alt boyutuna dair davranışlarını "sık sık" seviyesinde göstermektedirler. Bir başka söylemle, okul yöneticileri okullarında teknolojinin kullanımı ile ilgili süreçlerde öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını yüksek seviyede önemsemektedir.

Sincar (2009), Baş (2012), Öztaş (2013) ve Irmak'ın (2015) araştırmaları incelendiğinde, "insan merkezlik" alt boyutuna ilişkin sonuçlarda yöneticilerin teknoloji liderliği rolü davranışlarının "orta düzeyde" olduğu belirtilmektedir. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin teknolojinin kullanımı süreçlerine öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini yeteri seviyede dahil etmemektedirler.

Teknoloji çağımız için vazgeçilmez bir unsur olduğundan, okullarda teknoloji kullanımı, teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi kavramlar önem arz etmektedir. Bu kavramların hayata geçebilmesinin en önemli unsuru ise öğretmenin ve öğrencinin teknolojiyi kullanabilmesinden geçmektedir.

Günümüzde özel okulların gerek teknolojik alt yapısı gerekse teknolojik araçları sağlama imkanı oldukça mümkündür. Bu nedenle özellikle özel okulda çalışan öğretmenlerin ve özel okulda okuyan öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir. Bu kullanım da gerekli sınırların içerisinde ve müfredat ile entegre olmuş bir biçimde olması gerekmektedir. Bu bağlamda, bu sınırları çizmek ve müfredata içerisine teknolojiyi entegre etme süreçlerini de yönetilmesi okul yöneticilerinden beklenmektedir. Okul yöneticilerinden beklenen teknoloji süreçlerinin yönetiminde de, okul yöneticilerinin teknolojik liderliği davranışlarını göstermeleri beklenmektedir.

Okul yöneticileri teknoloji liderliği rolünde “Vizyon (Geleceğe ilişkin öngörü)” alt boyutuna dair davranışlarını “sık sık” seviyesinde göstermektedirler. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinden teknolojinin etkili kullanımına yönelik kararları ve hedefleri, bu kararları ve hedefleri öğretmenlerle paylaşması, teknolojinin kullanımına yönelik yönetim ve süreç planlamaları yapması, bu planlarla ilgili aşamaları takip etmesi, okulun teknoloji genel ihtiyaçlarını belirlemesi ve bununla ilgili araştırmalar yapması, eğitim ve öğretimi faydalı hale getirecek uygun teknolojileri belirlemesi davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri söylenebilir.

Sincar (2009), Öztaş (2013) ve Irmak’ın (2015) araştırmalarındaki “Vizyon (Geleceğe ilişkin öngörü)” alt boyutundaki saptanan seviye “bazen” seviyesidir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin devlet okullarında çalıştıklarını, teknoloji alt yapısının ve kullanımının çok iyi düzeyde olmadığını, devlet okulu yöneticilerinin bu anlamda yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Okul yöneticileri teknoloji liderliği rolünde “İletişim ve İşbirliği” alt boyutuna dair davranışlarını “her zaman” seviyesinde göstermektedirler. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin öğretmenler ve veliler ile doğrudan iletişimi, internet üzerinden iletişimi, internet kaynaklarını iletişim amacıyla kullanması, eğitim ve öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımını desteklemesi ve süreci işbirliği içinde yönetmesi,

veli ve öğrenci boyutunda ise işbirliğine gitmesi davranışlarını yüksek düzeyde göstermektedirler.

Alan yazında yapılan diğer araştırmalarda, Sincar (2009), Baş (2012), Öztaş (2013), Irmak (2015), “İletişim ve İşbirliği” boyutunda okul yöneticileri teknoloji liderliği rollerini orta seviyede gösterdikleri saptanmıştır. Bu orta seviye boyutu da sosyal çevre ile yöneticilerin klasik yöntemlerle iletişime geçtiği ile ilişkilendirilebilir.

Okul yöneticileri teknoloji liderliği rolünde “Destek” alt boyutuna dair davranışlarını “her zaman” seviyesinde göstermektedirler. Bir başka deyişle, okul yöneticilerinin öğretmenlere, teknolojiyi sağlama ve teknolojinin eğitim süreçlerinde kullanılmasına teşvik etme durumunu yüksek düzeyde göstermektedirler.

Yapılan araştırmalarda, Chang vd (2008) ve Sezer (2011), özel okullarda çalışan öğretmenlerin, eğitim süreçlerinde teknolojiyi kullanma konusunda okul yöneticilerinden destek bekledikleri açıklanmış, okul yöneticilerinin destek boyutuna önem vermesi gerektiğini belirtilmiştir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin görevlerinden bir tanesi de öğretmenlerine destek sağlaması gerektiğidir.

Araştırmanın ikinci alt sorusuna ilişkin bulguların sonuçları ve tartışılması. Araştırmanın alt araştırma sorularından ikincisi, “Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik öğretmenlerin algıları cinsiyet, branş, okul kademesi, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, teknoloji eğitimi alıp almadıkları ve kullanılan teknoloji değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara göre sonuçlar şöyledir:

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü ve davranışlarında, kadın ve erkek öğretmenler yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını benzer düzeyde sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu davranışların alt boyutlarında, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle cinsiyet, öğretmenlerin, yöneticilerin teknoloji liderliği rolü algıları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda, kadın ve erkek öğretmenlerin, yöneticilerinin teknoloji liderliği alt boyutlarındaki davranışlarını benzer düzeylerde sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Sincar'ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetinin teknoloji liderliği alt boyutlarından sadece “vizyon” boyutunun anlamlı bir fark oluşturduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, Sincar'ın (2009) araştırma içerisindeki kadın ve erkek öğretmenlerin teknoloji donanım bilgisinin farklılığı, teknolojik gelişmelerin gazete ve haberlerden takibi, gelecekte teknolojinin gelişimiyle ilgili farklı fikirler içerisinde olduklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Irmak'ın (2015) araştırmasında da cinsiyet faktörünün okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda devlet okullarında da cinsiyetin liderlik boyutlarına yansımadağı görölmektedir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü ve davranışlarında, bu davranışların alt boyutlarında, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle branş türü, öğretmenlerin, yöneticilerin teknoloji liderliği rolü algıları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda, çeşitli branşlardaki öğretmenlerin, yöneticilerinin teknoloji liderliği alt boyutlarındaki davranışlarını benzer düzeylerde sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Bunun nedeni, özel okulların her biriminde teknolojik donanım ve araçların yeterli olmasından, her bölümde teknolojinin eğitim ve öğretim süreçlerine entegre edilmesinden ve dikkatle incelenmesinden kaynaklanmaktadır.

Irmak (2015) araştırmasında branş ve sınıf öğretmenlerinin arasında teknoloji liderliği davranışlarına ilişkin anlamlı bir fark saptandığını belirtmiştir. Irmak (2015), yöneticilerin teknoloji liderliği rollerinde sınıf öğretmenleri algısının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu söylemektedir.

Sincar'ın (2009) araştırmasında, branş türü faktörünün okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinde anlamlı bir fark yaratmadığını saptanmıştır. Yapılan araştırmayla bu sonuç benzerlik göstermektedir. Ancak 2009 yılında yapılan araştırmada böyle bir benzer sonucun çıkması; o yıllarda eğitim teknolojilerinin çok gelişmemesinden, okullarda uygulanma oranlarının çok düşük olmasından, dolayısıyla tüm öğretmenlerin benzer cevaplar vermesinden kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü ve davranışlarında, bu davranışların alt boyutlarında, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığı

tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin çalıştığı okul türü, yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü algıları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, hem ilkokul hem de ortaokul bölümlerinde çalışan öğretmenlerin teknoloji boyutunda tüm donanım ve kullanım alanlarında desteklendikleri, günümüzde özel okulların eğitim teknolojilerini öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıttıkları, okul yöneticilerinin de teknoloji liderliği davranışlarını her öğretmene yeterli seviyede gösterdiği söylenebilir.

Irmak'ın (2015) araştırmasında, çalışılan okul türü faktöründe okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarında anlamlı bir fark yarattığını saptamıştır. Yine Irmak'ın (2015) bu araştırmasında sınıf öğretmenleri algılarının ortaokul öğretmenleri algılarından daha yüksek seviyede olduğunu, ilkokulda yöneticilik yapan kişilerin teknoloji liderliği davranışlarını daha çok yerine getirdiklerini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü ve davranışlarında, bu davranışların alt boyutlarında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü algıları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmada mesleki kıdem faktörüne göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarında anlamlı bir fark olmayışı, özel okullarda her öğretmenin çeşitli teknoloji eğitimlerinden geçmelerinden, özel okulların yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen teknoloji eğitimi konferanslarına ve seminerlerine öğretmenlerini gitmeleri için teşvik ettiğinden kaynaklanıyor olabilir.

Irmak'ın (2015) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşılmış, mesleki deneyimi az veya çok olan öğretmen algılarının, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir anlamlı bir fark olmadığını belirtilmiştir. Diğer yandan Sincar (2009), Baş (2012) ve Öztaş (2013) araştırmalarında mesleki kıdem faktörü ile okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır. Bu farklılık araştırmaların (Sincar, 2009; Baş, 2012; Öztaş 2013) yapıldığı devlet okullarındaki öğretmenlerin kıdem yılının çok az veya çok fazla olmasından kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü ve davranışlarında, bu davranışların alt boyutlarında, öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre anlamlı bir fark

olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin mezun olduğu okulları, yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü algıları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir.

Mezun olunan okul türü denildiğinde eğitim fakülteleri ve herhangi bir fakülteden mezun olunup formasyon alınan bölümlerden bahsedilmektedir. Özel okulların hedefleri doğrultusunda, öğretmenlerin mezun olduğu fakültele bakılmaksızın, öğretmenlere tüm teknoloji eğitimleri verilmesi, teşvik edilmesi, aynı teknoloji kullanma becerisi kazandırılması vardır. Sonuçlara bakıldığında bu hedeflerin gerçekleştirildiği veya gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Irmak'ın (2015) araştırmasında, mezun olunan fakülte farklılıklarının okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik algılarında herhangi bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği alt boyutlarına bakıldığında; “insan merkezlilik” boyutunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere kıyasla biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin teknoloji ile daha çok iç içe olduklarından, derslerinde daha çok teknoloji kullandıklarından, eğitim ve öğretim süreçlerinde okul yöneticilerinin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler teknolojiyi daha çok kullandıkları için onların görüşlerine daha çok ağırlık verdiğinden kaynaklanıyor olabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği alt boyutlarına bakıldığında; “vizyon” boyutunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere kıyasla biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Genel anlamda diğer fakültelerden mezun olup formasyon alan öğretmenler, branş derslerine giren öğretmenlerdir. Öğrencilerin yaş seviyesi yükseldikçe teknoloji ile arasında bağ oldukça yükseliyor, bu bağlamda derslerdeki ilgisi de teknolojiye doğru yöneliyor. Branş derslerindeki teknolojinin etkin kullanımı ile öğrencilerin ilgisini yine derste tutmak, ayrıca ilgi duydukları teknolojiden faydalanmak amaçlanıyor. Dolayısıyla, branş öğretmenlerinin teknoloji kullanımının sınıf öğretmenlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarında gösterdikleri vizyon özelliği, diğer fakültelerden mezun olup formasyon alarak öğretmen olan

öğretmenlerin arasında daha baskın gelmesi branş derslerinde teknolojinin daha fazla kullanımından ötürü olabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği alt boyutlarına bakıldığında; “iletişim ve işbirliği” boyutunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere kıyasla biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, branş derslerinde teknolojinin daha çok kullanılması, öğrencilerin yaşı büyüdükçe teknolojiye olan ilgilerinin artması, derslerdeki ilginin azalmaması için teknolojinin bu derslerde kullanılmasına özen gösterilmesi, bu özenin gerek öğrenciler, gerek okul yönetimi gerekse veliler üzerinde sağlanması olabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği alt boyutlarına bakıldığında; “destek” boyutunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere kıyasla biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, branş derslerinde teknolojinin daha çok kullanılması ve kullanılmasına ilişkin her türlü desteğin sağlanması, derslerdeki ilginin azalmaması için teknolojinin bu derslerde kullanılmasına özen gösterilmesi, bu özenin gerek öğrenciler, gerek okul yönetimi gerekse veliler üzerinde desteğin sağlanması olabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü ve davranışları ile, bu davranışların alt boyutları ile, öğretmenlerin gelişen teknolojileri öğrenme ve öğretme sürecinde kullanıp kullanmadıkları bilgisinin arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin gelişen teknolojileri öğrenme ve öğretme sürecinde kullanıp kullanmadıkları, yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü algıları üzerinde etkili olmadığını belirtmektedir.

Günümüzde özel okulların hedeflerinden biri de teknoloji kullanımının etkin bir biçimde ilerlemesidir. Okul yöneticisi, öğretmen ve veli ayağında teknoloji üzerinden iletişimin sağlanması, eğitim ve öğretim sürecinde teknolojinin etkili kullanılması, öğretmenin sadece okulda değil, başka ortamda da rahatça akademik çalışmalarını yürütebilmesi gibi faktörler özel okullarda olması gereken faktörler haline gelmiştir. Bu teknoloji süreçlerini öğretmenlerin etkili kullanabilmeleri adına, özel okullar gelişen teknolojiler üzerine hizmet içi eğitimler düzenlemekte, ulusal ve uluslararası teknoloji konferanslarına gitmeleri için öğretmenlerini teşvik etmektedirler.

Baş'ın (2012) araştırmasında, öğretmenlerin teknoloji kullanma bilgisi, aldıkları eğitim ne kadar fazla ise okul yöneticilerinden gördükleri ilgi ve destek o ölçüde fazla olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni, okul yöneticilerinin öğretmenlerini eğitim

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna ilişkin bulguların sonuçları ve tartışılması. Araştırmanın alt araştırma sorularından üçüncüsü “Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının, öğretmenlerin kendi performansına etkisine yönelik öğretmen algısı nedir?” sorusudur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgudan çıkarılabilecek sonuçlar şöyledir:

Öncelikle okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının, öğretmenlerin kendi performansları üzerinde etkilerine ilişkin öğretmen algısı “çok” seviyesinde saptanmıştır. Bir diğer bağlamda, öğretmenlerin kendi performanslarının yüksek olması, okul yöneticilerinin liderlik rollerinin yüksek olması ile orantılıdır.

Irmak'ın (2015) araştırmasında da bu bulgunun benzeri bir sonuç çıkmıştır. Irmak (2015) araştırmasında liderlik boyutlarının öğretmenlerin performansına etkisi algısının fazla olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda, okul yöneticileri kendilerini liderlik özellikleri açısından, özellikle teknoloji liderliği boyutları açısından kendilerini ne kadar geliştirirler ise öğretmenlerin performansları o kadar olumlu yönde artacaktır. Çünkü, öğretmenler kendilerini destekleyen, önemseyen, kendilerine katkı sunan okul yöneticileri ile birlikte çalışmak isterler. Chang (2012), okul liderlerinin teknoloji liderliği olumlu davranışlarının, öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarını olumlu düzeyde etkilediğini, teknolojiyi kullanma noktasında daha ılımlı olduklarını, yine liderlerin bu olumlu davranışının öğretmenlerin ders tasarımlarında teknoloji entegrasyonunu daha etkili kullanmaya teşvik ettiğini belirtmiştir.

Teknoloji liderliği alt boyutları incelendiğinde, “insan merkezilik” alt boyutunda en çok, öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini belirlemek ön plana çıkmıştır. Okul yöneticileri teknoloji süreçlerinde, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını belirler ve önemser ise öğretmenlerin algısında liderlik özellikleri daha da artmıştır. Bir başka en çok ön plana çıkan ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin iletişim adına internet kullanımlarını desteklemesidir. Yıl içinde öğretmenler hem yöneticiler hem öğrenciler hem veliler hem de kendi aralarında iletişim kurmak için interneti

kullanırlar. Bu anlamda internet hizmetlerinin okullarda sorunsuz çalışması gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bu konunun üzerine eğilmesi öğretmenlerin algılarında liderliklerini daha çok artırmıştır.

Bu alt boyutta, kendi içerisinde düşük çıkan kavram, teknolojinin etkili kullanılabilmesi için öğrencilerin görüşlerine başvurulması olmuştur. Okul yöneticilerinin öğrencilerin görüşlerine daha az başvurmalarının sebebi, öğrencilerin teknolojiye çok bağımlı olmalarının sonucunun olumsuz olabileceği, öğrencilerin teknoloji anlamında isteklerinin sınırsız olabileceğinden olmuş olabilir.

Teknoloji liderliği alt boyutları incelendiğinde, “vizyon” alt boyutunda en çok, okul yöneticilerinin okuldaki eğitim üzerine teknoloji kullanım planlamalarının uygulamasına ilişkin fikirleri desteklemek ön plana çıkmıştır. Ders planlarını yapan, ders içi etkinlikleri düzenleyen öğretmenler olduğu için, öğretmenlerin teknoloji planlarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili fikirleri ve görüşleri önemlidir. Okul yöneticileri öğretmenlerin ve okul içerisindeki herhangi bir etkinlik düzenleyicisinin fikirlerini önemsemesi, vizyoner liderliği ön plana çıkmasını sağlamıştır. Vizyoner liderlik Özel’e (1998) göre, vizyonu olan lider sınırları aşmakta zorluk çekmez. Çünkü vizyon, onun için bir rüya değil, sadece henüz gerçekleşmemiş hakikattir (akt. Toksöz, 2010). Doğan’a 2001 göre de, vizyoner lider gelecekteki olayları tahmin etmenin yanı sıra risk alan birer stratejik düşünürlerdir. Ayrıca bugünü net bir biçimde anlayarak gelecek ile denge kurabilirler (akt. Toksöz, 2010).

Bu alt boyutta, kendi içerisinde en düşük çıkan kavram ise, uzun vadede gelişime yönelik teknoloji planlarına sahip olmaları olmuştur. Bunun sebebi, günümüzde teknolojik olayların sıkça gelişmesi ve değişmesi, bu değişim ve gelişimin göz ardı edilmemesi için planların kısa vadeli, yıllık planlar yapılması olabilir.

Teknoloji liderliği alt boyutları incelendiğinde, “iletişim ve işbirliği” alt boyutunda en çok, okul yöneticilerinin okulun günümüze ayak uydurması için, gelişen ve değişen teknolojinin dinamiklerini, okula uyarlaması ön plana çıkmıştır. Teknolojinin okulların gelişmesinde ve değişmesinde sadece bir araç olduğu gerçeğini unutmamak gerekir. Eğitim ve öğretim yapılan okullarda, teknoloji bir öğrenme aracı olmalı, bu aracı etkin kullanmak için de teknolojiye değişen ve gelişen süreçleri takip edilmelidir.

Bu alt boyutta kendi içerisinde en düşük çıkan kavram ise, teknoloji kurulu oluşturmak olmuştur. Bunun sebebi, yıl içerisinde yoğun çalışan öğretmen ve yöneticilerin bu kurulu oluşturmak için gerekli zamanı bulamayışı olabilir.

Entegrasyon sürecindeki diğer bir faktör de idareci desteğidir. Göktaş vd. (2009) yaptıkları çalışmada entegrasyonu olumsuz etkileyen en önemli etmenin idareci desteğinin olmayışı olarak belirtmişlerdir. Teknoloji liderliği alt boyutları incelendiğinde, “destek” alt boyutunda en çok, okul yöneticilerinin öğretmenlere teknolojinin sağladığı imkanlardan faydalanmalarını sağlaması ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda, okul yöneticileri öğretmenlerine derslerinde ve okul yaşamlarında teknolojiyi etkin kullanabilmeleri için imkan sağlıyor denilebilir. Bu alt boyutta geri kalan faktörler arasında farklılık olmadığı için, kendi aralarında yüksek bir tutum sergilemişlerdir.

Irmak’ın (2015) araştırmasındaki bulgular arasında en yüksek etki “destek” boyutundadır. Irmak (2015) da bu çalışmadaki gibi okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinde öğretmenlere olan desteğin çok önemli düzeyde etkilediğini belirtmiştir. Brook ve Young’a göre, bilgi ve iletişim teknolojileri üzerine okul yönetiminin ve öğretme-öğrenme etkinliklerine yönelik entegrasyonun faydalı şekilde kullanılmasında yönetsel destek oldukça önemli bir etmen olduğu ifade edilebilir (akt. Bülbül ve Çuhadar, 2012).

Genel anlamda, okul yöneticileri teknoloji liderliği rollerinde en çok “destek” boyutunda öğretmenlere etki sağladığı, öğretmenlerin algılarında “destek” boyutu ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt sorusuna ilişkin bulguların sonuçları ve tartışılması. Araştırmanın alt araştırma sorularından dördüncüsü “Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile bu davranışların öğretmenlerin kendi performanslarına etkisine yönelik algıları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya yönelik elde edilen bulguya dayanarak şu sonuca varabiliriz:

“Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına ilişkin algıları ve kendi performanslarına yönelik algıları” arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine daha fazla bürünmeleri, öğretmenlerin kendi performanslarına yönelik

algılarını artırmaktadır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışları arttıkça, öğretmenlerin kendi performanslarına yönelik algıları da artmaktadır.

Öğretmenlerin kendi başarımları ve okul yöneticilerine yönelik “insan merkezilik” alt boyutundaki algılarının arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, okul yöneticileri, öğretmen görüşlerine önem verdiklerinde, öğretmenlere süreç içerisinde imkanlar sağladıklarında, profesyonel gelişimlerine katkıda bulduklarında, öğretmenlerin kendi başarımları artmaktadır. Irmak’ın (2015) araştırmasında da “insan merkezilik” alt boyutunda algılar arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin kendi başarımları ve okul yöneticilerine yönelik “vizyon” alt boyutundaki algılarının arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, okul yöneticilerinin teknolojinin etkili kullanımına yönelik kararları ve hedefleri, bu kararları ve hedefleri öğretmenlerle paylaşması, teknolojinin kullanımına yönelik yönetim ve süreç planlamaları yapması, bu planlarla ilgili aşamaları takip etmesi, okulun teknoloji genel ihtiyaçlarını belirlemesi ve bununla ilgili araştırmalar yapması, eğitim ve öğretimi faydalı hale getirecek uygun teknolojileri belirlemesi öğretmenlerin kendi başarımlarını arttırmaktadır. Irmak’ın (2015) araştırmasında da “vizyon” alt boyutunda algılar arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin kendi başarımları ve okul yöneticilerine yönelik “iletişim ve işbirliği” alt boyutundaki algılarının arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, okul yöneticilerinin öğretmenler ve veliler ile doğrudan iletişimi, internet üzerinden iletişimi, internet kaynaklarını iletişim amacıyla kullanması, eğitim ve öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımını desteklemesi ve süreci işbirliği içinde yönetmesi, öğretmenlerin kendi başarımlarını arttırmaktadır. Irmak’ın (2015) araştırmasında da “iletişim ve işbirliği” alt boyutunda algılar arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin kendi başarımları ve okul yöneticilerine yönelik “destek” alt boyutundaki algılarının arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani, okul yöneticilerinin öğretmenlere, teknolojiyi sağlama ve teknolojinin eğitim süreçlerinde kullanılmasına teşvik etme durumu, öğretmenlerin kendi başarımlarını

arttırmaktadır. Irmak'ın (2015) araştırmasında da “destek” alt boyutunda algılar arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmanın sonucu öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin teknoloji lider algıları yüksek olduğunda, kendi başarılarının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, okul yöneticilerinin teknoloji lider davranışları ve rolleri ne kadar yüksek seviyedeysse, öğretmenlerin kendi başarılarına ilişkin algıları da o kadar yüksek seviyededir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonunda ortaya çıkan veri ve sonuçlar doğrultusunda yönetici ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Yöneticilere yönelik öneriler. Günümüzde teknolojinin değişimi ve gelişiminden ortaya çıkan eğitimde teknolojik ihtiyaçlar ve teknolojinin eğitime entegrasyonu kavramları artık dünyamızın vazgeçilmezi haline gelmiştir. Günümüzde bu kadar hızlı değişen eğitim kavramlarına eğitim kurumları kayıtsız kalamamaktadır. Dünyaya ayak uydurmak isteyen eğitim kurumları teknolojinin eğitimde neden önemli olduğunu ve teknoloji ihtiyaçlarının nasıl giderilmesi gerektiğinin farkında olmak durumundadır.

Okul içi, okul dışı iletişimin teknoloji ve internet üzerinden sağlandığı ve bu yöntemlerle iletişimin çok kolay olduğu düşünülürse eğitim kurumlarının teknolojik gelişmeleri takip etmesi, bu gelişmeler doğrultusunda kendini geliştirmesi ve ayak uydurması önemli bir vurgudur. Bu gelişimi ve takibi yapacak olan önder kişi okul yöneticileridir. Okul yöneticileri, kurumunu günümüzde daha güncel tutmak istiyorsa teknolojik gelişmeleri takip etmesi, teknolojiyi kurumunda etkin bir biçimde kullanmaya öncülük ve liderlik etmesi gerekmektedir. Kurumlarda teknolojinin kullanımına öncülük ve liderlik eden okul yöneticilerinden beklenen davranışlar öğretmenleri teşvik eden davranışlar olması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yönünün güçlü olması, bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda dünyada okul yöneticilerine yönelik birçok teknoloji liderliği ölçütleri ortaya çıkmıştır. “Yöneticilere Yönelik Ulusal

Eğitim Teknolojisi Standartları” (NETS-A) gibi ölçütler ile yöneticilerin profesyonel gelişimleri sağlanmalı, kendilerini bu yönde geliştirmelidirler.

Okul yöneticileri kurum içindeki tüm çalışanlarına teknoloji kullanımı noktasında bilinçlendirme eğitimleri planlamalıdır. Öğretmenlere öğrenme ve öğretme süreci içerisinde teknolojik destek sağlamalı, teknoloji konusunda öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için eğitim planlamaları yapmalı, süreci yönetmeli, süreç içinde çıkan sorunlara liderlik özellikleriyle yaklaşmalı, öğretmen-öğrenci-veli iletişimini etkin ve sağlıklı kılmalı, gerekirse hem veliyi hem de öğrenciyi teknoloji konusunda bilinçlendirmelidir.

Okul yöneticileri çeşitli ulusal ve uluslararası eğitim teknolojileri konferanslarına katılmalı, öğretmenlerini de katılmaları için teşvik etmelidir.

Okul yöneticileri yurtiçi ve yurtdışında çıkan eğitim teknolojileri üzerine yazılan dijital ve basılı yayınları ve kaynakları temin etmeli, öğretmenlerine bu kaynakları sağlamalıdır.

Okul yöneticileri eğitim ve öğretim yılına ilişkin bir teknoloji planı hazırlamalı, gönüllü öğretmenlerden seçilen teknoloji kurulu oluşturmalı ve bu planı kurulla birlikte uygulamaya geçirmelidir. Okul yöneticileri ve teknoloji kurulu öğretmenin karışıklığa uğradığı zamanlarda, olumlu müdahalelerde bulunmalı, öğretmene destek olmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler. Bu araştırmanın hedeflerinden biri, öğretmenlerin yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeyine ilişkin algılarını belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma, zincir bir özel okulun İstanbul’da bulunan kampüslerinde uygulanmıştır. Buna benzer bir araştırma, farklı illerdeki zincir veya tek özel okullarda uygulanabilir ve farklı illerin sosyo-ekonomik, coğrafi ve sosyal şartlarına bakılarak değerlendirilebilir. Yine buna benzer bir araştırma, İstanbul’daki farklı okullarda yapılarak karşılaştırmalarından doğan sonuçlar incelenebilir.

Bu araştırmanın hedeflerinden başka biri ise, yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle, öğretmenlerin kendi başarımlarına ilişkin algılarının arasındaki etkiyi belirlemektir. Yöneticiler kendilerinden beklenen teknoloji liderliği rollerini ne kadar gösterirlerse, öğretmenlerin kendi başarımlarını o kadar etkilemektedir. Bundan farklı

olarak, öğretmenlerin algısı yerine öğretmenlerin süreç içerisindeki davranışları incelenebilir ve algı ile gerçek performans karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14.
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in turkey. *Educational Technology ve Society*, 9(1), 176-187.
- Akbaba-Altun, S., ve Gürer, M. D. (2008). School administrator's perceptions of their roles regardingin formation technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33,35-54.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Aldemir, R. ve Tatar, E. (2014). Teknoloji destekli matematik eğitimi hakkında yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 298-319.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Alkın, M. ve Ünsar, S. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan araştırma* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Trakya.
- Anderson, R. E., ve Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Saticı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F. ve Kete, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 7(14), 201-222.

- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balkı, E. (2008). *Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin algıları ve uygulamaları: Özel Konya Esentepe ilköğretim okulu örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, S. D. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi Kimdir? Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Baştürk, R. (2011). *Bütün yönleriyle spss örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayın, G. (2014). Sistem yaklaşımı bakış açısıyla sağlık kurumlarında dış çevre analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 99-120.
- Belland, B. R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers and Education*, 52(2), 353–364
- Bozeman, W., C., ve Spuck, D.,W., (1991). Technological competence: Training educational leaders. *Journal of Research on Computing in Education*, 23, 514-529.
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 474-499.

- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3),94-107.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, A., Keskin ve H., Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *yönetim dergisi*, 16 (51), 32-42.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Chang, I. H., Chin, J. M. ve Hsu, C. M. (2008). Teachers' perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology ve Society*, 11(4), 229-245
- Chang, I.H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in taiwanese elementary schools. *Educational Technology ve Society*, 15(2), 328–340.
- Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers ve Education*, 55(1), 32-42.
- Couger, J. D.& Knapp, R. W. (1974), *System analysis techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 9 (36).
- Çağlayan, O. A. (2006). *Örgütsel çatışma yönetimi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çınaroğlu, S. ve Avcı, K. (2013). Yönetim biliminde sistem yaklaşımı ve sağlık alanı özelinde bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(1), 83 101.

- Coşkun, A. (2009). Toplam kalite yönetimi ve altı sigma. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 502, 70-75.
- Çekmeceliöğlu, H. G., Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. *KOSBED*, 28, 35-58.
- Çelik, S. (2011). Technology integration levels of teacher education faculty. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 141-163.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 395-422.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453-462.
- Çimendereli, S. (1994). *Liderlik yaklaşımları ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), 319-340.
- Demiralay, R., Bayır, E. A., ve Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 161-168.
- Dewett, T., ve Jones, R. (2001). The role of information technology in the organization: A review, model, and assessment. *Journal of Management*, 27, 313-346.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 3(4), 115-140.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Drucker, P. F. (1994). *Kapitalist ötesi toplum*. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Duck, J.D. (1999). *Değişim yönetimi, değişim* (Çev. Meral Tüzel), İstanbul: MESS Yayınları.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Düren, A. Z. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Elalmış, A. B. (2008). *Çalışma hayatı ve organizasyonlarda değişim, değişim yönetimi ve değişim yönetimi üzerine örnek bir uygulama Lafarge Türkiye çimento grubu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Ercan, Ü. ve Sığırı, Ü. (2015), Kültürel değerlerin liderlik özelliklerine etkisi: Türk ve Amerikalı yöneticiler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 3(48), 95-126.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişimin yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. Ş. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Finnan, C. (2000, Nisan). *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others*. American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Flanagan, L., ve Jacobson, M. (2003). Technology leadership for the twenty first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Fries, B., ve Monahan, B. (1998). School district technology planning in an area of rapid change. *Educational Technology*, 38, 60-62.

- 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), 112-125.
- Goldsmith, R. E., ve Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. In Shavinina L. (Ed.), *International Handbook of Innovativeness* (s. 321-322). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gökoğlu, S. (2014). *Sistem tabanlı teknoloji liderliği modeliyle öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Göksel, A. ve Aydın, B. (2012). Lider-Üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-271.
- Göktaş, Y., Yıldırım, S., ve Yıldırım Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICTs integration into pre-service teacher education programs. *Educational Technology ve Society*, 12(1), 193-204
- 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.
- Gültekin, S. (2013). *Organizasyon teorileri: Klasik ve modern perspektifler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 537-577.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(1), 97-121.

- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 17, 145-166.
- Hamedoğlu, M. A. (2001). Vizyoner liderlik. *Yerel Yönetim ve Denetim*, 6(6).
- Hamzah, M. I. M., Nordin, N., Jusoff, K., Karim, R. A. ve Yusof, Y. (2010). A quantitative analysis of Malaysian secondary school technology leadership. *Management Science and Engineering*, 4(2), 124–130.
- Harvey, E. (2004), Leadership and ethics, *Executive Excellence*, 8, 87, 13-25.
- Helvacı, M. A. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115–133.
- Hennessy, S., Ruthven, K., ve Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155–192
- Hew, K. F., ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge, gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*. <http://www.usca.edu/essays/vol12winter2004.html> adresinden 20 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi (Çev. Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel.
- Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1-9. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(3), 175–189.
- Hurt, H. T., Joseph, K., ve Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58- 65.

- Irmak, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin “teknoloji liderliği” düzeylerine ilişkin algıları (Yüksek Lisans Tezi). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli.
- ISTE (International Society for Technology in Education) (2002). *National educational technology standards (Nets) and performance indicators for administrators*.<http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-administrators> adresinden edinilmiştir.
- İnan, F. A., ve Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K 12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.
- Johnson, R. A., Kast, F. E., Rosenzweig, J. E. (1964), Systems Theory and Management, *Management Science*, 108(2), 367-384.
- Karadağ, E., Sağlam, H. ve Baloğlu, N. (2008). Bilgisayar destekli eğitim: İlköğretim okulu yöneticilerinin tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 251–266.
- Karadağ, N., ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4, 259-273.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları, 20.baskı, 77.
- Karcıoğlu, F. ve Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 26(3-4), 215-237.
- Kearsley, G. and Lynch, W. (1992). Leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 50-60.
- Kerman, U. ve Öztop, S. (2014). Kamu çalışanlarının örgütsel değişim yönetimine yönelik algısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).

- Kılıçer, K., ve Odabaşı Ferhan, H. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard business review*, 73(2), 59-67.
- Kozloski, K. C. (2006). Principal leadership for technology integration: A study of principal technology leadership (Unpublished Doctoral Dissertation). United States: Ann Arbor.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Leavitt, C. ve Wallton, J. (1975). Development of a scale for innovativeness. *Advances in Consumer Research*, 2, 545- 554.
- Maon, F., Lindgreen, A., Swaen, V. (2008), Thinking of the organization as a system: The role of managerial perceptions in developing a corporate social responsibility strategic agenda. *Systems Research and Behavioural Science*, 25(3), 413-426.
- Marulcu, İ. (2010). *Eğitimsel liderlik ve teknoloji kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Micheal, S.O. (1998). Best practices in information technology (IT) management: Insight from K-12 schools technology audits. *International Journal of Educational Management*, 12(6), 277-288.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: Aframework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017 1054.
- Musawi, A. (2011). Blended learning. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 3-8.

- Norris, C., Barnett, B., Basom, M. R. and Yerkes, D. M. (1996). The Cohort: A vehicle for building transformational leadership skills, planning and changing, *International Journal of Environmental Research*, 27(3/4), 145-164.
- Oke, A., Munshi, N. and Walumbwa, F. O. (2009). The influence of leadership on innovation processes and activities. *Organizational Dynamics*, 38(1), 64–72.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2003). Eğitici bilgisayar formatör öğretmenlerin profilleri ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 90–100.
- Önen, A. S. (2012). Eğitime yönelik inançların bilgisayar teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlara etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 353-361.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- 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.
- Özsoy, E. (2010). *Liderlik davranışları ile cinsiyet ilişkisi: Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarında bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztaş, A. (2013). *Resmi ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özutku, H., Ağca, V. ve Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşim teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş

- performansı arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 193-210.
- Midgley, D. F., ve Dowling, G. R. (1978). Innovativeness: The concept and its measurement. *Chicago Journals*, 4(4), 229-242.
- Mutlu, M. K., ve Kahraman Y. (2012). Değişim yönetimi: Üniversite öğrencilerinin inanç sistemindeki değişimler. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(2), 219-237.
- Nail, A. H. K. (1994). Managerial innovation in the civil service in Jordan: A field study. *Journal of Management Development*, 13(9), 52-60.
- Peck, K.L., veDorricott, D. (1994). Whyusetechology. *Educational Leadership*, 51,11-14.
- Prosci değişim yönetimi serisi: http://www.prosci.com/prosci_change_series.pdf, s.4, (20.02.2016) adresinden edinilmiştir.
- Robbins, S. P., Coluter, M. (2005), *Management*, Pearson Prentice Hall.
- Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching*. Pearson, Merrill: Prentice Hall.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovation*. Third Edition. New York: The Free Publication.
- Rogers, E. M. (1995). The challenge: lessons for guidelines from the diffusion of innovations. *Journal on Quality Improvement*, 21, 324–328.
- Rogers, S. J. veMay, D. C. (2003). Spillover between marital quality and job satisfaction: Long-term patterns and gender differences. *Journal Of Marriage And Family*, 65 (2),482-495
- Seferoğlu, S. S. (2009, Şubat). *İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları*. XI. Akademik Bilişim Konferansı. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Stolp, S. ve Smith, S. C. (1994, Ocak). School culture and climate: The role of the leader. *OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council*.

- Sezer, B. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme* (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Stolp, S. ve Smith, S. C. (1994, Ocak). School culture and climate: The role of the leader. *OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council*.
- Şahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 387-396.
- Şişman Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taş, Y. F. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi ve Stratejik Liderlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taş, Y. F. (2011). Toplam Kalite Yönetimi ve Stratejik Liderlik. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 351-361.
- Teo, T. (2008). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1634-1642.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre service teachers. *Computers ve Education*, 52(2), 302-312.

- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers ve Education*, 57(4), 2432-2440.
- 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.
- Teo, T., Ursavaş, Ö. F.ve Bahçekapılı, 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.
- Thompson, L. (1994). *Mastering the Challenges o f Change*. New York: Amacom
- Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 373-406.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi*, 30, 271-274.
- Türkyılmaz, F. (2009). *Çalışanların özdeğerlendirme, değişim yönetimi ve örgütsel bağlılık algılarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Usluel, Y. K. ve Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: Etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 134-142.
- Usluel, Y. K., Demiraslan, Y. ve Kuşkaya, F. M. (2007). Integrating ICT into classrooms: A note from Turkish teachers (pp. 1569–1575). Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, San Antonio, Texas, USA.

- Ünsal, E. (2009). Dinamik bir yetenek olarak teknoloji yönetimi: Teknoloji yönetimi yeteneği. *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*, 8(2), 167-189.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Karaman Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yee, D. L. (2000). Images of school principals' information and communications technology leadership. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 287-302.
- Yozcu, Ö. K. (2010). *İlişki yönetimi bağlamında çalışan ilişkileri: Otel işletmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yukl, Gary (2008), *Leadership in organizations (Yedinci bas.)*. New Jersey: Prentice Hall.



EKLER

A. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Branşınız: Sınıf Öğretmeni Yabancı Dil

Rehberlik Uygulamalı Dersler Türkçe Matematik

Sosyal Bilgiler / Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Fen Bilimleri

3. Çalıştığınız Okul Kademesi: İlkokul Ortaokul

4. Mesleki Kıdem yılınız: 0-5 6-10 11-15 15-20 20-.....

5. Mezun olduğunuz okul: Eğitim Fakültesi Diğer

6. Teknoloji eğitimi aldınız mı?

Evet Hayır

7. Kullandığınız teknolojileri işaretleyiniz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz) :

Projeksiyon iPad / tablet Akıllı/Etkileşimli tahta Bilgisayar

Diğer

OKUL YÖNETİCİSİNİN “TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ” DAVRANIŞLARI			Bu davranışları, yöneticileriniz ne sıklıkla göstermektedir?					Bu davranışların, öğretmen olarak performansınızı ne derece etkilediğini düşünüyorsunuz?		
			Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Ara Sıra	Hiçbir Zaman	Çok etkilemekte	Az etkilemekte	Hiç etkilememekte
İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ	19.	Velilerle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	20.	Okulun sosyal çevresiyle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	21.	Teknolojiyi, okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	22.	Okulun tüm üyeleriyle, teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyarlanacağına ilişkin görüşler üretir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	23.	Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluşturur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	24.	Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili veri toplamak için eğitim teknolojilerinden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
DESTEK	25.	Öğrenme-öğretme ortamlarının, eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere göre düzenlenmesini destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	26.	Öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	27.	Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim teknolojilerinin kullanımını destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	28.	Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için, öğretmenlerin teknolojinin getirdiği olanaklardan yararlanmalarını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	29.	Eğitim teknolojilerinin kullanımında okuldaki eğitici ve yardımcı personele örnek olacak davranışlar sergiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

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

B. Araştırma Ölçeği Kullanma İzni

Göknur Aşçı <goknurasci@gmail.com>

13:40 (0 dakika önce) ☆

Alıcı: mehmentsincar ▾

Merhaba Mehmet Sincar Hocam,

Ben Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Şu an tez çalışmamı yürütmekteyim.

"Bir Özel Okul Zincirinde Çalışan Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları" konulu araştırmam için doktora tezinizde kullandığınız "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği" ni uygun olduğunu gördüm.

Araştırmamda ölçeğinizi kullanmam için izninizi arz eder, tecrübelerinize dayanarak önerebileceğiniz tavsiyeleriniz olursa dinlemekten mutluluk duyarım.

İyi çalışmalar & Kolaylıklar diliyorum.
İyi günler.

Sincar, Mehmet

12 Nis (5 gün önce) ☆

Alıcı: bana ▾

Merhaba Göknur Hanım,

Çalışmanız için "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği" ni kullanmanızdan büyük memnuniyet duyarım.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim,

Mehmet Sincar

...

Göknur Aşçı <goknurasci@gmail.com>

11:22 (1 saat önce) ☆

Alıcı: irmak20 ▾

Merhaba Mehmet Irmak Hocam,

Ben Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Şu an tez çalışmamı yürütmekteyim.

Sizin yüksek lisans tezinizde kullandığınız ölçeği kullanmak için, esas sahibi Mehmet Sincar Hocamızdan izin almış bulunmaktayım. Ayrıca sizin Mehmet Sincar Hocamızın "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği" ne ek olarak "öğretmenlerin kendi performanslarına etkisine yönelik algısını" ölçmek için eklediğiniz soruyu da kendi tezime için uygun bulmaktayım.

Araştırmamda eklediğiniz soruyu kullanmam için izninizi arz eder; deneyimleriniz doğrultusunda önerebileceğiniz tavsiyeleriniz olursa dinlemekten mutluluk duyarım.

Mehmet IRMAK

12:09 (46 dakika önce) ☆

Alıcı: bana ▾

Merhaba Göknur Hocam,
Danışman hocamla araştırma konumuza uygun olacağına karar verdiğimiz ve Mehmet Sincar hocamızın ölçeğine ek olarak uyguladığımız öğretmen performanslarına yönelik soruyu tabiki kullanabilirsiniz.
Tavsiye niteliğinde Mehmet Sincar hocamızın bağımsız değişkenlerini de, araştırma konumuza daha uygun olacağı gerekçesiyle değiştirmiştik. Onları da göz önüne almanız faydanıza olur diye düşünüyorum.
Çalışmalarınız da kolay gelsin. İyi günler.

C. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Aşçı, Gökür
Uyruk: Türk (TC)
Doğum Tarihi: 16 Aralık 1989, Bursa
Medeni Durum: Bekar
Telefon: +90 537 556 06 72
email: goknurasci@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	2017
Lisans	Marmara Üniversitesi	2012
Lise	Bursa Gemlik Lisesi	2007

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2017-...	Doğa Koleji Genel Müdürlüğü	Anadolu Yakası Okullar Koordinatörü
2014-2017	Bahçeşehir Koleji Ümraniye	Sınıf Öğretmeni
2012-2014	FMV Özel Ayazağa Işık Okulları	Sınıf Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (İleri Düzey)

UZMANLIKLAR

Yıl	Uzmanlık Alanı
2015-...	Microsoft Yenilikçi Uzman Eğitimci
2014-...	Eğitim Teknolojileri Uzmanı
2012-...	Yaratıcı Drama Eğitimci
2012-...	Montessori Matematik Eğitimi Uzmanı