

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİKLERİ
İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal GÜRKAN

İstanbul
Ekim,2017

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

**OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİKLERİ
İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal GÜRKAN

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

İstanbul
Ekim , 2017

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Üye

Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AVCI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a, eğitim alanında dersleriyle bize vizyon katan çok değerli hocamız Prof.Dr.Münevver ÇETİN'e, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Yakup GÜRKAN'a ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

Hilal GÜRKAN

İstanbul - 2017



ÖZET

**OKUL MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİKLERİ
İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hilal GÜRKAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Yard. Doç Dr. Yusuf ALPAYDIN

Ekim-2017,110 Sayfa

Çalışmanın amacı okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmada Nicel Araştırma modellerinden korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Beykoz, Kadıköy, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel ; ilkokul ,ortaokul ve lise kurumlarındaki toplam 390 okul müdürü oluşturmaktadır. Belirlenen ilçelerin büyüklüğü ve 390 okul müdürüne ulaşmanın ekonomik zorluğu ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak, araştırma grubu 150 okul müdürüyle sınırlandırılmıştır. Verilerin toplanmasında Banoğlu (2011) tarafından geliştirilen “Teknoloji Liderliği Yeterliliği Ölçeği” ile Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde verilere yönelik frekans ve yüzde dağılımı alınmıştır. Okul müdürlerinin yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Değişkenler arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda dağılım normal olduğundan t testi , ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe (Çoklu Karşılaştırma) testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Değişkenlerin birbirini yordama düzeyini tespit etmek için regresyon analizine başvurulmuştur.

Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme yeterliği ile teknoloji liderliği yeterliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre teknoloji liderliği yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş, kıdem, yöneticilik kıdemi, branş ve okul kademesi değişkenlerine göre teknoloji liderliği yeterliklerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul

müdürlerinin demografik özelliklerinden cinsiyet, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yaş, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde toplam ölçekte hiçbir alt boyutta (öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikleri, öz yönetim yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Günümüzün hızla değişen koşullarında teknoloji liderliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme yeterliliği ile olumlu yönde ilişkisinin bulunmuş olması bizi, dijital çağın getirdiği hızlı değişimlerin eğitim ve öğretime entegrasyonu için yöneticilerin bu alandaki yeterliliklerini artırmaya yönelik adımların atılması gerektiği sonucuna ulaştırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Teknolojik Liderlik, Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL LEADERSHIP COMPETENCIES OF TECHNOLOGY LEADERSHIP AND THE LIFELONG LEARNING COMPETENCIES

Hilal GÜRKAN

Supervisor : Assist. Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN

October-2017,110 Pages

The aim of the study is to examine the relationship between the school leadership's qualifications for technology leadership and lifelong learning competencies. In this study, correlation method was used from Quantitative Research Models. Beykoz, Kadıköy, Üsküdar District National Education Directorate of the universe of the research connected to the official and private; primary school, junior high school and high school institutions. Considering the size of the districts identified and the economic difficulty and time constraints of accessing 390 schoolmembers, the research group was limited to 150 school principals. The "Technology Leadership Qualification Scale" developed by Banoğlu (2011) and the "Lifelong Learning Competency Scale" developed by Uzunboylu and Hürsen (2011) were used to collect the data. In the first part of the scale, frequency and percentage distribution for the data were taken. The arithmetic mean and the standard deviation for determining the competences of school principals were used. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare t-test and double variable groups in order to show the difference between the variables. The Scheffe (Multiple Comparison) test was applied if the difference was significant. Correlation method was used to investigate the relationship between variables. Regression analysis was used to determine the degree of mutuality of the variables.

As a result of the research, it was determined that there is a positive relationship between lifelong learning competence and technology leadership competence. There was no significant difference in the technological leadership competencies according to gender and graduation variables from the demographic characteristics of school principals. A significant difference was found in the technology leadership competencies according to age, seniority, managerial seniority, branch and school grade variables. The demographic characteristics of school principals were found to be significantly different in terms of their lifelong learning

competencies according to gender, graduation and branch variables. A significant difference wasn't found in the subscales of total scale (learning learning competencies, information proficiency, digital competencies, self-management competencies, initiative and entrepreneurship competencies and decision making competencies) in lifelong learning competencies according to age, seniority and school level variables of school managers' demographics.

It is thought that technology leadership is important in today's rapidly changing conditions. In this respect, the fact that the lifelong learning competence has been positively related has led us to the conclusion that the rapid changes brought by the digital age should take steps to increase the competencies of the administrators for education and teaching integration.

Key Words: Leadership, Technological Leadership, Learning, Lifelong Learning

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------------|
| Önsöz | i |
| Özet | ii |
| Abstract | iv |
| Tablolar Listesi | x |
| Kısaltmalar Listesi | xii |
| | |
| BİRİNCİ BÖLÜM 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1.Problem | 1 |
| 1.2. Amaç | 4 |
| 1.3.Araştırmanın Önemi | 5 |
| 1.4. Varsayımlar | 6 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |
| | |
| İKİNCİ BÖLÜM TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME | 7 |
| 2.1.Lider ve Liderlik Kavramı..... | 7 |
| 2.1.1.Lider Yönetici Farkı | 7 |
| 2.1.2.Liderlik Teorileri | 8 |
| 2.1.2.1.Özellik Teorisi | 8 |
| 2.1.2.2.Davranışsal Liderlik Teorileri | 9 |
| 2.1.2.3.Durumsal Liderlik Teorileri | 9 |
| 2.1.3.Liderlik Türleri | 9 |
| 2.1.3.1.Geleneksel Lider | 10 |
| 2.1.3.2.Çağdaş Liderlik | 10 |
| 2.1.3.2.1.Dönüştürücü (Transformasyonel) Liderlik | 10 |
| 2.1.3.2.2.Etkileşimci Liderlik..... | 11 |
| 2.1.3.2.3.Öğrenen Liderler | 11 |
| 2.1.3.2.4.Karizmatik Liderlik | 11 |
| 2.1.3.2.5.Süper liderlik | 12 |
| 2.1.3.2.6.Etik Liderlik | 12 |
| 2.1.3.2.7.Vizyoner Liderlik | 13 |
| 2.1.3.2.8.Öğretimsel Liderlik | 13 |
| 2.2.Teknoloji Liderliği | 13 |
| 2.2.1.Teknoloji ile İlgili Temel Kavramlar | 15 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.2.Eğitimde Teknolojik Gelişmeler | 16 |
| 2.2.3.Teknoloji Kültürü..... | 17 |
| 2.2.4.Öğretmenin Teknoloji Liderliği | 19 |
| 2.3.Yaşam Boyu Öğrenme | 21 |
| 2.3.1.Öğrenme | 21 |
| 2.3.2.Yaşam Boyu Öğrenme | 22 |
| 2.3.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi | 24 |
| 2.3.4.Yetişkinlerin Öğrenmesi | 30 |
| 2.3.5.Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Dünyadaki Gelişim | 31 |
| 2.3.5.1.Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Avrupa Birliği Eğitim Faaliyetleri..... | 35 |
| 2.3.6.Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Türkiye'deki Gelişim | 36 |
| 2.3.6.1.Yaygın Eğitim..... | 39 |
| 2.3.6.2.Türkiye'de Yaygın Eğitim Sağlayan Kurum ve Kuruluşlar | 40 |
| 2.3.6.2.1.Sürekli Eğitim Merkezleri..... | 45 |
| 2.3.6.2.2.Yetişkin Eğitimi TÜİK Verileri, 2016..... | 46 |
| 2.3.7.Öğretmen Yetiştirme | 48 |
| 2.3.7.1.Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi | 48 |
| 2.3.7.2.Öğretmenlerin Kişisel Ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak | 52 |
| 2.3.8.Öğretmenler ve Yaşam Boyu Öğrenme | 55 |
| 2.3.8.1.Öğretmenlerin Yetiştirilmesi | 58 |
| 2.3.9.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri | 60 |
| 2.3.10. İlgili Araştırmalar..... | 63 |
| 2.3.10.1.Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar..... | 63 |
| 2.3.10.2.Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar | 68 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM..... | 73 |
| 3.1.Araştırmanın Modeli | 73 |
| 3.2.Evren ve Örneklem..... | 73 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 73 |
| 3.3.1.Kişisel Bilgi Formu | 74 |
| 3.3.2.Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği..... | 74 |
| 3.3.2.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği | 75 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 75 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi | 76 |
| 3.5. VerilerinYorumlanması..... | 76 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR..... | 77 |
| 4.1. Demografik Bilgiler | 77 |
| 4.2. Teknoloji Liderliği..... | 78 |
| 4.2.1.Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri..... | 78 |
| 4.2.2.Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri | 79 |
| 4.2.3.Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri | 80 |
| 4.2.4.Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri..... | 82 |
| 4.2.5.Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri | 83 |
| 4.2.6.Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ... | 85 |
| 4.2.7.Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri | 86 |
| 4.2.8.Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri | 88 |
| 4.3.Yaşam Boyu Öğrenme | 90 |
| 4.3.1.Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri | 90 |
| 4.3.2.Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri . | 91 |
| 4.3.3.Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri | 92 |
| 4.3.4.Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ... | 93 |
| 4.3.5.Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri..... | 94 |
| 4.3.6.Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri..... | 95 |
| 4.3.7.Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri | 96 |
| 4.3.8.Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri..... | 98 |
| 4.4. Teknoloji Liderliği Yeterliği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçekleri Arasındaki İlişkiler | 99 |
| 4.5.Regresyon Analizi Sonuçları..... | 99 |
| 4.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Teknoloji Liderliği Alt Boyutlarının Etkilemesi ... | 99 |
| 4.5.2. Teknoloji Liderliğini Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutlarının Etkilemesi . | 100 |

| | |
|---|------------|
| BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA VE YORUM..... | 102 |
| 5.1.Sonuç ve Tartışma..... | 102 |
| 5.2.Öneriler..... | 108 |
| 5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler..... | 108 |
| 5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler..... | 109 |
| KAYNAKÇA | 111 |
| EKLER..... | 128 |



TABLO LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 2.3.6.2.2.1: Örgün ve Yaygın Eğitim Katılım Oranları | 48 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Tablo 2.3.8.1: 2017 Yılı Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Planı | 57 |
| Tablo 3.6.1: Ölçekler Puan Aralıkları Tablosu | 76 |
| Tablo 4.1.1: Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri Frekans Ve Yüzde Değerleri..... | 77 |
| Tablo 4.2.1.1: Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri..... | 78 |
| Tablo 4.2.2.1: Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri t Testi Sonuçları..... | 79 |
| Tablo 4.2.3.1: Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları..... | 80 |
| Tablo 4.2.3.1.1 Yaşlarına Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları..... | 81 |
| Tablo 4.2.4.1: Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları..... | 82 |
| Tablo 4.2.4.1.1 Kıdemlerine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları | 83 |
| Tablo 4.2.5.1: Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları..... | 84 |
| Tablo 4.2.5.1.1 Yöneticilik Kıdemine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları | 95 |
| Tablo 4.2.6.1: Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri t Testi Sonuçları..... | 85 |
| Tablo 4.2.7.1: Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları..... | 86 |
| Tablo 4.2.7.1.1 Branşlarına Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları..... | 87 |
| Tablo 4.2.8.1: Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları..... | 88 |
| Tablo 4.2.8.1.1 Okul Kademesine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları | 89 |
| Tablo 4.3.1.: Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri | 90 |
| Tablo 4.3.2.1: Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri t Testi Sonuçları..... | 91 |
| Tablo 4.3.3.1: Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları | 92 |
| Tablo 4.3.4.1: Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları | 93 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 4.3.5.1: Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları..... | 94 |
| Tablo 4.3.6.1: Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri t Testi Sonuçları..... | 95 |
| Tablo 4.3.7.1: Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları | 96 |
| Tablo 4.3.7.1.1 Branşlarına Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları..... | 97 |
| Tablo 4.3.8.1: Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları..... | 98 |
| Tablo 4.5.1. Korelasyon Analizi Sonuçları | 99 |
| Tablo 4.5.1.1.: Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları | 99 |
| Tablo 4.5.2.1.: Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları | 100 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|------|---|
| MEB | :Milli Eğitim Bakanlığı |
| SPSS | :(Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi |

Akt : Aktaran
Çev : Çeviren
Ed : Editör
sf : Sayfa
vd : Ve Diğerleri
BT : Bilişim Teknolojileri



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1.Problem

Eğitimsel “reform ve yeniden yapılanma” çalışmaları anahtar bir değişken olarak tanımlamakta okul müdürlerinden birçok yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Şimşek, 2008, s.71). Çalışanlardan kendini ayırmayan onlarla birlikte hareketi önemseyen motive edicive hedefe yönlendirici özellikleri olan, farklı fikirler ve arayışlar içinde görüşlere saygı duyan, birlikte hareket ettiği kişilere vizyon kazandırabilen kişiler için liderlik özelliklerini taşıyor denebilir (Eroğlu, 2013, s.111). Bu açıdan önemli kurumsal kimlikleri olan okulların etkin yönetimi , eğitimde yüksek kalite ve standartların gelişimi için önemlidir. Her okulda karşılaşılabilen problemler ve çıkış yolları farklı olsa bile okulların hedefleri ortaktır. Bu hedeflere ulaşmak liderlik becerisi gerektirir (Bakioğlu, 2016, s. 1). Artık çağın gerektirdiği donanıma sahip okul müdürleri tercih edilmektedir. Bu yönüyle okul müdüründe liderlik özellikleri de istenmektedir. Özellikle 1980 yılından itibaren çağın hızla gelişmesinden etkilenerek farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bu yeni yaklaşımlardan bazıları; kültürel lider, vizyoner lider , öğretimsel lider, moral lider, dönüşümcü lider , öğrenen liderdir.(Çelik, 2003, s.1).Farklı bakış açısına sahip olan bu yaklaşımlar için liderdeki davranış özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Teknoloji liderliği de bu davranışsal yöne bir örnek olarak verilebilir.

Günümüzde bilimin ve teknolojinin hızlı gelişimi toplum ve bireylerinde gelişimini desteklemektedir. Bu durumdan etkilenen sosyal kurum ve kuruluşlardan yapısal ve fonksiyonel açıdan değişim beklenmektedir. İletişim araçlarının, bilgisayar teknolojisinin, uluslararası ilişkilerin, yeni buluşların, fen ve teknik alanlarındaki gelişimlerin etkilediği kişiler meslek yaşantılarını ve edindikleri bilgileri bu sayede devamlı değiştirmek ve yeniden yapılandırmak durumundadırlar (Bilgin, 2004, s. 83). Bu yönüyle okul müdüründen beklenen liderlik yeterlikleri arasında teknoloji liderliği yeterliği de sayılabilir.

Günümüzde teknolojinin hızla geliştiği , bu gelişimin hayatta her alanda etkili

olduğu görülmektedir. Teknoloji yaygınlığı bilginin kolay paylaşımını teşvik etmekte, iletişimi kolaylaştırmakta, bir işin daha az enerji ile kısa süre içinde yapılmasını sağlamaktadır. Tüm bunların hayati kolaylaştırıcı yönü bulunmaktadır (Şentürk vd., 2011, s.66). Teknolojinin gelişimi küreselleşmeyi beraberinde getirmiş bunun bir sonucu olarak da; “sınırlar arası ekonomik, politik ve sosyo-kültürel ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde coğrafi mesafelerin daha az önemli hale geldiği bir dünyada yaşama” görüşü ortaya çıkmıştır (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.45). Bu hızlı değişim bilgi ve teknolojiye üretim temellerinin atılacağı yer olan eğitim kurumlarını da değişime ve gelişime zorlamaktadır. Bu açıdan eğitim kurumları yöneticilerinden geleneksel yaklaşımları bırakıp yenilikçi bir anlayış içinde olması beklenmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında zenginleştirilmiş teknolojik imkanların mevcudiyeti ve bu konuda destekleyici tavırlar, beklenen özellikler arasında öne çıkmaktadır (Can, 2003, s.94). Bu nedenle, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı’nın (OECD) yayınladığı bir rapora göre, ülkelerin çoğu, yüksek kalitede öğrenme ve öğretim hizmeti sağlamak, bireyleri modern toplumun gerekliliklerine göre donatmak ve onların sosyal ve ekonomik başarıları için okullara önemli ölçüde BT yatırımı yapmaktadır (MEB, 2007, s. 1).

Gelişen bilgi ve teknoloji düşünüldüğünde eğitimde yeni kavramlar ve uygulamaların geliştirildiği söylenebilir. Bunun yoğunluğu ise 21. Yüzyılın başında daha da artmış kişilere bilgi ve beceri kazandırılması hedeflenmiştir. Bu becerilerin kazandırılma yeri ise eğitim kurumlarıdır (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.45). Bu değişimin odağında teknolojik imkanlara ve çağ teknolojisine egemen ülkelerin, sanayisi ve bu kapsamda tüm ekonomik faaliyetleri diğer ülkelere kıyasla çok daha iyi duruma gelmiştir. Bu açıdan teknolojik bilgi, uluslar arasında rekabet avantajı sağlamıştır. Dünyada eşit imkanlara sahip olmak ve toplumun mutluluğunu gösteren refah seviyesinin yükseltilmesi için bilimde ve teknolojiye gelişmek gerekmektedir ([http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/ rapor/btpd_tbvtp_tr.html](http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/rapor/btpd_tbvtp_tr.html), 1999). Teknolojik alanda sürekli yaşanan gelişmeler bilgilerimizin güncelliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Yeni bilgiler ve uygulamalar büyük bir hızla mevcut bilgi ve uygulamaların yerini almaktadır. Toplumların, kurumların ve ülkelerin bu hızlı değişimlere ve çağa ayak uydurmalarının en etkili yolu “eğitim” dir. Değişime ayak uydurmanın yolu ise yaşam boyu öğrenmeden geçmektedir.

Hayat boyu öğrenme kavramı çağın ihtiyaçları doğrultusunda, hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayattaki değişimlere ayak uydurabilmek amacıyla ortaya çıkmış, gelişmiş

ve gelişmekte olan ÷lkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline gelmiştir (HBSB, 2014-2018, s. 9). alışan kişilerin kendisini s÷rekli yenilemesi de yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmiştir.

Bireylerin kişisel ve mesleki gelişimi ve istihdamı sağlamak amacıyla ihtiyaç duyduğu yaşam boyu öğrenme s÷recinde; neyi, neden ve nasıl öğreneceğini bilmesi önemli gr÷lmektedir. Bu s÷rece eşlik eden yaşam boyunca kariyer ve iş imkanları fırsatlarını yakalamak için doğru bilgiye ulaşmada, bu bilgileri yorumlayıp değerlendirmede ve en doğru kararı vermede bireye yardımcı olacak olan yaşam boyu öğrenme rehberlik faaliyetleridir(HBSB, 2014-2018, s. 19).

G÷n÷m÷z, teknolojik imkanların en yoğun kullanıldığı bir zaman dilimi olarak tarihte yerini almıştır. Bu durum bir ayrıcalık değil g÷n÷m÷z şartlarında zorunluluk olarak d÷ř÷n÷lmektedir. Yaşam kalitesinin artması, eğitimden ve sağlık hizmetlerinden eşit şartlarda yararlanmak, sağlıklı barınma olanaklarını geliştirmek teknolojik imkanlarla m÷mk÷n olabilmektedir. Teknolojik araçların yaygınlığı insanların haklarının doğmasından ve fırsat eşitliği sağlama arayışından da kaynaklandığı söylenebilir. T÷m bu teknolojik araçların kullanımının kişilerin hayat boyu öğrenmelerini teşvik edici rol÷ olduğu söylenebilir (şent÷rk vd., 2011, s.66). Bu farkındalık toplum açısından s÷reklilik gerektirmektedir. S÷rekliliğin sağlanması ve bireysel gelişim için kişilerin gerektiğinde kurs ve seminerlere katılınması önerilebilir (HBSB, 2014-2018, s. 14).

Eğitim sistemleri kişileri hayata hazırlamakla y÷k÷ml÷d÷r. İnsanlar, değerşen topluma uymak ve hatta toplumun değerşiminde etkin rol almak durumundadır. ağın gerisinde kalması beklenmemelidir. Geriden gitme durumunda hedeflerine ulaşması m÷mk÷n gr÷nmemektedir. Aynı şekilde bireyler de yaşam standartlarını geliştirmek için kendilerini s÷rekli yenilemek durumundadırlar. Onların bu ihtiyaçlarının giderilmesinde bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, “yaşam boyu eğitim” yaklaşımının doğmasına ve yaygınlaşmasına sebep olduğu d÷ř÷n÷lmektedir (şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.45). Teknolojideki ilerlemeler g÷n÷m÷z öğrenmelerinin de bu hızlı değerşim ve gelişmelerden nasibini alması gerektiği gerçeğini bize göstermektedir. Eğitim de yaşanan bu baş dnd÷r÷c÷ değerşmelerden etkilenmiş, gerek m÷fredat içeriklerinin d÷zenlenmesi gerek ders saatleri değerşikleri gerekse yeni çağın gerektirdiği stem eğitimi gibi yeni ders içeriklerinin getirilmesi yn÷nde yeni çalışmaların oluşturulması ve eski çalışmalarında iyileştirilmesi s÷rekli g÷ndeme gelmiştir.

Okul bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitimsel üretim olan çıktılarının kalitesini artırabilir. Bu amaçla okul yöneticileri liderlik becerilerini geliştirmek durumundadır. Yöneticiler, bilgi iletişim ve bilişim teknolojisinin gerek kullanımdan gerekse en nitelikli şekilde eğitim-öğretim hizmetlerine aktarımından sorumlu olmalıdırlar (Sincar ve Aslan, 2011, s.574). Günümüzde küreselleşme ile birlikte bilgi toplumu olmanın kaçınılmaz yükümlülüklerin yerine getirmenin en iyi yolu yaşam boyu öğrenme ile teknoloji liderliği yeterliliklerini artırmaktan geçmektedir. Özellikle toplumların eğitim dinamikleri arasında yer alan okul yöneticilerimizin yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri çağın gerektirdiği donanımlara ve teknoloji yeterliklerine sahip olarak eğitim personelini bu gelişmeler ışığında kanalize etmeleri toplumunda gerekli revizyonun sağlanabilmesi bakımından yaşam boyu öğrenmenin önemini gözler önüne sermektedir.

Eğitimdeki bu yenileşme hareketleri eğitim liderlerinin kendisini yenilemesini ve çağa ayak uyduracak niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu yönüyle okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından incelenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri; cinsiyet, yaş, kıdem, yöneticilik kıdemi, mezuniyetleri, branşı, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri hangi düzeydedir?
4. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri; cinsiyet, yaş, kıdem, yöneticilik kıdemi, mezuniyetleri, branşı, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Dünyadaki insanların teknolojik kavramları anlama ve kullanma becerilerine sahip olmaları yaşam standardı açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.45). Bu yönüyle toplumun gelişimine katkıda bulunan eğitim kurumu liderlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin bulunması gerekmektedir.

Teknolojinin hızla gelişimi dijital çağın getirdiği yenilikçilik, yaratıcılık ve inovasyon işbirliklerini gerektiren becerileri teşvik eden öğrenme kültürünün, eğitimin her alanında nüfuz etmesiyle, okul yöneticilerini bazı yeterliliklere ve donanımlara sahip olmaya zorlamış, eğitim üzerindeki etkilerinin ve okuldan beklentilerin artmasına neden olmuştur. Okul yöneticilerinin vizyon sahibi etkili bir öğretim lideri olarak eğitim ve öğretim ilgili tüm süreçlerde aktif rol almaları ve kurumlarındaki öğretmenlere, öğrencilere ve çalışanlara ilham kaynağı olacak şekilde hareket etmeleri, akademik ve idari hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için eğitime teknoloji entegrasyonunu sağlayarak öğretmenlerden beklenen FATİH projesinde hedeflenen dijital bilgi, beceri ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması için teknoloji donanımlı öğrenme merkezlerinin yaratılması, teknolojiyi yeterli ve yaratıcı bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Günümüzde bilgi teknolojisindeki hızlı değişim ve gelişmeler, kişilerin sürekli öğrenmeye ihtiyaç duymalarına yol açmakta yeni öğrenme yollarının bilgi teknolojileri ile desteklenmesini ve geliştirilmesini adeta zorunlu kılmakta, her yerde ve her zaman eğitim olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenmenin önemini gün geçtikçe daha da arttırmaktadır.

Okul müdürlerinin eğitim ve öğretimin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme çerçevesinde dijital çağ koşullarında teknoloji liderliği yeterliklerine sahip olması önemli görülmektedir. Araştırma sonuçlarıyla okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri hakkında alan yazına katkıda bulunması hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmada teknoloji liderliği yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle de araştırma önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- 1-Okul müdürleri, kullanılan ölçekteki soruları samimiyetle yanıtlamışlardır.
- 2-Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1-Araştırma 2016-2017 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2-Araştırma Beykoz, Kadıköy ve Üsküdar İlçesindeki okullar ile sınırlıdır.
- 3-Araştırma bu okullardaki müdürlerden toplanan verilerle sınırlıdır.
- 4- Teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki hakkında elde edilen bilgiler ilgili ölçekteki boyutlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: “Liderlik örgüt üyelerini etkileme ve faaliyetlerini yönlendirme sürecidir” (Aslantaş ve Dursun 2008, s.112).

Teknoloji: “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulama bilimidir” (<http://tdk.gov.tr>).

Bilişim Teknolojileri (BT): “Bilginin toplanması, saklanması, geri çağırılması, işlenmesi, analizi ve transferini sağlayan bir dizi teknolojiyi tanımlayan bir deyimdir” (MEB , 2007, s. 23).

Yaşam Boyu Öğrenme: “Yaşam boyu öğrenme, bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam alanları ile ilişkili olarak bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün ve yaygın eğitim sonucunda gerçekleştirdikleri öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesidir” (Aksoy, 2008, 37).

İKİNCİ BÖLÜM

2.TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Bu kısımda liderin tanımı ve liderlik kuramları açıklanmaya çalışılmış liderin yöneticiden ayrılan yönleri belirtilmiştir. Kuramsal açıdan ise geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar ele alınmış temel teoriler incelenmiştir.Yaşam boyu öğrenme kavramı ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca teknoloji liderliği kavramı ve yaşam boyu öğrenme kavramı, ilgili araştırmalarla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.Lider Ve Liderlik Kavramı

“Yol, tarik, patika ya da denizde geminin rotası” anlamını ifade eden Anglo-Saxon bir sözcük olan laed, İngilizce; leader, leadership ve lead sözcüklerinin de kökenini oluşturmaktadır (Adair, 2012, s.44). Liderlik (leadership) sözcüğü ingilizcede leith kökünden gelmektedir. Bu kelimenin anlamı bir zümrenin diğer bir zümrenin üzerinde egemen olmasını ya da onu yenmek için çaba göstermesi olarak tanımlanmaktadır(Ceylan, 2012, s.15). Liderlik kelimesi literatüre on dördüncü yüzyılda girmiş ve araştırmacılar liderliğin tanımını kendi bakış açılarına göre yapmışlardır (Eroğlu, 2013, s.106). Bu tanımlara göre lider, bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, onun isteği, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir (Koçel, 2011, s.569). Liderlik, insanları etkileme sanatıdır. Lider ise, kendi istek ve iradesini, diğer insanlara, onların saygı, güven, itaat ve bağlılıklarını kazanarak, kabul ettirebilme yeteneğini gösteren kişidir (Eroğlu, 2013, s.106). Celep (2004, s.3) lider kavramı yerine önder kavramını kullanarak; “önder, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizil güçlerini bu amaç etrafında birleştirerek harekete geçiren kimsedir” şeklinde tanımlamıştır.

2.1.1.Lider Yönetici Farkı

Yöneticilik ile liderlik iç içe geçmiş birçok zamanda birbirinin yerine kullanılan kavramlar olmasına rağmen birbirinden çok farklı kavramlardır. Bazı özelliklerle birbirinden ayrılmaktadır. Bu özellikler ayrırtecidir ve bu sayede lideri farklılaştırmak mümkün olabilir (Özler, 2013, s.95). Yönetim bir örgütte yönetim faaliyetlerini kapsar. Hedeflenen amaçlara varmak için yönetim süreçlerini sürdürme işidir. Bu işi gerçekleştiren kişiye ise yönetici denir

(Bayrak, 2011, s.75). Yönetimin amacı; kurumun amaçları doğrultusunda kaynakları verimli şekilde kullanmak , kontrol etmek ve hedeflenen sonuçlara en ekonomik yoldan ulaşmaktır (Bursalıoğlu, 2012, s.16).

Örgütte yönetim görevini sürdüren her yönetici liderlik özelliklerini taşımayabilir. Bunun dışında kişiler yönetici olmasa da grubu yönetme ve yönlendirme yeteneğine sahip olabilir. Yönetici olmada ana unsur bir makama sahibi olmaktır. Liderlik için yönetici olmak şart olmadığı gibi bir makama ihtiyaç yoktur. Bu yönden işletmede en alt kademedeki çalışmış birey bile örgüt içinde liderlik özelliklerini taşıyor olabilir. Yönetici gücünü bulunduğu pozisyondan ve mevkisinden, lider gücünü ve etkinliğini kişisel özelliklerinden alır. Bu durum ortamına ve koşullarına bağlı olarak değişebilmektedir. Liderler için aynı zamanda yöneticidir denebilir. Çünkü liderler yönetici özelliği olan sözünü dinletme, iş yaptırabilme, grubu yönlendirebilme özelliklerine sahiptir. Bundan farklı olarak ise yöneticiler ise bu liderlik özelliklerini taşımayabilir. Yani yöneticilerin tamamı başkalarını etkileyemeyebilir, onları yönlendiremeyebilir. İdeal olanın ise yöneticilerin etkileme özelliğini taşıyor olmasıdır (Özler, 2013, s. 97).

2.1.2.Liderlik Teorileri

Liderlik kavramını açıklamaya yönelik birçok teori ileri sürülmüştür (Eroğlu, 2013, s.107). Bu teorilerin temel amacı lideri ve özellikleri açıklamaya çalışmaktır. Bu konuda yapılan çalışmalar 1930-1950 arası özellik teorisi, 1950-1960 arası davranışsal teoriler ve 1960-1970 arası durumsallık teoriler olmak üzere üç farklı teoriden söz etmektedir (Metcalf vd., 2008, s. 586; akt:Özler, 2013, s. 106). Bu teorileri destekleyen ya da eleştiren birçok araştırma bulunmaktadır.

2.1.2.1.Özellik Teorisi

Özellik teorisi liderlik teorileri arasında en eski teori olarak bilinir. Bu teorinin liderlikteki özellikleri öne çıkaran açıklamaları vardır. Lider özellikleri sebebiyle farklılaşmaktadır. Liderin sahip olduğu fiziksel ve kişilik özellikler onu lider yapmaktadır. Bu özellikleri sebebiyle grubu etkilemekte ve peşinden sürüklemektedir. Kendisini takip edenlerden bu açıdan farklılaşmaktadır (Koçel, 2011, s.576). Bu yaklaşımın liderin kişisel özelliklerden doğduğunu savunulabilir (Varol, 1993, s.49). Günümüz koşulları

düşünüldüğünde kişisel ve fiziksel açıdan üstün özelliklere sahip bir lider düşünmek pek mümkün olamayabilir (Ilgar, 2005, s.23).

2.1.2.2.Davranışsal Liderlik Teorileri

Özellik kuramının lideri açıklamadaki yetersizlikleri araştırmacıları farklı arayışlara yöneltmiştir. Bu durumda liderin davranışları öne çıkmıştır (Çelik, 2003, s.11). Bu açıdan davranışçı kuramda liderin neler yaptığı ve grubu nasıl etkilediği kendi davranışlarıyla diğerlerinden nasıl farklılaştığı önemli hale gelir (Celep, 2004, s.11). Bu teoride liderin davranışlarından nelerin öne çıktığı araştırılır ve bu özellikler tanımlanarak lider olmanın özellikleri belirlenmeye çalışılır.

2.1.2.3.Durumsal Liderlik Teorileri

Liderlik teorileri arasında son dönemde durumsal liderlik açıklamaları öne çıkmıştır. Bu teorilerde lider davranışlarını ortaya çıkaran faktörün mevcut durum ve koşullar olduğu ileri sürülür (Özler, 2013, s. 112). Durumsallık yaklaşımı önderlik biçimleri ve belirli örgütsel durumlar arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir önderlik modelidir. Bu yaklaşım ‘Fiedler’in Durumsallık Kuramı, Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Önderlik Kuramı, House’un Yol Amaç Kuramı ve Vroom ve Yetton’un Karar Verme Modeli ‘ olmak üzere dört ana grup altında toplanır (Celep, 2004, s. 16). Durumsal yaklaşımda temel düşünce mevcut koşullarda grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik başarılı adımların lideri ortaya çıkaracağıdır (Varol, 1993, s. 49). Önceki liderlik teorilerinden farklı olarak durumun lideri ortaya çıkaracağı savunulur (Bakan, 2004, s.34).

2.1.3.Liderlik Türleri

Liderlik tarzları iki ana başlıkta ele alınmıştır. Bunlar geleneksel liderlik tarzları olarak belirtilen; otokratik, demokratik(katılımcı) ve liberal(tam serbesti tanıyan) liderlik türleridir. Çağdaş liderlik türleri içerisinde ise günümüzde özellikle karizmatik liderlik türü, transaksiyonel (etkileşimci) ve transformasyonel (dönüşümcü) liderlik türlerinin daha fazla dikkat çektiği görülmektedir. Bunların dışında vizyoner ve etik liderlik te ele alınan diğer çağdaş liderlik yaklaşımları arasında bulunmaktadır.

2.1.3.1.Geleneksel Liderlik

Geleneklerin hakim olduğu yönetim düşüncesi bilimsellik yerine sezgiye ve deneyime dayanmaktadır. Bu bakış açısı bilimsellikten uzak bir yaklaşımdır (Sucu, 2000, s.26). Günümüzde halen otoriter tavırlarıyla öne çıkan gelenekçi liderlik tarzını benimseyen yöneticilerin olduğunu görmek mümkündür (Özler, 2013, s.100). Bu liderlikle ilgili farklı bakış açılarında ise geleneksel liderlik üç kategoride ele alınmıştır: 1. Otoriterler 2. Umursamaz tipler 3. Grubun ortak ilgi ve hedeflerini, kendi yararlarına uygun olacak şekilde gerçekleştirmek isteyenler (Holm, 2007, s. 31).

2.1.3.2.Çağdaş Liderlik

Gelenekçi yaklaşımlardan farklı olarak yenilik arayışında değişim ve gelişmeler paralelinde çağdaş liderlik türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu liderlik türleri günün ihtiyaçlarına yöneliktir. Çağdaş liderlik türleri içerisinde en çok ilgi çekenler dönüştürücü (transformasyonel) liderlik, etkileşimci (transaksiyonel) liderlik ve karizmatik liderliktir (Özler, 2013, s. 102). Modern liderlik yaklaşımları yönetimde farklı özellikler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Liderin vizyonuna vurgu yapan vizyoner liderliği, dönüşüm ve değişimini öne çıkaran dönüşümcü liderliği, hedeflere ulaşmak için yol ve yönetimin önemine vurgu yapan stratejik liderliği, eğitim ortamlarında uygulanması gereken liderlik biçimi olan öğretimsel liderliği, etik değerleri öne çıkaran moral (ahlaki) liderliği oluşturmuş bu modern liderlik yaklaşımları en çok tartışılan liderlik biçimleri olarak literatürde yerini almıştır (Çelik, 2006, s.268).

2.1.3.2.1.Dönüştürücü (Transformasyonel) Liderlik

Dönüştürücü liderlik türü üzerinde en çok durulan çağdaş liderlik yaklaşımlarından biridir. Sürekli değişim göstermek zorunda olan toplumsal sistemlerin ürünüdür (Çelik, 2003, s.147). Bu tarz bir liderlikte, esas olan değişimdir. Lider bu tarzda riskli kararlar almaktan çekinmeyen değişime ve dönüşüme odaklanan kişidir. Ayrıca kendisini takip edenlerin motivasyonunu önemser (Özler, 2013, s. 102). Değişimin sürekliliği yanında bu değişime ayak uyduracak bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özellik ise transformasyonel liderde bulunabilir. Bu tarz davranışlar sergileyen bir lider örgütü çok hızlı ve etkili bir değişime zorlayabilir (Çelik, 2003, s.147).

2.1.3.2.2.Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik işe yönelik liderlik olarak tanımlanmaktadır. Bu liderlikte örgüt üyelerini işi başarmaları noktasında teşvik etmek önemlidir (Özler, 2013, s.104). Statünün yükselmesi, kişinin davranışlarını grup normlarına daha uygun hale getireceğinden etkileşimde bulunduğu kişi sayısı artıracaktır (Ilgar, 2005, s.24). Etkileşimci liderler , işe yönelmiş liderler oldukları için örgüt üyelerini işleri başarma ve amaçlara ulaşma noktasında harekete geçirmeye çalışmaktadırlar (Özler, 2013, s. 104). Liderlerin etkileşimci liderlik rolünü üstlenmeleri çalışanlarını yetkilendirerek desteklenmesini beraberinde getirmektedir. Lider gücünü ve statüsünü çalışanı motive etmek ve ödüllendirmek için kullanır. Liderler , geçmiş bugün ve geleceğe dair bağlantıları iyi kurarlar.Etkileşimci lider, maksimum başarı sağlayarak örgütsel imkanların sınırlı olduğu ortamlarda çalışanları daha iyi motive eder (Yılmaz, 2011, s.77).

2.1.3.2.3.Öğrenen Liderler

Öğrenen lider kuramı, öğrenen örgütler kavramı çerçevesinde oluşturulmuştur.Liderin kendisini geliştirmesiyle örgütün gelişmesi çok yakından ilişkilidir. Öğrenen örgütlerde liderlik, geleneksel liderlikten oldukça farklıdır. Yönetim bilimcilere göre yönetim işine ve fonksiyonlarına ilişkin kavramların kazanılmış ve uygulanmış olması hizmet örgütlerinin etkin ve verimli olmasıyla yakından ilişkilidir. Hizmet, insanlarla ilgili olduğu için hizmeti üreten ile tüketen arasında yüz yüze bir ilişki ve yakınlık gerektirmesi eğitim yönetiminde kaçınılmaz bir sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Eğitim yönetiminde kaliteli iş ve iyi performans insana bağlıdır (Türkmen, 2011, s.20). Celep (2004, s. 114) e göre öğrenen bir örgütte bireysel öğrenme desteklenerek örgütsel öğrenme oluşturmak mümkündür. Lider, işgörenlerin başarısızlığa uğramaması ve zorlukları aşabilmesi için daha fazla çaba göstermeye özendirilmelidir. Örgütsel öğrenmenin bir başlangıcı olarak görebileceğimiz bireysel öğrenme ile bir liderin bu tür davranışları ile sağlanmış olur.

2.1.3.2.4.Karizmatik Liderlik

Örgütsel açıdan karizma kavramı; liderin, iletişimde bulunduğu diğer kişilerin güvenini, beğenisini ve hayranlığını kazanarak izleyenleri üzerinde etkileyici bir güce sahip olması şeklinde tanımlanabilir. Karizma, liderin çevresindeki insanların duygularına hitap

etmesi ve iletişimde olduğu insanlarda duygusal heyecan yaratması ve çarpıcı olması özelliğidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008, s. 215). Karizma sözlükte; çekicilik, etkileyicilik, doğuştan gelen büyüleyici özellik şeklinde de tanımlanabilmektedir. Karizmatik özelliklere sahip liderlerin insanlar üzerinde etkisi adeta büyüleyici olmaktadır. Bu tür liderlerin özgüvenleri çok yüksektir. Vizyonları bellidir ve başkalarını etkileme özelliği taşırlar. Karizmatik lideri diğer liderlerden ayıran özellik sahip oldukları öngörü, vizyon ve insanları inandığı amaca doğru yönlendirebilme becerisidir. Bu liderler özellikle geçiş dönemlerinde ya da kriz zamanlarında ortaya çıkmaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2009, s. 249).

2.1.3.2.5.Süper liderlik

Her çalışan aynı zamanda lider olduğu süper liderlerin yönetiminde çalışanlar bağımsızdır. Bireylerin kendi kendine liderlik etmesi anlayışı vardır. Çalışanların merkeze alındığı bu yaklaşımda lideri izlemek ya da arkasından gelmek gibi anlayışlar tamamen reddedilmektedir. Süper liderlik yaklaşımında bireyin, kendini ve potansiyelini geliştirilmesi çok kolaydır. Bu yönüyle süper liderlik yaklaşımı , liderlik türleri içinde farklı bakış açısına sahip bir olgu haline dönüşmüştür (Çelik, 2003, s.86).

2.1.3.2.6.Etik Liderlik

Etik insan davranışlarıyla ilgilenir. Etik, toplumda var olan ahlaki kurallardan farklı ve felsefi özelliktedir. İnsan davranışlarının temelinde yatan sebepleri araştırır (Aydın, 2002, s.5). Etik sözcüğü etimolojik olarak incelendiğinde eski Yunanca bir sözcük olan “ethos” sözcüğünden geldiği görülmektedir (Kuçuradi ve Taşdelen, 2011, s.5). Türkçede “ethic” sözcüğüne benzer olarak, Arapça “huy”, “mizaç”, “karakter” anlamına gelen ve “hulk” sözcüğünden türeyen “ahlak” sözcüğü kullanılmaktadır (Cevizci, 2008, s.3). Yeni liderlik kuramlarından olan özellik ve durumsallık kuramlarıyla da benzerlik gösteren bu yaklaşımda lider öncelikle bazı etik değer ve ilkeleri taşımalıdır. Bu yönü onu özellik kuramıyla örtüşen bir tanımlama olarak ortaya koymaktadır. Durumsallık kuramıyla örtüşen tarafı ise uygun bir örgüt ortamında oluşarak etik davranışların fark edilebilecek şekilde sergilenmesidir (Çelik, 2003, s.227).

2.1.3.2.7.Vizyoner Liderlik

Vizyon, belli bir süre sonunda ne olmak veya nerde olmak istendiğine dair kurulan hayaldir. Okulların da bu mihvalde vizyonlarını oluşturmaları birer zorunluluktur. Günümüzde lidere güç veren şey sadece makamı ve normal şartlar altında kendisinde bulunması imkansız üstün kişilik özellikleri değil vizyoner olması ve vizyonuna ulaşmak için yaptığı çalışmalardır (Balcı, 2006: 260).

2.1.3.2.8.Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel lider , öğretimin geliştirilmesine odaklanarak sınıfın ve okulun güçlü yönlerini ön plana çıkartan vizyonun geliştirilmesini sağlayan kişidir.Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi; eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasından tutun da uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçiminden, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konulardan haberdar olan bilgi ve beceriye sahip kişidir (Bayrak, 2002, s.211). Eğitimsel liderliğe uygun bir liderlik biçimidir. Öğretimsel liderliğin ana unsuru, öğretimin ve okulun güçlü değerleri öne çıkararak kurum misyonunu geliştirmesidir. Öğretimsel liderlikte okulun tamamen öğretime yönelik ve üretici bir yapı olarak düzenlenmesi hedeflenmekte diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak okul yöneticisine öğretmenin öğretime ait davranışlarına karışma ve müdahale etme gücünü vermektedir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi bu anlamda eğitim-öğretim programları hazırlanırken, öğretim yöntem ve teknikleri belirlenirken, eğitim- öğretim hizmetlerinin bütününde çocuk ve ergen psikolojisini dikkate alarak eğitim ve öğretimi ilgilendiren her konuda öğretmene liderlik yapan kişidir(Özler, 2013, s.105).

2.2.Teknoloji Liderliği

Tarihin ilk çağlarından günümüze kadar birçok yenilik ve değişim meydana gelmiştir. Ancak bilgisayarların geliştirilmesi bir insan ömrüne sığması mümkün gözükmeyen büyüklükte bilgilerin kavranarak insan beynine yardımcı olan önemli bir araç olması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bilgisayarlar sayesinde insan hızlı bilgi üretmenin yanısıra kapasitesinin üzerine çıkarak kendi hafızasını şaşırtıcı boyutlarda aşmıştır(Yılmazel, 2012, s.1). Teknoloji eğitimi kişisel gelişim aşamasında bireyin kendisini ifade etmesinde ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında önemli olarak görülmektedir. Teknoloji, eğitime yeni

boyutlar kazandırarak artık eğitimin temel unsurlarından birini oluşturmaktadır. Öğrenciler bu eğitimle yaşam şartlarını ve çalışma hayatlarını etkileyecek derecede önemli kararlar verebilme şansına sahip olmuşlardır (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.53).

Bir okulun teknoloji lideri; okulun her birimini teknolojinin kullanımı bakımından hem yönlendiren hem teknolojinin tüm imkanlarını kullanabilen hem de bu imkanları okuluna ve personeline taşıyan kişidir (Can, 2003). Teknoloji liderliği, sınıfların ve bilişim teknolojileri (BT) dersliklerinin ihtiyaçlarının karşılanmasında ve gerekli iş güvenliği tedbirlerinin alınmasına kadar bir çok süreci içermektedir (Micheal, 1998, s. 280).Okulda demokratik bir ortam yaratılmasından internet kullanımına, eğitimde gelir eşitsizliğinin önlenerek ve her türlü cinsel ayrımcılığın önüne geçilmesinden öğrencilerin teknolojiye erişim imkanlarının eşitlenmesine kadar pek çok konuyu içine alarak okul müdürlerinin teknoloji liderliğinin kapsama alanını oluşturmaktadır (Flanagan ve Jacobsen, 2003, s. 135).

Okul yöneticisinde yönetim becerilerinin en üst düzeyde olması beklenmektedir. Yönetim becerileri arasında günümüz koşulları dikkate alındığında teknolojiye ulaşabilmesi , okulun eğitim ve öğretim programında dijital kaynakları kullandırması ve bu konuda liderlik yapabilmesi gelmektedir. Bunun için okul yöneticisi teknolojiyi takip etmelidir, uygulayabilmeli, benimsemeli ve benimsetmelidir (Helvacı, 2008, s.120).Bilişim teknolojisinin (BT) okulda uygulanması ile okulun yönetiminde bazı revizyonların olması gerekmektedir. Okul yönetimi farklı etkinlikler planlayarak diğer çalışanlarla beraber bu konuda hizmetiçi programlara dâhil olmalıdır. Yakın ve uzak geleceği etkileme gücüne sahip okul yöneticileri, BT araçlarını kullanmasıyla öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve endişelerini gidermede onları daha iyi anlayabilirler. BT, okul yöneticilerinin; veliler, eğitim otoriteleri, aday öğretmenler ve çevre gibi tüm paydaşlarına okulun başarısını gerçekçi ve tam zamanlı göstermesini sağlar. Sonuç olarak BT yöneticilere; planlama, bütçeleme çalışmalarında ve okulun gelişimi için daha iyi kararlar verebilmelerine olanak verir (MEB, 2007, s. 10). Teknolojiye sahip olmak kavramından kullanıcıların ihtiyacını karşılayan bir sistemi tanımlamak, tasarlamak, üretmek , geliştirmek, test etmek, işletmek, sisteme lojistik destek vermek ve bütün bu süreci yönetmek için gereken bilgi ve becerilerin tümü anlaşılmalıdır. Bir alandaki teknolojiye sahip olmak o alana özgü bilgi, beceri ve donanıma sahip olmak demektir. Teknoloji sahip olmanın yolu eğitime, yatırıma, çalışmaya, bilgiye dayalı bir birikim geliştirme aşamasından geçmektedir. Kuruma özgü ürün ve üretim teknolojisi geliştirme yeteneği satın alınmaz (Şenel ve Gençoğlu, 2003, s.50). Bilim ve teknolojiye söz

sahibi olmak sadece bilim ve teknolojiyi üretmekle olamaz. Bir ulus, bilim ve teknoloji arařtırmaları sonucu ortaya konan verileri sűratle, ekonomik bir řekilde ve maksimum toplumsal faydaya (pazarlanabilir yeni űrűn, yeni sistem, yeni űretim yűntemleri ve yeni toplumsal hizmetlere) dűnűřtűrebilme yeteneđine sahipse ancak o zaman dűnya pazarlarında rekabet űstűnlűđű sađlayarak dűnya yűnetim sisteminde sűz sahibiolabilecektir(http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/rapor/btpd_tbvtp_tr.html,1999).

2.2.1.Teknoloji ile İlgili Temel Kavramlar

Tűrk Dil Kurumu sűzlűđűnde teknoloji, “Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yűntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulama bilimi”, “İnsanın maddi çevresini denetlemek ve deđiřtirmek amacıyla geliřtirdiđi araç gereçlerle bunlara iliřkin bilgilerin tűmű” olarak tanımlanmaktadır” (<http://tdk.gov.tr>).

Teknoloji ; arařtırma geliřtirme faaliyetleri, arge çalıřmaları, űretim, pazarlama, satıř ve satıř sonrası hizmetleri içeren bir sanayi sűrecinin etkili ve verimli bir řekilde gerçekleřtirilmesi için gereken bilgi ve becerilerin tamamıdır (řenel, ve Gençođlu, 2003, s.50).

Bizden çok uzak ve ulařılması çok zor olan bilgilere kolayca ulařmamızı sađlayan bugűnkű bilgisayar teknolojileri sayesinde bilgilerimiz oldukça arttı. Sayısal haberleřme olarak da tanımlanan dijital teknoloji, űnceleri tek yűnlű bařlayan sonrasında iki taraflı veri aktarımına dayanan web 2.0 ile giderek yaygınlařan bugűn kullanılan tűm sosyal medya araçlarının temelini oluřturmaktadır(Yılmazel, 2012, s.1).

Bilgi teknoloji araçlarının bűyűk çoğunluğu aynı mimari űzerinde işlemektedir. Bu mimarinin temelinde ana işlem birimi (CPU) bulunmakta, bunun ile irtibatlı hafıza birimi ve giriş-çıkış birimi mevcut olmaktadır. CPU da kendi içinde bir hafıza bileşenine, bir aritmetik/mantık birimine ve bunları idare eden bir kontrol birimine sahiptir. Alıştığımız bilgisayar yapısındaki klavye, ekran, fare, yazıcı, tarayıcı gibi bileşenler ise tali bir role sahiptirler (Karabey, 2012, s.11).

Bilgisayarlar hayatımızın her alanına girerken, iřletmelerin de tűm iř ve iřlem sűrelerinde rol almaktadırlar. Bu tip durumlarda bilgisayarı oluřturan donanım ve yazılım,

kurumlardaki “insan” unsuru ile birleşmekte ve iş süreçleri çerçevesinde bilişim sistemlerini oluşturmaktadır. Bilişim sistemlerinin kurumsal kaynak planlama, müşteri ilişkileri yönetimi gibi çeşitli türleri mevcuttur. Bilgisayarların hem özel hem de kurumsal alanda çok olumlu ve verim arttırıcı etkileri mevcuttur (Karabey, 2012, s.11). Elektronik öğrenme (E-öğrenme) veya uzaktan eğitim olarak tanımlanan bu kavramla bir bilgisayar eşliğinde internet ağı üzerinden sunulan web tabanlı bir eğitim sistemi tanımlanmaktadır. E-öğrenmenin geleneksel eğitimden en büyük farkı öğrenme anlayışında köklü bir değişim içeren teknoloji boyutudur. Bu yaklaşımın temeli bireyi merkeze alarak bilgiye ulaştırırken motivasyonu sağlayan bir modele dayanmaktadır. E-öğrenme, öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda eş zamanda bulunmalarına gerek kalmadan gerçekleştirdikleri eğitim etkinlikleridir. E-öğrenme ya bireylerin bilgisayar başında kendi başlarına eğitim almalarıyla ya da öğretmenin ve öğrencilerin eş zamanlı bilgisayar yardımıyla sanal bir sınıfta bir araya gelmeleriyle gerçekleşmektedir(Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.52).

Teknoloji transferi ile kastedilen gelişmiş ülkelerden gelişmekte olan ülkelere üretim bilgi ve tekniklerinin aktarılmasıdır. Gelişmiş ülkeler açısından teknoloji transferi ise kendi içlerindeki süreçlerin tamamıdır. Bilim ve teknolojiyi geliştiren kurumlardan ülkenin sanayi kuruluşlarına bilgi aktarımı sürekli olarak devam etmektedir. Ülkenin gelişimine olumlu etkisi bulunan bilişim teknolojileri sayesinde sanayi kesimine aktarılarak ülkeye pozitif bir katma değer yaratılmaktadır(Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.50). Günün şartlarındaki değişim ve gelişimi takip etmek ancak eğitimle mümkündür. Ülkeler, küresel dünyada belli bir rekabet gücünü yakalamak istiyorlarsa eğitime yatırım yaparak planlı bir şekilde süreci takip etmelidirler (Bilgin, 2004, s. 83).

2.2.2.Eğitimde Teknolojik Gelişmeler

Dünyadaki hızlı değişim teknoloji desteklidir. Toplumlar bu değişimle birbirine yaklaşmaktadır. Çünkü toplumlar arasında etkileşim artmıştır. Eğitim sistem ve programlarında bu değişime ayak uydurmak durumundadır (Yaşar, 2001, 1).

OECD, BT'nin eğitim sistemine uyum sağlaması için ekonomik, sosyal ve pedagojik olmak üzere üç temel gerekçe belirlemiştir:

- Ekonomik boyut, günümüzde var olan ve gelecekte ortaya çıkacak ekonomik ihtiyaçlara odaklanır.

- Sosyal boyut, öğrencilerin okur-yazarlık ve sayısal beceriler de dâhil, temel bir yaşam becerisi kazanmaları ile ilgilidir.
- Pedagojik boyut, öğretme ve öğrenmede BT'nin rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır.

BT nin kullanıldığı ve teknolojik donanıma sahip okulların problem çözen, kendi öğrenmelerini denetleyen yaratıcı ve yansıtıcı düşünen bireyleri yetiştirmedeki rolü her geçen gün artmaktadır. BT ile bireylerin sentez ve analiz gibi üst bilişsel basamaklara ulaşmaları kolaylaşmıştır(MEB, 2007, s. 1).

Eğitim alanındaki yeni teknolojileri uygulama alanlarını beş başlıkta toplar (Alkan, 2005):

1. Yeni teknolojik sistemler :Bilgisayarlar, eğitsel amaçlı uydular, bilgi işlem sistemleri, bilgisayar ağları, bilgi bankaları
- 2.Öğrenme ve öğretme süreçleri:Tam öğrenme, yeterliğe dayalı öğrenme, bireysel öğrenme, açık öğretim, mikro öğretim
- 3.Eğitim ortamları: Çoklu ortamlar, etkileşimli video, tele-faks, teleteks, öğretim makineleri, benzeşim ortamları
4. Öğretim programı düzenleme yöntemleri: Davranış analizi, içerik analizi, iş- görev analizi, modüler öğretim, paket programlar ve bireysel öğrenme
5. Eğitimde insan gücü: Eğitimde hiyerarşik personel yapısı, yeni uzmanlık alanları

2.2.3.Teknoloji Kültürü

Teknoloji, bireylerin toplumsal hayatında, yaşama biçiminde ve yaşama kültüründe oluşturduğu etkisiyle ön plandadır. Teknoloji kültürü bireylerin çevreyle etkileşiminde ve uyumunda mevcut değerlerimizi de etkilemiş, bize yeni değerler katmış, bu değerleri denetim altında tutan önemli bir unsur haline gelmiştir (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.52). Okul kültürü açısından durum değerlendirildiğinde teknoloji kültürü okulu da etkilemektedir. Okul kültürü; okuldaki tüm paydaşların inanç,değer ve ortak yargılarını, alışkanlıklarını, olaylara bakış açılarının bir toplamı olarak düşünülebilir(MEB, 2009: 26).Okul üyelerinin birbirleriyle etkileşimleriyle oluşturdukları inanç ve değerler sisteminin bütünü olarak tanımlanan okul kültürünün oluşmasından ve gelişiminden eğitim yöneticisi sorumludur(Terzi, 2011, s. 112).Okul üyelerinin hızlı değişen teknoloji kültürünün getirdiği bilgi ,beceri,yetenek ve yeterliklerle donatılması okul yöneticisi tarafından eğitim

ortamlarının yaratılmasıyla mümkündür. Böylelikle bireyin teknoloji kültürüyle uyumu toplumsal yaşama uyumun da temelini oluşturmaktadır (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s. 52). Her okulun karar verme sürecinden örgütsel yapılarına kadar farklı özellikleri mevcuttur. Her öğretmenin de kendine has bir öğretme stili, öğrenci ve diğer öğretmenlerle bir iletişim şekli, mevcut kaynakları kullanma yöntemi, farklı öğretim yöntem ve teknikleri vardır. Her okuldaki bu farklılıklar Bu durum BT nin de okulda eğitim programlarına uygulanması için farklı yöntem ve teknikleri beraberinde getirmektedir (MEB, 2007, s. 2).

Okul yöneticileri, iletişim sürecini başlatan en temel iletişim kaynaklarıdır (Kaya, 1999, s. 110). Yöneticilerin çalışma hayatında mesleklerine yönelik bilgi ve becerilerini ortaya koyarken örgütün verimliliğini arttırmalarının yolları arasında; hızlı karar vermeleri, sorumluluk almaları, problemler karşısında çözüm bulmaları, çalışanlarıyla iyi iletişim kurmaları, etkin iletişim becerileri, örgüt içi çatışmaları yetkin bir şekilde çözme becerileri, stresle etkili başa çıkma yolları gelmektedir (Ceyhan, 2012, s. 4).

Okul üyelerinin okulun amaçları doğrultusunda kendilerinden beklenen başarıyı göstermeleri için okul yönetimi en çok örgüt kültüründen faydalanmaktadır. Ancak okula ait bir okul kültürü oluşturmak beklendiği gibi kolay değildir. Bu özellik onu diğer toplumsal örgütlerden ayıran en önemli özelliklerdendir. Okulun yapısı nasıl olacak, öğretmen ve eğitim uzmanların işe alımında hangi özelliklere dikkat edilecek, öğrenci sayısı nasıl belirlenecek, okul yapısı oluşturulurken siyasi otoritelerden etkilenilecek mi gibi sorulara cevap vermenin zorluğu diğer örgüt kültürlerinden okul kültürünü ayırmaktadır (Bayrak, 2011, s.101). Örgüt kültürü aynı zamanda kurumlara önemli bir rekabet ayrıcalığı kazandırmaktadır. Örgüt kültürü, kurumun vizyonu ve misyonu doğrultusunda belirlenen hedeflere ve politikalara ulaşmasında, okul yöneticilerinin kurumları yönetmesinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Diğer taraftan olumsuz olarak hissedilen bir kurum kültürü de okul yönetimini zorlaştırıcı bir etki yaratacaktır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001, s. 228). Okulların yönetim performanslarını arttırmalarının bir yolu da bilişim teknolojileridir. Bilişim teknolojilerinin okul bünyesinde etkili ve yetkin olarak tüm üyeler tarafından kullanılması okul yönetiminin teknoloji liderliği ile mümkündür. Daha kaliteli şekilde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek için okulun dışından ve içinden gelen her türlü verinin değerlendirilmesi gerekir ve bu değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılması için okul yönetiminin bilişim teknolojilerini en üst seviyede kullanması önemli görülmektedir. Okul yönetimi bu doğrultuda çaba sarfetmelidir (Sincar ve Aslan, 2011, s.574).

2.2.4.Öğretmenin Teknoloji Liderliği

Günümüzün şartlarının getirdiği okuldaki değişim için sadece teknoloji yeterli değildir. Bu sürece öğretmenin etkin bir şekilde katılması ve öğrenciyi de sürece katması gerekmektedir.Öğrencilerin öğretmenlerinin rehberliği olmadan tek başına eğitimde teknolojiden faydalanmaları zor gözükmektedir.BT nin eğitimde kullanımında maksimum faydaya ulaşmak için öğrencilere öğretmen rehberliği ,yardım ve yol haritası oluşturma gibi faaliyetler etkili bir biçimde verilmelidir(MEB, 2007, s. 2).

Öğretmeni teknoloji eğitiminde yetiştirmedeki zorluk nitelik ve nicelik açısından ele alınabilir. Niteliğe önem vermeden sadece nicelik üzerinden yapılan çalışmalar öğretmen yetiştirme sorununda bir kısır döngüyü oluşturmaktadır. Türkiye’de nitelik sorunu nicelik sorunundan daha önemli boyutta bulunmaktadır.Uzun dönemde beklenen etkiyi yaratmayan öğretmen yetiştirmede nicelik yaklaşımı sisteme yarardan çok zarar getirmektedir.Şeklen öğretmen gereksinimi giderilmiş gibi gözükse de öğretmenlerin istenen kalitede olmaması eğitim sisteminin en önemli çıktısı olan öğrenci unsurunun da kalitesiz olmasına yol açmaktadır.Bu da sorunların artarak devam etmesine ve çığ gibi büyümesine neden olmaktadır.Nitelik boyutunu göz ardı etmeden öğretmenin teknoloji eğitimi alanında yetiştirilmesi ve gereken ihtiyacın karşılanmasında şu öneriler sunulabilir (Uluğ, 2003, 1):

1. Teknoloji eğitiminde çok gerekli görülen alanlar için yakın alan programlarından geçiş sağlanmalı.Hizmet öncesi eğitimin tamamlanarak hizmet içi uyum destek programları oluşturulması önemli görülmektedir. Kısa dönemde teknoloji eğitimindeki öğretmen açığını gidermenin en iyi yolu kendi alanında istihdam fazlası olan eğitim sisteminde bir yük olarak görülen ancak yeterlikleri ile teknoloji eğitimine entegre olabilecek öğretmenlerin hizmet içi eğitimle yeni istihdam olanaklarıyla karşı karşıya değerlendirilmesi sorunu çözme konusunda anlamlı durmaktadır.

2.Uzun dönem stratejik planlamalarda teknoloji öğretmeni ihtiyacını gidermek için mezuniyet alanları bu konuda uygun olanların eğitim fakültelerinde yetiştirilmeleri için uygun programlar başlatılmalıdır.

3. Teknoloji Eğitimi öğretmeni olarak istihdam edilmesi düşünülen öğretmenlerin alandaki gelişmeleri yakından takip etmeleri sağlanmalı hizmet içi eğitimi alarak alandaki bilgilerinin sürekli güncel tutulması bir ilke olarak benimsenmelidir. Konuyla ilgili yönetici ve denetmenlerin de aynı şekilde teknoloji eğitiminin kriterleri konusunda eğitilmeleri sağlanmalıdır.

4. Öğretmen ihtiyacı karşılanırken istihdam etme sürecinde alanı ilgi çekici ve cazip hale getirmek gerekmektedir. Teknoloji eğitimi öğretmenliği için kendi alanlarında çalışmak talep edilebilir olmalıdır. Diğer branş öğretmenlerine sağlanan haklar bu alan öğretmenlerine de sağlanmalı ve çalışma ortamdaki ayırım ortadan kalkmalıdır.

5.Orta okulda yer alan ‘Teknoloji Tasarım’ dersi ‘Teknoloji Eğitimi’ adı altında mevcut işleyiş ve program revize edilerek çağın gelişmelerini de içeren bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Okullarda bu dersin işneceği sınıf ve laboratuvarların donanım ve alt yapı eksiklerinin giderilerek eğitime hazır hale getirilerek okul yönetimi bu konuda gerekli tedbirleri almalıdır. İlkokuldan itibaren teknoloji eğitimine önem verilmeli mümkünse program içine kazanımlar yerleştirilerek atölye çalışması ya da kulüp faaliyetleri şeklinde çalışmalar yapılmalıdır.

Okullarda BT'nin önemli rollerinden biri öğretimde ve öğrenme uygulamalarındaki eksikliklerin giderecek yeni bir perspektif sağlamaktır. Öğretmenler, sınıfta BT'nin etkin kullanımı için öğretim programıyla ilişkili içerik , kazanım ,örnek ve uygulamalara gerek duyabilirler. Teknolojiyi sınıf ortamlarında derslerinin bir parçası haline getirebilirlerse öğrencileri öğrenmeye karşı son derece güdülenmiş olarak bulabileceklerdir (MEB, 2007, s. 2).

Çalışanlar açısından ise her örgüt hizmette kaliteyi artırmak için eğitim ve geliştirici hizmetler sunmak durumundadır. Bu çalışmalar öncelikli olarak belirlenen ihtiyaçları karşılamak için planlanır. Teknolojik ihtiyaçları karşılamak için yapılabilecek bu çalışmalarda ihtiyaçlar belirlenmeden yapılması durumunda yeterli olumlu sonuçlar alınmayabilir. Gereksiz harcamalar ve kaynak israfıyla sonuçlanabilir. Bu sebeple geliştirilmesi gereken alanlar iyi saptanmalıdır (Şimşek, 2012, s. 23). Çalışanların hızla değişen teknolojik araç gerece ve yöntemlere uyum sağlamları zorunludur. Bu yeterliliklerin sağlanmasının yolu çalışanların ihtiyaç duyduğu teknolojinin kullanımı ile ilgili eğitim çalışmaları düzenlemekten

geçmektedir (Erişti, 2012, s.67). Öğretmenlerin ve yöneticilerin iş sürecinde kullanmaları gereken yazışma ve programlama bilgilerini geliştirmek bu açıdan yararlı olabilecek faaliyetlerden sayılabilir.

2.3.Yaşam Boyu Öğrenme

2.3.1.Öğrenme

İnsanın yaşamı boyunca süren öğrenmelerinin bir bölümü rastlantısal, önemli bir bölümü ise planlı öğrenme ile geçer. Bu sebeple eğitim kurumlarında verilen eğitim çok önemli bir yere sahiptir (Erişti, 2012: 48). Öğrenme, felsefik açıdan üç şekilde ele alınabilir (Turhan, 2012, s. 5):

- İnsani çaba olarak öğrenme: Bu bakış açısı ile öğrenmenin temel amacı insanın potansiyelini geliştirmektir. İnsanlar , hümanist kuramlar psikoloji bilimi ve varoluşçu felsefeye göre kendini geliştirebilir canlılardır. Öğrenme faaliyetleri bu rolü sağlamada ve kişinin kendisini gerçekleştirebilmesinde anahtar bir rol oynar. Bu görüşü savunanlar öğrenmenin insanın potansiyelini artırmadaki gücüne inanırlar. Performans temelli insan gelişimi için de aynı şey söylenebilir.Öğrenme ve performans birbirinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir.

- Sosyal baskı aracı olarak öğrenme: Bu bakış açısına göre öğrenme , toplumdaki sosyal baskı ve kontrolü sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Toplum düzeninin sağlanmasında önemli ve gereklidir.

- Bilginin transferi olarak öğrenme: Bu yaklaşıma göre öğrenme , bireylerin talep ettikleri bilgiyi gerçek yaşama transferini sağlayan bir araç olarak görülür. Öğrenme günlük yaşamındaki sorunlara çözüm önerileri bulmak için bir araç olarak görülür. Pek eğitim uzmanına göre öğrenme, bilginin günlük yaşama etkili bir şekilde transferinin sağlanarak nüfuz etmesidir.

Öğrenme sadece beynin tek ve uzmanlaşmış bir işlevi olarak gerçekleşmez. Öğrenme; düşünmeyi, hissetmeyi ve kavramayı içerecek şekilde, beynin tümünü devreye sokar. Öğrenme, geçmiş ve şimdiki olaylardan gelecekteki davranışlarımıza yön verecek anlamlar

üretmeyi kapsar. Bu nedenle, bir davranışı değiştirmek kabul ettiğimiz bazı inançlar da dahil olmak üzere “beyin bağlantılarının yeniden kurulmasını” içerir. Eğitim bilimcilerin 21. Yüzyıl eğitimi ile ilgili öngörülerini şu şekilde sıralayabiliriz (Özdemir, 2010: 18):

- “Bütünleşmiş ve disiplinler arası”
- “Global sınıflar, globalleşme”
- “Gerçek dünya ile ilgili”
- “Proje ve araştırma temelli”
- “Öğrenci merkezli”
- “Teknoloji ve medyadan aktif yararlanabilen”
- “Adaptasyon ve yaratıcılık becerilerini öne çıkaran”
- “Bireysel ve sosyal değişimi önemseyen ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş”

bireyler yetiştirmektedir.

2.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme tüm dünyada büyük ilgi görmeye başlamış ve yeni yüzyılda insanların aradığı bir unsur olmuştur. Teknolojideki sürekli değişimler, internet ve diğer bilgi teknolojileriyle gün geçtikçe artan yeni bilgiden dolayı öğrenmenin sürekliliği sağlamak giderek zorlaşmaktadır. Günümüzde bilgi toplumunda gereken yeterlilik, daha önceki yıllara göre çok daha hızlı bir şekilde artan bilgileri takip edebilme ve bu bilgileri daha etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini geliştirmeden geçmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, birçok bağlamda bilgi toplumunda başarılı olabilmek için gereken temel beceriler arasında yer almakta , başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir (Demirel, 2009, s. 132).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, sürekli gelişen hayat standartlarına uyum sağlayabilme, küreselleşen ekonomik dünyada insan gücünün etkili bir şekilde kullanılabilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş kitlelere yayılması ve sanayi ve hizmet sektörlerinde kullanılacak bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip bir işgücüne ihtiyaç doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştirmeyi planlayan yeni bir yaklaşımdır (DPT, 2001, 12). Yaşam boyu öğrenme; yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme, sürekli eğitim ,yaşamı boyunca tümleşik öğrenme kavramları ile eş anlamlı olarak düşünülebilir. Bu kavramların çıkış noktasını, eğitimin çocukluk yıllarından ve hatta bebeklik döneminden itibaren başlayarak sürekli eğitim çerçevesinde; sınırları çizilmiş, yaşamdaki ilk ve son deneyim

olmadığını aksine yaşam boyu süren bir deneyim olması gerektiği oluşturur (Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s. 51).

Yaşam boyu öğrenme, bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam alanlarının göz önünde bulundurulup bireylerin ilgi alanlarını tespit ederek, bu konuda yetkinliklerini artırmak amacıyla, hayatları boyunca içinde buldukları örgün ve yaygın eğitimden kazanımlar elde edilmesi ve bu etkinlikler sonucu kazanılan davranış değişikliklerinin ortaya konmasıdır(Aksoy, 2008, s. 37). Yaşam boyu öğrenmeyi Kulich (1982) kişilerin tüm yaşamına aldıkları eğitimin yayılması olarak ,White (1982) insanların kendi hayatlarını sürdürebilmeleri için yapılan hazırlıklar olarak, Lengrad (1982) bireylerin yaşamlarına entegre olmuş eğitim olarak tanımlamışlardır (Aspın ve Chapman, 2000). Eğitimin yaşam boyunca sürdürdüğü ve yaşamın tümüne hakim olduğu düşüncesi çok önceden beri bilinmekle birlikte (Lindeman, 1926; Yeaxlee, 1929),çağın büyük bir hızla getirdiği yenilikler ve değişiklikler yaşam boyu öğrenme kavramı üzerine dikkatleri çekmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme olarak adlandırılan insanların hayatları boyunca öğrenmeyi sürdürdükleri görüşü yeni bir görüş değildir. Yaşam boyu öğrenme günümüz dünyasında da ilgiyle takip edilen bir konudur. Bu ilginin nedeni, iş hayatında, kişiler arasındaki ilişkilerde, bilim ve teknolojide yaşanan çok hızlı değişimlerdir. Değişimler o kadar hızlı olmaktadır ki, kişilerin okulda edindikleri bilgileri sürekli yenilemelerini gerektirmektedir. Bireylerin formal eğitimde öğrendikleri bilgilerini yaşamları boyunca sürdürebilmeleri ve kullanabilmeleri günümüz dünyasında pek mümkün gözükmemektedir (Knowles, 1996). Yaşam boyu öğrenme okul öncesinden yaşamın sonuna kadar süren tüm formal ve informal öğrenmeleri kapsar (DPT 2001, Cassin 2002, Celep 1995, Sönmez 2007,Hitendra, Lynn and Lewis 2008).

Yaşam boyu öğrenme, kişilerin hayatları boyunca her türlü iş, ortam ve çevre için ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, beceri ve değerleri sağlamalarına imkan veren süreçlerin bütünüdür(Erduran, 2010, s. 119). Yaşam boyu eğitim, halihazırdaki eğitim sisteminin yeniden yapılandırılarak eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin bir şekilde dışında kalanları içine alarak gelişmelerini hedefleyen faaliyet dizileri olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009, s. 133).UNESCO 1996 raporunda; yaşam boyu eğitim terimini kullanmayı daha uygun görmüştür. Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim arasındaki fark Akbaş ve Özdemir (2002) göre şu şekilde dile getirilmektedir; yaşam boyu öğrenme olgusunda, kişinin eğitim açısından gelişmesiyle ilgili sorumluluk kişinin bizzat kendisine verilmektedir. İstihdam

edilebilir bireyler için o kişi, bir müşteri gibi eğitim ve öğretim pazarından kendi ihtiyaçlarına uygun eğitimi bireysel sorumluluğunu kullanarak seçebilir.

Yüksel vd. (2016) göre yaşam boyu öğrenme amacı olan bireylerin önce ne öğreneceğine karar vermesi, sonrasında amaçlarına ulaşmak için kendisinde olması gereken bilgi ve becerileri iyi tespit etmesi, eksikliğini gördüğü bilgi ve becerileri geliştirerek yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesi gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler arasında kavrama, anlama ve mantık kurma yeteneği, iletişim becerisi, etkili öğrenme ve fırsatları kendi lehine kullanabilme becerisi, problem çözme ve eleştirel bakış yeteneğine sahip olması, işbirliği yapma ve birlikte çalışma becerisi, bilişim teknolojileri etkin bir şekilde kullanma bilgi ve becerileri bulunmaktadır (Yüksel vd., 2016, s. 1494).

2.3.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Yaşam boyu öğrenme kavramı günümüz dünyasında oldukça yeni bir kavramdır. 20.y.y da ortaya çıkan daha önceki yüzyıllarda yeri olmayan bilgi toplumu ve küreselleşme gibi olgularla ortaya çıkan bu kavramı zorunlu kılan nedenler arasında demokratikleşme, ekonomik nedenler, istihdamı artırmak, kişisel ihtiyaçları gidermek, çağımızdaki değişim ve gelişime uyumu kolaylaştırmak yer almaktadır (Turan, 2005, s. 89). Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin doğal bir sonucu olarak insan merkezli yeni modellerin üzerinde çalışılmakta kıyasıya rekabet koşullarının yaşandığı uluslararası piyasalarda rekabet gücünü ortaya koyabilmek için verimli ve değişime açık işgücünün yetiştirilmesi noktasında hayat boyu öğrenme devreye girmekte mevcut işgücü kalitesi ve verimliliğinin artırılması ve yüksek istidam gücünün yaratılması için önemli bir araç olarak rol oynamaktadır.

Globalleşen dünyada bilgi teknolojilerinin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüzde değişen iş tanımları ve istihdam koşulları nedeniyle mevcut bilgi dahilinde gerçekleştirilen meslekler hızla popülerliğini yitirmekte ve güncelliğini kaybetmekte bu nedenle yaşam boyu öğrenmeye olan talep gün geçtikçe artmaktadır. Güçlü rekabet koşullarında insanlar iş imkanlarını koruyabilmek, geliştirebilmek ve mesleki kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için kendilerini güncellemek için örgün eğitimlerini tamamladıktan sonra bilgi ve becerilerini yenileyici yaşam boyu eğitimlerini sürdürmeleri bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir ülkenin ekonomik gücü ile eğitim sistemi arasında sıkı bir ilişki bulunur. Artık birkaç yıl geçmeden kendini yenileyen mesleklere

yönelik alınan bu eğitimler sayesinde bireylere istihdam gereksinimlerini karşılayacak nitelik kazandırılarak, bireylere istenen bilgi ve becerileri kazandırmaya elverişli ortamlar oluşturulmalıdır(Erdamar, 2011, s. 236).

Hızla gelişen teknoloji ortalama bir insan ömrüne yetemeyecek oranda büyük değişiklere yol açmıştır. Bu yenilikler insanların çocukluk ve gençlik çağlarında öğrendikleri bilgilerin yaşamlarının geri kalan kısmında verimli bir şekilde kullanamayacaklarını göstermektedir(Akbaş ve Özdemir 2002, s. 2). İnsanların bir kez bir bilgiyi öğrenerek bunu hayat boyu kullanmaları artık olası gözükmemektedir. Ortalama insan yaşamının çok daha kısa zamanına denk gelen gelişmelerden dolayı değişim ve yeniliklere uyum sağlamak için sürekli eğitim alınması önemli görülmektedir (Knowles 1996, s. 177).

İş hayatındaki teknolojik gelişmeler nedeniyle sürekli öğrenmeyi bir zorunluluk haline getiren ‘yaşam boyu öğrenme’ ve ‘her yerde eğitim’ doğrultusunda yetişkin eğitimi için ülkeler kendi eğitim sistemlerini revize etmektedirler. Ekonomi, adalet, politika, güvenlik, yurttaşlık ve eğitim haklarını da içine alan çok boyutlu bir yapılanmaya sahip Avrupa birliği yaşam boyu öğrenmeye verdiği önem nedeniyle ülkeleri teşvik ederek gereken desteği sağlamış ve 1996 yılını “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan etmiştir. AB’nin en önemli amacı eğitim gören bireylerin eğitime girişte ve eğitimi sürdürdüğü müddetçe eşit haklardan yararlanarak her türlü ayrımcılığın önüne geçilmesinin sağlanması yönünde sahip olunan diploma ve sertifikaların işlevselliği ve tanınırlığı üzerinde durulmuştur.

Sürekli öğrenen bir toplumun ve yaşam boyu öğrenmenin getirdiği avantajlarının a)yeni bilgilerin öğrenilmesini teşvik etme, b)okul ve iş dünyası arasındaki koordinasyonu sağlayarak ortak işbirlikleri üzerinde çalışma c)eğitim için ayrılan kaynakları çoğaltma olabileceği düşünülmüştür (Wang, 1997). Bilgiye dayalı bir toplum oluşturmanın temeli bireylerin günlük hayatlarında teknolojiyi ve bilgiyi harmanlayarak kullandıkları bilgi ve becerilerini arttırdığı bir eğitim modelinden geçmektedir. Yeni bilgi ve becerileri oluşturmaya yönelik mevcut bilgi ve beceri hazinesini zenginleştirecek bu model yaşam boyu öğrenme modelidir.

Bilgi toplumuna geçişte sağlanan hızlı ivme ile toplumdaki yaşlanan nüfusun özellikleri de dikkate alınarak aynı hızla yenilik ve değişimlerin topluma entegre edilememesi

yaşam boyu öğrenme kavramına yeni bir boyut kazandırmayı gerekçelendirilerek yaşam boyu öğrenme etkinlikleri 3 ana başlıkta gruplandırılacaktır:

- Örgün Eğitim Öğrenmeleri (Formal Learning), süreç sonunda diploma alınan eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleştirilen öğrenmelerdir.
- Yaygın Eğitim Öğrenmeleri (Non-Formal Learning): Örgün eğitimlerini tamamlayan bireylerin kendi istekleri doğrultusunda hedef,süre bakımından yapılandırılmış öğrenmelerdir.
- Algın Öğrenmeler (Informal Learning),hedef,süre bakımından yapılandırılmamış günlük hayatın içinde çalışırken,aile içi etkinliklerde veya boş zamanlarda gerçekleştirilen faaliyetlerle kendiliğinden isteğe bağlı,istem dışı yada rastgele gerçekleşen sonucunda bir belgenin olmadığı öğrenmelerdir (COM, 2000, s. 8).

Eğitim ve öğretimin yaşam boyu boyutu dikkate alındığında yaşamın doğal akışında, okulda, çalışırken ,aile içinde ,serbest zaman etkinliklerinde gerçekleştiği görülerek zaman ,mekan ve demografik özelliklerden bağımsız olarak örgün, yaygın ve algın öğrenmelerin birbirini tamamladığı düşünülmektedir. “Yaşam boyu öğrenme”, “öğrenen toplum” kavramı ile birlikte ele alınmaktadır (Field, 2002). Yaşam boyu öğrenme sürekli gelişen ve değişen teknolojik ve sosyoekonomik koşullara cevap verebilecek esnekliğe ulaşmanın bir aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Putnam, 2000).

Bir ülke için en önemli zenginlik, yetişmiş insan gücünden geçmektedir. Üretim için en temel faktörlerden birisi de insan gücünün sayısal miktarı değil niteliği ve vasıf düzeyidir.Bu vasıf düzeyini belli standartlarda tutmak için en önemli koşul belki de yaşam boyu öğrenmenin içselleştirilmesidir (Öztürk ve Sancak, 762).İnsan gücü kalite şartlarını iyileştirmenin en etkili yolu hizmet içi eğitimden geçmektedir. En yaygın ve kapsayıcı ifadeyle “özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış veya çalışmakta olan kişilere, görevleriyle ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere verilen planlı eğitim etkinlikleri” olarak tanımlanabilecektir. Hizmet içi eğitim, günümüzde giderek daha önemli hale gelmektedir” (Öztürk ve Sancak, 2007, s. 761). Eğitimciler, artık eğitimin bireyin yaşamının sadece ilk yılları ve eğitim kuramlarının dört duvarı ile sınırlı olmadığı ortak paydasında birleşmişlerdir. Birey, hızlı teknolojik gelişmeler ışığında üretim koşullarındaki yenilik ve sosyal yaşamındaki bilişim teknolojileri

değişimlerine bağlı olarak davranışları ve değerleriyle adapte olabilmek için yeni bilgi ve beceriler kazanmak zorundadır. Bu da eğitimin farklı ortam ve çevrelerde yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir(Altınışik, 1996, s. 329). Hizmetiçi eğitimlerde işyerleri için orta ve uzun vadede kârlı bir olanak olan e-öğrenme gelişmiş ülkelerde yetişkinlerce tercih edilmektedir. Böylece çalışanların işyerinden uzun süre ayrılmalarına gerek kalmamaktadır. Bu yöntemle, çalışanlar, yeteri kadar iyi anlayamadıkları konuları diledikleri sıklıkla tekrar edebilmekte ve çoklu-ortam materyalleriyle duyarak, görerek ve etkileşimli uygulamalar yaparak daha iyi öğrenebilmektedir. Halen yeni bir yöntem olduğundan uzun vadedeki eğitsel sonuçları, standartları konusunda tartışmalar sürmekle birlikte ülkemizde de e-öğrenmeden yararlanan kurum ve kuruluşlar bulunmakta ve olumlu sonuçlar elde edilmektedir. E-öğrenme ile ilgili kaynaklar yüzyüze, geleneksel eğitim-öğretim ortamları ve yöntemleri ile bütünleştirilerek uygulandığında daha olumlu sonuçlar alınacaktır. Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin yeni bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarıyla yani e-öğrenme yoluyla desteklenmesi kısa vadeli hedef olarak gerçekleştirilmelidir(Şenel, ve Gençoğlu, 2003, s.52).

Gelişmiş ülkeler gelişmişliklerini insan kaynağına yaptıkları yatırıma borçludurlar. Bunu da gerek iş başında gerekse iş öncesinde verdikleri eğitim kalitesiyle başarmışlardır. Kişilere verilen hizmet içindeki eğitimler motivasyonu artırıcı, verimliliği artırıcı, iletişimi güçlendirici, rekabet avatajı sağlayıcı özellik taşımaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007, s. 762). Yaptırılacak mesleki gelişim çalışmaları üç başlıkta incelenebilir:İlk çalışma, bir mesleğin ve ya işin gerektirdiği temel yeterlilikleri kazandırmaya ilişkin çalışmalardır. Bu tür çalışmalar hizmet öncesi eğitiminde yetersizlik görülen işe yeni başlayan bireyler için düzenlenir. İkincisi, bir mesleği halihazırda sürdüren ya da bir işi halen yapmakta olan kişilerin mesleki alanlarındaki gelişim ve değişimleri öğrenmesine yönelik faaliyetlerdir.Artık günümüzde yapılan her meslekte sürekli gelişim ve değişimler yaşandığı için çalışanların sahip oldukları bilgi, beceri,tutum ve işe dönük davranışların da sürekli şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Üçüncüsü, çalışanların mesleklerindeki en üst seviye yetkinlikleri yakından takip etmesi, öğrenmesi ve içselleştirmesi için gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Bu aşama aslında meslekte tam bir uzmanlaşmayı öngörmekte her tür işletmede bu tür insanların bulunmasını önemli bir üstünlük olarak görmektedir(Şimşek, 2012, s. 98).

"Yeni eğitim anlayışı", hizmetiçi eğitimin önemini daha da artırmıştır. Her kurum personelinin sürekli gelişimini sağlamak zorundadır. Değişen örgüt ve yönetim anlayışı

günümüzde hizmetiçi eğitime yeni bir anlayışla yaklaşmamızı zorunlu kılmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi ve Sıfır Hata Yönetimi olarak karşımıza çıkan bu yaklaşımlar her türlü kurumu derinden etkilemektedir (Özdemir, 2010, s. 19). Hizmetiçi eğitimi gerekli kılan nedenleri aşağıdaki gibi gruplandırabiliriz (Altınışik, 1996, s. 331):

- Bilimsel ve teknolojik gelişmeler.
- Hizmet öncesi eksiklikleri gidermek: Her şey okulda öğrenilemez.
- Toplumsal değişimler: Hizmetiçi eğitimi gerekli kılan nedenlerden birisi de toplumdaki hızlı değişimlerdir. Günümüzdeki bu hızlı değişimler beraberinde yeni sorunlara yol açmaktadır.
- Eğitimdeki fırsat eşitliği ilkesinin gerçekleştirilememesi: Eğitim olanaklarından yararlanma toplumsal yaşamdaki sosyal ve ekonomik haklardan yararlanma ile aynı oranda değildir.
- İletişimdeki boşlukların doldurulması zorunluluğu: Örgütsel bağlamda iletişimde oluşan kopuklukların hizmetiçi eğitim yoluyla giderilmesi düşünülür.
- Güdüleme zorunluluğu: Örgütler amaçlarına ancak üyelerinin motivasyonunu sağlayarak çalışanlarının etkili çalışmalarını ulaşabilirler.

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bireyler tarafından edinilmesi mesleki gelişim açısından oldukça önemli görülmektedir. Örgüt yöneticileri kendisini sürekli yenileyen kişileri talep etmektedir (Akkuş, 2008). Mesleki gelişim açısından yaşam boyu öğrenme, bireyin meslekte daha iyi bir çalışma performansı sağlaması için mevcut bilginin geliştirilmesini ve işlevsel hale getirilmesini amaçlamaktadır (Dowling ve diğerleri, 2004; Akt. Günüş ve diğerleri, 2012). Günümüzde özellikle eğitimde kendini yenileyen yeni öğrenme alanları ile ilgilenen yönetici ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin sürekli olarak düzenlenmesi ve çalışanların sistemli bir şekilde bu eğitimleri alarak kişisel gelişimlerini desteklemeleri önemli görülmektedir.

Hizmet içi eğitimle;

“Bilim, teknoloji, ekonomi ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve değişimlere uyum sağlayarak, yeni metod ve tekniklerin geliştirilmesine katkıda bulunmak,”

“İşe başlayan çalışanın kuruma uyumunu sağlamak ve kurumun amaç ve politikalarını öğretmek,”

“Mevcut ve/veya değişen iş akışını çalışan personelin mümkün olan en kısa sürede öğrenmesini sağlamak,”

“Çalışan personelin işyerine olan aidiyet duygusunu geliştirmek,”

“Kurumda gerçekleştirilen işlerin nitelik, nicelik ve verimliliğini artırmak,”

“Çalışan personelin görev, yetki ve sorumlulukları konusunda bilgileri artırılarak kurumda gerçekleştirilen işlerin zamanında gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak ve hataların en aza indirilmesini sağlamak,”

“Malzeme ve enerji tasarrufunun gerekliliği anlatılarak, minimum maliyetlerle kaliteli mal ve hizmet üretimini sağlamak,”

“İş kazalarını ve meslek hastalıkları önleyici bilgiler vermek, iş güvenliğini sağlamak,”

“İşin gerektirdiği temel mesleki bilgi ve becerilerin öğretilerek, çalışan personelin kendine güvenini sağlayarak moralini yükseltmek,”

“Kurum ortamında çalışan personel ve idare arasında iletişimi sağlamak,”

“Çalışan personele kariyer yapma imkânı sağlayarak, üst kadrolar için eleman ihtiyacını örgüt içerisinde sağlamak,”

“Çalışanın kariyer gelişimine katkıda bulunabilmek için değişik alanlarda yatay ve dikey geçişlerini sağlayacak tamamlama eğitimi almalarını sağlamak,”

“Örgüte dinamizm ve saygınlık kazandırarak çalışan personelinde işinde başarı ve saygınlık kazanmasını sağlamak”

Teknolojinin her geçen gün gelişmesi çalışanlar üzerinde teknolojinin gerisinde kalma gibi kaygıların oluşmasını engelleyecektir. Kuruma ve kendine güveni artıracak aynı zamanda çalışanlar tarafından geleceğe umutla bakılacaktır. Küreselleşmenin sonucunda yaşanan yoğun rekabet işletmeleri sürekli yenilik aramaya yöneltmiştir. Teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde işletmelerin ve kurumların bu değişime ayak uydurmaları, ayakta kalabilmeleri, rekabet güçlerini artırabilmeleri için işletmelerini teknik konularda olduğu kadar iş gücü açısından da yenilikleri takip eden, hatta öncü olan durumunda olmalarını zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk iş gücü açısından yaşam boyu öğrenme araçlarından hizmet içi eğitimin önemini ortaya koymaktadır (<http://www.paradoks.org>, erişim tarihi: 10.08.2017).

2.3.4.Yetişkinlerin Öğrenmesi

İnsanlar yaşamları boyunca öğrenme eğilimi içindedirler. Gelişen teknolojiler insanların hayatlarında da değişikliğe neden olduğu için öğrenme insanlar için bir zorunluluktur. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlamının yolu bireyin davranışlarındaki değişimin gözlenmesidir. Eğitimdeki davranış ise, eğitimi alan bireylere kazandırılan becerilere ve tutumlara verilen addır. Öğrenme eylemini bireylerin yaşantılarından aldıkları dersler ve öğrenme eyleminin gerçekleştiği süre etkilemektedir. Öğrenme eylemi felsefi bakış açısıyla üç biçimde ele alınabilir: Bunlar; bireylerin kişisel çabaları sonucunda öğrenme, bireylerin yaşadığı toplumun baskıları sonucunda öğrenme ve bilgilerin bireyden bireye transferi sonucunda öğrenmedir. Öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi için belirli bazı ilkelere uyulması gerekmektedir (Turhan, 2012, s. 15). Yetişkinlik, bireylerin kendi kararlarını kendilerinin verebilme özgürlüğüne sahip olma durumudur. Yetişkinlerin öğrenme amacıyla katıldıkları etkinliklerde yer almalarının sebeplerini belirleyebilmek için yetişkinleri belirli sınıflara ayırmak gerekmektedir; 1-Amaç yönelimli yetişkinler, 2- Etkinlik yönelimli yetişkinler 3-Öğrenme yönelimli yetişkinlerdir (Duman, 2000, s. 102):

- Amaç yönelimli yetişkinler: Sürekli bir öğrenme eğilimi içinde değildirler. Ya mesleki bir amaç ya da yasal zorunluluklara uymak için eğitim etkinliklerine katılırlar.
- Etkinlik yönelimli yetişkinler: Onlar, etkinliğin amacı ve içeriği ile ilgilenmezler. Bu yetişkinler etkinlik yapılan ortamla ilgilendikleri için eğitim etkinliklerine genellikle katılırlar. Bu tür etkinliklerde yeni arkadaşlar ve yeni ortamlar keşfederek toplumsallaşmak istemektedirler.
- Öğrenme yönelimli yetişkinler: Sadece öğrenme isteğiyle bilgi peşinde koşan kişilerdir. Sürekli öğrenme içinde olan bu yetişkinler yaşamboyu öğrenen kişileri oluşturmaktadır.

Yetişkin eğitimi andragojinin ilgi alanındadır. Yetişkinlerin öğrenmesinde farklılıklar söz konusudur. Bu farklılıklara göz atacak olursak; yetişkinler olgundur ve deneyimlidirler. Yetişkinlerin neyi nasıl öğrenecekleri kendi inisiyatifleri çerçevesinde belirleyecekleri düşünülür. Ancak yetişkinlerin geçmiş tecrübelerinden etkilenerek karar almada zorlanabilmeleri olasıdır. Eğer yetişkinlere mesleki performansları ve ya onlar için önemli

olan iş konularını kapsayan bir eğitim düzenlenecek olursa oldukça sabırsız davrandıkları görülür. Yetişkinlerin sorumluluk duyguları daha fazladır. Bu sorumluluk duygusu ile yetişkinler kendi öğretim tasarımlarının içinde daha çok yer almak isterler. Yetişkinlerin kendileri gibi benzer gruptaki bireylerle tecrübe ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanınması gerekmektedir. Yetişkinlerin öğrenme hızları yaşları ilerledikçe düşer, ilgi alanları değişime uğrayarak kendilerine olan güvenleri azalır. Yetişkinlerin yaşları ilerledikçe zekâ düzeylerinde de değişme yaşanabilir. Yetişkinlerin başarılarını sınırlandıran durumlar oluşabilir. Yetişkinlerin bildikleri konular üzerine yeni konuların eklenmesi öğrenmelerini kolaylaştırıcı etki oluşturacaktır. Yetişkinlerin içinde barındırdıkları oldukça fazla olan kalıplaşmış huy ve düşünceleri onların önyargılı davranmalarına neden olmaktadır (Turhan, 2012, s. 15).

2.3.5. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Dünyadaki Gelişim

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi ,bireylerin yaşamları boyunca öğrenme ve gelişmesini sağlayan etkinlikler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi Rusya’da gerçekleşmiş olan Bolşevik Devrimi gibi ulusları etkileyen gelişmelere ve I. dünya savaşından sonrasına kadar geriye götürülebilir.

Hayat boyu öğrenmenin başlangıcı, 1919 yılında İngiltere’de silahlı kuvvetler ve buna bağlı sanayi sektörlerinde görev alan bireylerin hızlıca yeniden eğitim ihtiyacının doğmasının bir sonucu olarak “Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği”nin kurulmasına ve bu derneğin 1929 yılında İngiltere-Cambridge’deki “Dünya Konferansı” adını taşıyan toplantısı kadar eskilere dayandırmak mümkündür (Field, 2001, s. 5). Derneğin 1919 yılında yayınladığı raporda yetişkin eğitiminin evrensel olduğu ve hayat boyu süren ulusal bir amaç olarak ele alınması gerekliliği vurgulamıştır (Grace 2000, s. 149).

Yaşam boyu eğitim ve öğrenme fikrinin 1929 yılında ilk defa Basil Yeaxlee tarafından ortaya atıldığı belirtilmektedir (Smith 2001, Peter 2008). Yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle 1950’li yıllardan sonra sıklıkla kullanılmaya başlandığı görülmektedir. 1960 yılında Montreal’de yapılan Uluslar Arası Yetişkin Eğitimi Konferansı’nda eğitimin yaşam boyu devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. 1965 yılında Uluslar Arası Yetişkin Eğitimi Komitesi’nin toplantıları sonrasında UNESCO yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir dizi doküman yayınlamıştır. UNESCO tarafından 1972’de yayınlanan raporda, yaşam boyu öğrenmenin her birey için bir hak olduğu önemli görülerek formal ve informal eğitime eşit

kaynak ayrılmasının yanı sıra her yaş grubundaki insanları kapsayacak faaliyetlerde bulunulması tavsiye edilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme kavramı, bu raporda, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi bağlamında imkanı kısıtlı olan bireylerin de eğitim olanaklarına erişebilmeleri için sınırların kaldırılması gerekliliği yönüyle de ele alınmıştır (Torres, 2001).

1973 yılında OECD tarafından yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme için Bir Strateji adlı raporda da, küresel ekonominin hakim olduğu rekabet ortamında mesleki hareketlilik için kişisel öğrenmenin gerçekleşmesinde yaşam boyu öğrenmeyi gerekli görmektedir (OECD, 1973). Yine 1973 yılında, Belçika Eski Eğitim Bakanı Janne Report tarafından hazırlanan eğitim raporunun (Janne Raporu) ardından, 1991’de yayınlanan “Avrupa Topluluğunda Yüksek Eğitim Memorandumu” ve “Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim Memorandumu”nda sözü edilen yaşam boyu öğrenmenin AB politikalarının temel ilkesi haline dönüşmesinden bahsedilmektedir. Adı geçen Memorandumda, üniversitelerin yüksek nitelikte insan gücü yetiştirmedeki yükümlülüklerinin altı çizilerek yaşamboyu eğitimin önemi belirtilmektedir (Turan, 2005, s. 91).

Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili olarak ilk resmi çalışma 1993 yılında yayınlanan Yeşil Kitap’tır ve bu kitapla işsizlerin, emek piyasasında tekrar iş bulabilmelerini sağlamak amacıyla sürekli mesleki eğitimin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörülmekte, işgücünün, mesleki teknik eğitim yoluyla mevcut teknoloji ve emek piyasasına uygun beceriler ile donatılmasını öngörmektedir (COM, 1993). 1995 yılına gelindiğinde ise konu ile ilgili Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme başlığı ile bir diğer çalışma Beyaz Kitap yayınlanmış, bu bağlamda öğretme ve öğrenme, öğrenen topluma doğru ilkesiyle Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa genelinde yapılması planlanan eylemlere ilişkin bazı hedefler ve destek önlemler ortaya konarken, istihdam ve büyüme artışı sağlayacak eğitim ve öğretim girişimlerinin, Yaşam Boyu Öğrenme ve sürekli eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması esasına dayandırılması gereği vurgulanmış, 1996 yılının Avrupa Yaşam Boyu öğrenme yılı ilan edilmesinin ilk emareleri bu çalışmada görülmüştür (COM, 1995). Yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasının bir sonucu olarak, 1996 yılı Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı olarak kabul edilmiştir.

Ortaya konan bu politikaların uygulama ayağını oluşturan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları-Yaşam Boyu Öğrenme Programı, Grundtvig, Comenius, Leonardo Da Vinci ve Erasmus olmak üzere dört alt sektörel program olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz

konusu programlar, genel anlamda eğitim alanında Avrupa boyutunun geliştirilmesi, üye ülkeler genelinde eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve mevcut işbirliğinin güçlendirilmesini hedeflemektedir.

2014-2020 yılları arasında uygulanacak olan Erasmus + Programı;kişilerin yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın yeni beceriler kazandırılması,kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılmasını hedefleyen Hayatboyu Öğrenme Programları içinde yürütülmüş olan Erasmus,Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig programları ve Gençlik Programı ayrıca 5 uluslararası işbirliği programı (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink ve Sanayileşmiş Ülkelerle İşbirliği Programı) da dahil edilerek Erasmus+ Programı başlığı altında toplanmıştır (Ulusal Ajans, www.ua.gov.tr, 20.07.2017).

Uygulama düzeyinde kavramdan yüksek beklentileri olan Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenmenin gelişimine ilişkin çalışmaları şu şekilde özetlenebilir:

- 1973 yılında hazırlanan “Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası” adlı rapor,
- 1993 yılında hazırlanan “Yeşil Bülten”,
- 1995 yılında hazırlanan ve “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığını taşıyan “Beyaz Bülten”,
- 1995-2000 döneminde Socrates, Leonardo Da Vinci II ve youth programlarının Avrupa Birliği tarafından başlatılması,
- 1996 yılının “Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı” ilan edilmesi,
- 1999 ‘’Bologna Deklarasyonu’’nun yayınlanması,
- 2000-2006 döneminde comenius, erasmus, leonardo da vinci ve grundtvig programlarının başlatılması,
- 2000 yılında AB hayat boyu öğrenme bildirisi yayınlanması,
- 2000 Lizbon Konseyi tarafından “Lizbon 2010 Bildirisi’’nin yayınlanması,
- 2001 Stockholm Konseyi tarafından "Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar" hakkındaki raporun yayınlanması,
- 2001 Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme Avrupa Sahasını Bir Gerçeğe Dönüştürme Raporu’’ yayınlanması,
- 2002 Barselona Konseyi tarafından 2010 yılına kadar Avrupa'daki eğitim ve öğretimin dünya çapında kalitenin referans haline getirilmesine yönelik "Amaçlar Raporu"nun hazırlanması ve çalışma programı'nın Avrupa Konseyi tarafından onaylanması.

- 2002 Kopenhag Deklarasyonu ile Mesleki Eğitim İçin Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin (European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training [ECVET]) oluşturulması sürecinin başlatılması,

- 2003 yılında AB tarafından kabul edilen ve 2003-2006 yıllarını kapsayan Yenilenmiş İstihdam Stratejisi'nde; üye devletlerde genç işsizlere ve uzun dönemli işsizlere yönelik danışmanlık ve eğitim hizmetlerinin artırılması, girişimciliğin ve istihdam yaratmanın teşvik edilmesi, eğitim yatırımlarının nicelik ve nitelik olarak artırılması önceliklerinin de yer aldığı 10 öncelik alanının belirlenmesi,

- 2004 Maastricht Bildirgesi, Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerini 2010 yılına kadar dünyada bir kalite referansı haline getirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi herkes için somut bir gerçek haline dönüştürmek ve bu çerçevede Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin (European Qualifications Framework) oluşturulması ve ECVET ile birlikte öncelikli olarak uygulanmasının sağlanması, Bildirgede, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemleri ve uygulamalarında şeffaflık ,EUROPASS [Bireylerin yeterliliklerin yer aldığı özgeçmiş ve yabancı dil bilgisinin ve tüm Avrupa Birliği çevresinde ulaşılabilen bir veritabanına aktarıldığı Avrupa Yeterlilik Pasaportu], hayat boyu rehberlik, kalite güvencesi ile yaygın ve hayattan öğrenimin kabul edilmesi gibi konularda reform yapılması ve bunların geliştirilmesinin desteklenmesine yönelik ortak araçlar, referanslar ve ilkelerin kullanımının benimsenmesi,

- 2006 Avrupa Komisyonu tarafından yetişkinlerin hayat boyu öğrenimlerinin, istihdam edilebilirliğe, hareketliliğe ve kişisel gelişime katkılarının önemini vurgulamak için, “Öğrenmek İçin Çok Geç Değildir” başlıklı bildirin yayınlanması,

- 2006 Helsinki Bildirgesinin yayınlanması (Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve EUROPASS'ın daha ileriye götürülmesini amaçlamıştır),

- 2007 Avrupa Komisyonu tarafından hayat boyu öğrenmeye katılımın da yer aldığı Lizbon hedeflerinin ölçümüne ilişkin bildirin yayınlanması,

- 2007-2013 AB Bütünleştirilmiş Eylem Programının hazırlanması ve uygulama sürecinin başlatılması (Bütünleştirilmiş Eylem Programı “Hayat Boyu Öğrenme Bütünleştirilmiş Programı olarak adlandırılmış ve içeriğinde, Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet Programı, Çapraz Program (Politika geliştirme, Dil öğrenme, Bilgi ve iletişim teknolojileri, Yaygınlaştırma) olmak üzere altı programı bulundurmaktadır) olarak özetlemek mümkündür.

2.3.5.1.Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Avrupa Birliği Eğitim Faaliyetleri

Avrupa Birliği'nin kuruluşunda rol oynayan Roma Antlaşması (1957) ve Maastricht Antlaşmasına (1992) göre birliğin eğitim konularındaki öncelikleri belirlenmiş ve bu öncelikler ışığında çeşitli eğitim faaliyetleri yürütümü sağlanmıştır. Topluluk bünyesinde mesleki eğitim alanındaki projeleri kapsayan Leonardo da Vinci ve genel eğitimi içeren Socrates Programı'nın ilk aşamaları 1995-1999 yıllarında tamamlanmıştır. Birinci ve ikinci aşamaların(2000-2006) sonucunda elde edilen tecrübeler doğrultusunda söz konusu programların hedefleri ve eylem planları tekrar incelenerek 2007-2013 yıllarını içeren üçüncü dönem uygulamalarına başlanmasına karar verilmiştir. Tekrar düzenlenen yeni programın adının 'Yaşam Boyu Öğrenme Programı' olması kararlaştırılmış aynı zamanda Socrates I ve Socrates II programları çerçevesinde sürdürülen Comenius, Grundtvig gibi alt programları kapsıyor olsa da içerik olarak 'yaşam boyu öğrenme'boyutu ön plana çıkmıştır.

2000 yılında Lizbon'da düzenlenen Avrupa Konseyi toplantısında üye devletlerin hükümet liderleri tarafından imzalanan 10 yıllık strateji belgesinde , temel unsurlardan biri olarak yaşam boyu öğrenme yer almıştır. Avrupa Komisyonu Memorandum'unda, yaşam boyu eğitimle "...iş hayatı ve bilgi toplumu için zorunlu olan bilginin" elde edilmesinin dışında “toplumsal bütünleşme”, “aktif yurttaşlık”, “meslekî ve kişisel gelişim, uyum” ve iş yaşamı için eğitim ve yetiştirme "zorunlu bir araç" olarak görülmekte ve yaşam boyu eğitimin 'Avrupa yurttaşlığı' bağlamında gereken hareketliliği sağlayacağı belirtilmektedir (Kıvrak, 2007, s. 37).

Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu altı anahtar mesaj içermektedir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP, 2007]):

1. Herkes için yeni beceriler: Ekonomik ve sosyal değişime uygun herkesin asgari şartlarda gelişimi için iş hayatına,aile hayatına ve Avrupa topluluk hayatına ve ekonomiye katılmak için gereken becerileri kazandırmaktır.

2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: Avrupa'nın en önemli unsuru olarak görülen insana gereken değer verilebilmesi için öğrenmeye yapılan zaman ve parasal yatırımın seviyesi arttırılmalıdır.

3. Öğretme ve öğrenmede yenilik: Yaşam boyu devam edecek öğrenme etkinliklerinin sürekliliği için etkili öğretme ve öğrenme yöntemleri planlanmalıdır.

4. Öğrenmeye değer verilmesi: Öğrenme süreçlerine katılımın ve katılım sonuçlarının özellikle yaygın eğitimde anlaşılabilme ve takdir edilme yollarının önemli biçimde iyileştirilmesi gerekir.

5. Rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi: Herkesin Avrupa ülkelerinde yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarına ait iyi nitelikte bilgi ve becerilere kolayca erişiminin sağlanması gerçekleştirilmelidir.

6. Öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi: Yaşam boyu öğrenme olanaklarının öğrencilere yakınlaştırılması sağlanmalıdır. Yaşadıkları topluma uygun olan koşulların tespit edilerek bilgi ve iletişim teknolojilerine sahip kuruluşlarca desteklenen şekilde öğrenme fırsatlarından faydalanma imkanı verilmelidir.

2.3.6. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Türkiye'deki Gelişim

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün oluşturulması ile genel anlamıyla 2000'li yıllarda yaşam boyu öğrenme çalışmalarına başlanılmıştır. Yaşam boyu eğitimin geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında rolü olan kurum ve kuruluşlar; eğitim sağlayıcılar (üniversiteler, mesleki eğitim kurumları, İlköğretim Okulları, Ortaöğretim Kurumları), devlet kurumları (bakanlıklar, kurumlar), iş dünyası (sendikalar, işletmeler, örgütler, TESK; TOBB, odalar), sivil toplum örgütleri (vakıflar, birlikler) ve medyadır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007).

Halk eğitimi; örgün eğitim sistemi dışında yürütülmekte, onun boş bıraktığı alanları tamamlamakta, ancak örgün eğitim gibi belli düzeylere ayrılmamakta ve birbirini izleyen hiyerarşik bir yapıya sahip bulunmamaktadır. Onun gibi tamamen resmi ve kurumsallaşmış da değildir. Ekonomik, politik, sosyal amaçlı çeşitli kurumlar tarafından halk eğitimi hizmeti verilmektedir. Örneğin; tarım, sağlık, köy işleri, adalet, eğitim vb. çeşitli bakanlıklar, fabrikalar, sendikalar, kooperatifler, dini kurumlar, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları halk eğitimi hizmetleri sunmaktadır (Güneş, 1996).

Türkiye'de eğitim işlerini düzenleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre; eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitimle beraber veya örgün eğitimin dışında yürütülen bütün eğitim faaliyetleri yaygın eğitim kapsamında yer alır. 1973 yılında yürürlüğe giren kanunda eğitim yaş ve süre ile sınırlanamaz şeklinde ifadeler olsa da yaşam boyu eğitim kavramının yasada yer almadığı görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının son yıllarda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde istenen yükümlülüklerin yerine getirilmesi çalışmalarıyla Milli Eğitim belgelerinde yer almaya başladığı görülmüştür. Resmi olarak yaşam boyu öğrenme ile ilgili geniş perspektifli çalışma olarak Ekim 2006 tarihli 'Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi' yayımlanmıştır(www.megep.meb.gov.tr erişim tarihi: 19.08.2017).

Türkiye'de yaşam boyu eğitim yaklaşımı, 17. Milli Eğitim Şurası'nda da ayrı bir başlık olarak ilk defa yer almıştır (www.meb.gov.tr erişim tarihi: 19.08.2017). Şura kararlarının ikinci alt başlığı olan 'Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi' bölümündeki ilk kısım yaşam boyu öğrenmedir. Bu belgeyle yaşam boyu öğrenme konsepti için milli bir politika geliştirilmesi ihtiyacına dikkatler çekilerek yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınabilecek eğitim etkinliklerinin, bu etkinliklerle ilgili bilgi ve belgelerin, yöntemlerin belli standartlar haline getirilme gerekliliğinden söz edilmektedir. Belge, varolan kurumların ihtiyaçlar çerçevesince iyileştirilerek yeni kurumların açılmasını şu an için gerekli görmemekte bir dizi etkinlikler önermektedir. Bu faaliyetler içerisinde ;açık üniversite eğitiminin verilmesi,yetişkin eğitimi için lisans ve önlisans programlarının açılması,bilgi teknolojilerinin etkin ve yaygın kullanımının teşvik edilmesi,engelliler için verilecek eğitimlerde durumlarının dikkate alınması,yabancı dil öğretiminin artırılması,medya iletişim araçları gibi güçlü vektörlerin eğitim imkanları hakkında bilgilendirme görevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesi gelmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin öneminin ilk olarak 17. Milli Eğitim Şurası'nda vurgulanmasına rağmen 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası'nda aynı derecede önem verilmediği görülmüştür. Şuranın sonuç kısmında yaşam boyu öğrenme vurgusu, başka konu başlıkları altında dolaylı göndermeler şeklinde yer almıştır. Raporla 'Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği' konu başlığında dünyada ve Türkiye'de kabul gören yaşam boyu öğrenme stratejileri dikkate alınarak eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir.Ayrıca 'Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi' konu başlığında ilgili eğitim alanlarında yaşam boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda Halk Eğitimi Merkezleri'nde yeterli sayıda çeşitli kursların açılması gerektiği belirtilmiştir (www.meb.gov.tr erişim tarihi: 19.08.2017).

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2007-2013);'Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması' kısmında hayat boyu öğrenme kavramı şu ifadelerle yerini almıştır: "570.

Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkanlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çiraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK'ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır” (DPT, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında yayımlanan ‘Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikasının çerçeve metninin oluşturulduğu en temel politika belgesidir (www.megep.meb.gov.tr erişim tarihi: 19.08.2017). 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak 2009-2013 dönemi ‘Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ kabul edilmiştir. Bu belge, hayat boyu öğrenmeyi; kişisel, sosyal ,toplumsal ihtiyaçları gidermek ve istihdama yönelik bir anlayışla kişilerin bilgi, beceri, ilgi ve yetkinliklerini arttırmak için yaşamları süresince katıldıkları her türlü eğitim etkinlikleri olarak tanımlamıştır. Eğitim ve öğretim bu anlayışla beşikten mezara kadar devam eden, yaş ve ortamdan bağımsız şekilde her yaş seviyesinde ve her ortamda gerçekleşebilmektedir. Yaşam boyu öğrenme; örgün, yaygın ve serbest öğrenme şeklinde her çeşit öğrenimi içermektedir.

‘Nitelikli İnsan ve Güçlü Toplum’ felsefi anlayışıyla düzenlenen 10. Kalkınma Planı, yaşam boyu öğrenmenin ülke kalkınmasında çok önemli bir unsur olduğunun altını çizmektedir. Bu planda yer verilen hususlar şunlardır; eğitim sistemi ile işletmelerin istihdam koşulları arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme bakış açısından güç olarak iş dünyasının ihtiyacı olan bilgi, beceri ve yeterliklerin kazanıdırılması, girişimci ruhunun özümsemesi, meslek ve teknik okullarındaki eğitimlerde okul işletme ilişkisi baz alınarak orta ve uzun vadedeki planlar da göz ardı edilmeden güçlendirilerek artırılabilecektir. Bu açıdan adı anılan tüm resmi düzey bilgi ve belgelerin Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Sistemi’nin temellerini güçlendirmesi en temel hedef olarak amaçlanmaktadır.

2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile oluşturulmaya başlanan hayat boyu öğrenme uygulamalarının, 2014-2018 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı ile ulusal ve uluslararası teoriler ve görüşler doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması hedeflenmektedir.

Hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak hazırlanan 2014 – 2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde;

1. Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
 2. Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması,
 3. Hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması,
 4. Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi,
 5. Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi,
 6. Hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi
- önceliklerine yer verilmiştir (<http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/21.08.2017>)

2.3.6.1.Yaygın Eğitim

Avrupa Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğünde yaygın eğitim; “bireylerin; kişisel gelişimlerini arttırmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek, bilgi ve bilinç düzeylerini yükseltmek, kendi görüş ve anlayışlarını sosyal bir ortamda başka insanların görüş ve düşünceleri karşısında test etmek, vasıf seviyesini ve kendini ifade edebilme gücünü geliştirmek gibi amaçlarla, herhangi bir zorunluluk olmaksızın isteyerek katıldıkları organize eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır” (EAEA, 1999). Yaygın eğitim; kanunlar, kalkınma planları,ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşlar ve alanın uzmanları açısından farklı şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Yaygın eğitim kavramı adlandırılırken değişik adlar altında tanımları yapılmıştır.En çok kullanılan isimlendirmeler; halk eğitimi, yetişkin eğitimi, okulun dışında eğitim, sürekli eğitim, hizmet içi eğitim ve yaşam boyu eğitimdir (Kurt, 2000).

Geçmişten günümüze kadar geçen sürece baktığımızda örgün eğitim faaliyetleri dışındaki eğitim faaliyetlerinin değişik adlar altında anıldığı görülmüştür. Yaygın eğitim, yetişkin eğitimi, halk eğitimi, okul dışı eğitim ve yaşam boyu eğitim gibi kavramlarla karşılanmış bazen aynı bazen de farklı anlamlarda bu kavramlar kullanılmış ve tanımlanmıştır (Arslan, 1991). Günümüzde yaygın eğitim planlaması ve uygulaması her ülkenin önemseydiği eğitim felsefesine ,eğitim anlayışına ve eğitim çıktılarına göre yapılmaktadır. Yaygın eğitim; toplumun gereksinimlerine, kişilerin ilgi ve istek ve hizmet etme düşüncelerine göre bireyleri farklı açılardan devinimsel düzeye getirmek için belli programlar düzenlemek suretiyle verilen eğitim faaliyetleridir. Kişilere toplumsal açıdan güvence vermek, sosyoekonomik

düzeylerini arttırmak, gün geçtikçe değişen toplumsal ve ekonomik görevlerini yerine getirmelerini sağlamak için bireylerin yaygın eğitime duydukları gereksinim insanlık tarihi kadar eskilere uzanır. Yaygın eğitim uygulamaları her toplumda uzun ve farklı süreçlere dayanmaktadır. Yaygın eğitim, halkın sadece belli kesimlerini ilgilendiren öğretimsel yaklaşımdan öte toplumdaki hemen hemen her bireyin gereksinimlerinden hareketle yaşam boyu öğrenmeyi içerir (Simpson, 1974).

Yaygın eğitim, örgün eğitime birlikte ya da örgün eğitimin dışında düzenlenecek tüm eğitim faaliyetlerini içerir. Yaygın eğitim; Türk Millî Eğitim sisteminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun şekilde örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da sistemin herhangi bir eğitim kademesinde olan ve ya bu kademedен ayrılmış yurttaşlarımıza örgün eğitimle birlikte veya örgün eğitimin dışında;

- Okuma-yazma öğretmek,
- Eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak,
- Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sunmak,
- Millî değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
- Topluluk halinde yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı imkanlar hazırlamak,
- Beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek,
- Çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak,
- Boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak” gibi amaçlarla yürütülmektedir.

2.3.6.2. Türkiye’de Yaygın Eğitim Sağlayan Kurum Ve Kuruluşlar

Yaygın eğitim hizmetlerinin denetimi ve gözetimi Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739, Madde 17-56) .Türkiye’de yaygın eğitim düzenleyen kuruluşların başında Milli Eğitim Bakanlığı gelmektedir. Milli Eğitim

Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurumlar tarafından yaygın eğitim hizmetleri sürdürülmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı ,Merkez Teşkilat bünyesinde bulunmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün tanımlanan temel görevleri:

- “Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek,”
- “Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek,”
- “Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek,”
- “Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,”
- “Yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek şeklinde,” belirlenmiştir.

Bu Genel Müdürlük çalışmalarını; halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, yaygın eğitim enstitüsü, kız teknik öğretim olgunlaşma enstitüleri, pratik kız sanat okulları, turizm eğitim merkezleri ve açık öğretim okulları yoluyla yapmaktadır.

Halk Eğitim Merkezleri (HEM): “Türkiye’de örgün eğitim kurumları dışında düzenlenen yaygın eğitim faaliyetleri büyük ölçüde ülke genelindeki HEM’lerde yerine getirilmektedir. Bu merkezlerde, her yaş ve eğitim düzeyindekilere yönelik olarak; okuma-yazma kursları, meslek kursları, sosyal kültürel kurslar ve uygulamalar düzenlenmektedir. MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nin 26. Maddesine göre; HEM’ler özel ve kamu kurumlarıyla işbirliği içinde de kurslar düzenleyebilir. Ayrıca, Kamu Kurum Kurslar Yönergesi kapsamında, kamu kurumları, belediyeler, vakıflar, dernekler ve meslek kuruluşları MEB denetiminde ücretsiz kurslar düzenleyebilirler.”

Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM): “İlköğretimi bitirip bir üst öğretime gitmeyen veya gidemeyen ya da çeşitli nedenlerle örgün eğitimin dışında kalmış ilköğretim mezunu her yaştaki bireylere çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi, kısa süreli meslek kurslarının verildiği

kurumlardır. Bu kurumlarda yapılan teorik eğitim ile işletmelerde yapılan pratik eğitimin bütünlüğü içerisinde bireyleri bir mesleğe hazırlayan, mesleklerinde gelişmelerine olanak sağlayan ve belgeye götüren eğitimi ile kurslar yoluyla sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştirme amaçlanmaktadır. Bu kurumlarda verilen eğitimin uygulamalı kısmı 3308 sayılı Mesleki Eğitimi Kanunu'nu, Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, 5362 Sayılı Esnaf ve Sanatkarlar Meslek Kuruluşları Kanunu'na göre kurulmuş meslek kuruluşlarına üye işyerleri, 5174 Sayılı Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği ile Odalar ve Borsalar Kanunu'na göre kurulmuş meslekî kuruluşlara üye işyerleri ve işletmelerde yapılmaktadır.”

Yaygın Eğitim Enstitüsü: “1979 yılında kurulan Enstitü yaygın eğitim alanında resmi, özel ve gönüllü kuruluşlarla koordinasyon içinde çalışmalar yapan bilimsel bir araştırma kurumudur. Yaygın eğitimle ilgili planlama, program geliştirme ve organizasyon çalışmaları yapan Enstitü yaygın eğitim alanında yayınlar da yapmaktadır.”

Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri: “En az ilkokul mezunlarının devam ettiği yaygın mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı öğretim süresi iki yıl olan kurumlardır. Mesleki ve teknik orta öğretime denk olan programlarının yanı sıra mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek meslek sahibi olmalarına imkân sağlayan, yöresel Türk Giyim ve El Sanatlarını araştıran, geliştiren, değerlendiren ve yaşatılmasını sağlayan döner sermaye ile çalışan kurumlardır. Bu okulların mesleki ve teknik alanlarından bitirme belgesi olan lise mezunlarına bitirdikleri alanda meslek lisesi diploması düzenlendiğinde alanları ile ilgili işyerlerinde çalışabilecekleri gibi, ustalık belgesinin yetki ve sorumluluklarını taşıyan mesleklerinde bağımsız İşyeri Açma Belgeside verildiğinden, bağımsız işyeri de açabilirler. Bu koşulları taşıyanlara teknisyen unvanında verilmektedir.”

Pratik Kız Sanat Okulu: “En az ilkokul mezunu olmak kaydıyla, örgün eğitim kurumlarını tamamlamış, herhangi bir kademesinden ayrılmış veya bu sisteme hiç girmemiş genç kız ve kadınlarımıza değişik süre ve kademelerde düzenlenmiş modüler programlarla meslek eğitimi vermek amacıyla faaliyet gösteren yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumlarıdır. Bu okulların mesleki ve teknik alanlarından örgün eğitime denk bitirme alan lise mezunlarına bitirdikleri alanda meslek lisesi diploması düzenlenebildiğinden alanları ile ilgili işyerlerinde çalışabilecekleri gibi, ustalık belgesinin yetki ve sorumluluklarını taşıyan

mesleklerinde bağımsız İşyeri Açma Belgesi de verildiğinden, bağımsız işyeri de açabilirler. Bu koşulları taşıyanlara teknisyen unvanında verilmektedir.”

Turizm Eğitim Merkezleri: “Turizm sektöründe ihtiyaç duyulan yiyecek içecek ile konaklama ve seyahat alanlarındaki mutfak (aşçı), pastacı, barmen, servis, kat hizmetleri, ön büro vb. alanlarındaki nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için 30 hafta süreli teorik ve uygulamalı Turizm İşletmelerine Personel Yetiştirme Temel Eğitim Kurs programlarının uygulandığı bir yaygın eğitim kurumudur. Bu program kapsamında öğrenciler ayrıca 4 ay işletmelerde beceri eğitimine gönderilmektedir. Bu merkezlerde, gelecek talepler doğrultusunda belgeye götüren kısa süreli meslek kursları da açılmaktadır. Merkezlerde konaklama ve seyahat hizmetleri ve ön büro alanına kaydolacakların en az lise ve dengi okul mezunu olması ve en az bir yabancı dil bilmesi, diğer alanlara kaydolacakların en az ilköğretim mezunu olmaları koşulu vardır.”

Açık Öğretim Kurumları Açık İlköğretim Okulu: “Daha önce ilkokullardan mezun olan ancak herhangi bir nedenle ortaokula devam edememiş yurt içindeki ve daha sonra da yurt dışındaki vatandaşlara uzaktan eğitim yöntemi ile sekiz yıllık ilköğrenimlerini tamamlama imkânı sağlamak amacıyla kurulmuştur. Çeşitli nedenlerle ilköğretimlerini tamamlayamayan ve zorunlu ilköğretim yaş sınırını aşan yetişkinlere Açık İlköğretim Okulundan yararlanma hakkı verilir. Tutuklu, hükümlü ve bedensel engelli olduklarını belgelendirenler ile özel eğitim gerektirdiği Özel Eğitim Hizmetleri Kurulundan alınan belge ile belgelendirilenlerde yaş kaydı aranmaz.”

Açık Öğretim Lisesi, ‘ilköğretimini tamamlayan ancak çeşitli sebeplerle örgün ortaöğretim kurumlarına devam edemeyen; örgün eğitim dışında kalan Açık Öğretim Lisesine geçmek isteyen öğrencilere hizmet vermektedir. Açık Öğretim Lisesinde yaş sınırı yoktur. İlköğretimini tamamlayan herkes Açık Öğretim Lisesine başvurabilir.’

Mesleki Açık Öğretim Lisesi, ‘ilköğretimini tamamlayan, ancak orta öğretime devam edemeyenler ile orta öğretimden ayrılanlara farklı alanlarda öğrenim görme fırsatı verip eğitim-öğretim imkânı sağlayarak hizmet vermektedir. Mesleki Açık Öğretim Lisesinde yaş sınırı yoktur. Öğrenim süresi sınırsızdır. Mesleki Açık Öğretim Lisesinde endüstri meslek, kız meslek, ticaret meslek ve imam hatip lisesi programları uygulanmaktadır.’

Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu: ‘Bu uygulamanın amacı; ilköğretimini tamamlayan, bir meslek edinmek isteyen veya mesleğinde ilerlemek isteyen bireylere uzaktan öğretim meslek kursları ve sertifika programları açmak, eğitim sonunda sınavlarını yaparak başarılı olanlara belge/sertifika vermektir.’

Özel yaygın eğitim kurumları ise;

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri: ‘‘Özel eğitim gerektiren bireylerin konuşma ve dil gelişim güçlüğü, zihinsel, fiziksel, duyuşal, görsel, sosyal, duyuşal veya davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini, bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla hizmet veren bu kurumlardır. Öğrenci etüt eğitim merkezi: Öğrencilerin, derslerine çalışmalarına, ödev ve projelerini yapmalarına yardımcı olan, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli faaliyetlerin yürütüldüğü özel öğretim kurumlarıdır.’’

Çeşitli kurslar; ‘kişilerin sosyal, kültürel ve meslekî alanlarda bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek veya isteklerine göre serbest zamanlarını değerlendirmek üzere faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır.’

Özel yaygın öğretim kurumları; eğitim ve uygulama okulu, iş eğitim merkezi, bilim ve sanat merkezidir.

Özel Dershaneler: ‘Kısa süreli mesleki kurslar sunan kurumlardır. Özel mesleki ve teknik kurslar, öğrenci ve yetişkinlere, belli alanlarda beceri ve meslek kazandıran kurslardır (Yabancı dil, bilgisayar, müzik, bale, mankenlik, hosteslik, satranç, muhasebecilik, pilot yetiştirme, fotoğrafçılık, yetiştirme ve benzeri konularda).’

Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu: ‘2918 sayılı Karayolları Trafik Kanunu’nun 123’üncü maddesi ile 5580 sayılı Kanun’a dayanılarak hazırlanan yönetmelik kapsamında sürücü eğitimi vermek için kurulmuştur.’

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlı bu kurumlar ile 61 alan başlığı olarak 40.000 yerleşim biriminde 1.860 program türünde beceri geliştiren, meslek edindiren ve okuma-yazma kursları şeklinde kurslar

düzenlenmektedir(<http://www.apltransfer.gov.tr/data/550acc79369dc52488d41be4/Turkiyede%20Yag%C4%B1n%20Egitim.pdf> erişim tarihi:20.08.2017).

2.3.6.2.1.Sürekli Eğitim Merkezleri

Yaşam boyu eğitim anlayışından yola çıkarak ‘Sürekli Eğitim Merkezleri’ni hayata geçiren üniversiteler, her kesimden insanın yararlanabileceği mesleki kurslar düzenlemektedirler.

İstanbul Teknik Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (İTÜSEM): “İstanbul Teknik Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (İTÜSEM), 1997 yılından beri üniversitemizin örgün lisans ve lisansüstü öğretim programları dışında eğitim programları düzenleyerek, üniversitenin kamu, özel sektör ve uluslararası kuruluşlar ile olan işbirliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. SEM amaçları doğrultusunda, kamu, özel sektör ve uluslararası kuruluş ve kişilere, ihtiyaç duydukları alanlarda, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim programları, kurslar, seminerler, konferanslar düzenler; bu faaliyetlerin koordinasyonunu sağlar ve bu alanlardaki üniversite olanaklarının tanıtımını yapar. Endüstri-İşletme Yöneticiliği Finans Yöneticiliği Kalite Yöneticiliği İnşaat İşletme Yöneticiliği Lojistik ve Tedarik Zinciri Yöneticiliği Risk ve Sigorta Yöneticiliği Proje AR-GE Yöneticiliği Yönetim Bilişim Sistemleri Uzmanlığı Temel Denizcilik Eğitimi Uluslararası Güvenlik Yönetimi (ISM) Yüksek Teknoloji Eğitimi Programları: Endüstriyel Otomasyon Sistemleri Tasarımı, Corrosion and Corrosion Protection, Corrosion of Steel in Reinforced Concrete and Cathodic Protection çeşitli birimlerde verilen seminerlerden sadece birkaçıdır”(http://www.itusem.itu.edu.tr/hakkimizda erişim tarihi: 19.08.2017).

Yıldız Teknik Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (YILDIZ SEM): “Bireysel ve kurumsal ihtiyaçlara yönelik farklı alanlarda kurs düzenleyen üniversitenin Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (YILDIZ SEM), iş dünyasıyla üniversite arasında köprü kurmaktadır. Kurumlara yönelik mevcut günlük eğitim programlarından bazıları şunlardır: Yönetim Becerileri Geliştirme, Motivasyon, Liderlik ve Delegasyon Proje Yönetimi, Eğiticilerin Eğitimi, Stres Yönetimi,Sorun Çözme ve Karar Verme Teknikleri”(http://sem.yildiz.edu.tr/kurumsal-egitimler erişim tarihi: 19.08.2017).

Marmara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (MÜSEM): “2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na bağlı olarak 14 Aralık 2000 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmeliğin yürürlüğe girmesiyle faaliyetlerine başlamıştır. Marmara Üniversitesi'nde önlisans, lisans ve lisansüstü öğretim programları dışında kalan alanlarda yaşam boyu öğrenim anlayışına paralel ve dünya standartlarında eğitim vermeyi amaçlayan Müsem'de bugüne çeşitli alanlarda birçok sertifika eğitim programı düzenlemiştir. Üniversitenin kalite ve standartlarının sürekli gözetildiği eğitim programlarında, teorik eğitimi uygulama eğitimi ile birleştirerek katılımcıların gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları hedeflenmekte ve katılımcıların kariyer gelişimine katkı sağlanmaktadır. Bu çerçevede, kişisel eğitimlerin yanısıra kamu ve özel sektör kuruluşları ile yurtdışındaki kişi ve kurumlara ihtiyaç duydukları alanlarda, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim programları, kurslar, seminer ve konferanslar düzenlemekte; bu faaliyetlerin koordinasyonunu sağlamaktadır. Aile Danışmanlığı Sertifika Programı,Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Sertifika Programı,Stratejik Finansal Liderlik Sertifika Programı,Hukuk Eğitimi Programları,Eczacılara Meslek içi Gelişim ve Eğitim Programları uygulanan bazı içeriklerdendir” (<http://musem.marmara.edu.tr/hakkimizda> erişim tarihi: 19.08.2017).

Boğaziçi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi(BÜYEM): “Özel ve kamu kuruluşlarının çalışanlarına yönelik olarak hazırlanan özgün eğitim programlarını kapamaktadır. Bu programlar çerçevesinde, çalışanların kişisel ve kurumsal gelişmelerine katkıda bulunmak için bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik eğitimler verilmektedir. Programlar, her kurum için özel olarak, kurumun ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanır. Çalışanların gelişmelerine katkıda bulunmak için hazırlanan programlar, açık eğitimlerde sunulan programların o kurum ihtiyaçlarına uyarlanmasıyla veya tümüyle o kuruma özel tasarımlardan oluşur.İnnovasyon ve Girişimcilik Uzmanlık Programı,Deneyimden Değişime Liderlik,Kuramsal Risk Yönetimi,Liderlik ve Girişimcilik Programı,Yaşam Devam Okulu devam eden programlar arasındadır” (<http://www.buyem.boun.edu.tr/egitim> erişim tarihi: 19.08.2017).

2.3.6.2.2.Yetişkin Eğitimi TÜİK Verileri, 2016

Yetişkin Eğitimi Araştırması'nın temel amacı; yetişkin olarak tanımlandığı 18 yaş ve üstü bireylerin yaşam boyu öğrenme kapsamında bireylerin mesleki veya kişisel alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla, katılmış oldukları örgün veya yaygın eğitim faaliyetleri ile gayri resmi öğrenmeye ilişkin bilgileri düzenlemektir. Ülkemizde Eurostat ile

uyumlu olarak 2007, 2012 ve 2016 yıllarında 18 yaş ve üstü bireylerle yüz yüze yöntemle yapılan görüşmelerle ‘Yetişkin Eğitimi Araştırması’ ile bireylerin yaş ,cinsiyet, eğitim durumları ve işgücüne göre eğitimlere katılma oranlarının yanında nedenlerine göre eğitimlere katılma ve eğitim sağlayıcılar gibi veriler de ortaya koyulmuştur.

(http://www.tuik.gov.tr/indir/metodolojikDokumanlar/yea_metod_tr.pdf erişim tarihi: 19.08.2017).

Araştırmanın verileri şu şekildedir: “Yetişkinlerin örgün veya yaygın eğitime katılım oranı %22,7 dir. Türkiye’de 18 yaş ve üstünde olan nüfustan son 12 ayda örgün veya yaygın eğitime katılanların oranı %22,7 dir. En yüksek katılım %48,9 ile 18-24 yaş grubunda gerçekleşmiştir. Bunu %31,2 ile 25-34 yaş grubu takip etmektedir. Örgün veya yaygın eğitim faaliyetlerine 18 yaş ve üstü erkeklerin %26,6’sı katılırken, kadınlarda katılım %18,9 olarak gerçekleşmiştir. Örgün veya yaygın eğitime katılımda yükseköğretim mezunları ilk sıradadır. Tamamlanan eğitim düzeylerine göre değerlendirildiğinde; örgün veya yaygın eğitime katılanların oranının en yüksek olduğu grup, %49,5 ile yükseköğretim mezunları olmuştur.Örgün veya yaygın eğitime katılım oranı mesleki veya teknik liselerde %40,9 ve genel liselerde %40 olarak gerçekleşirken, bir okul bitirmeyenlerde bu oran %2,4’te kalmıştır. Cinsiyet ve yaş grubuna göre son 12 ayda örgün ve yaygın eğitime katılım, 2012-2016 Yaygın eğitim faaliyetlerinin en büyük kısmı %33,1 ile hizmet alanlarında gerçekleşmiştir.Türkiye’de kişilerin son 12 ay içerisinde katıldığı yaygın eğitim faaliyetleri eğitim alanlarına göre değerlendirildiğinde, ilk sırayı %33,1 ile Hizmetler alanı almıştır.Bu eğitim alanını sırasıyla %13,5 ile Sağlık ve %12,7 ile Sosyal bilimler, iş ve hukuk takip etmiştir. Tarım ve veterinerlik, %1,5 ile son sırada yer almıştır. Genel programlara katılım en çok 65 yaş ve üstü nüfusta olmuştur. Yaygın eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği eğitim alanlarına yaş gruplarına göre bakıldığında; 18-24, 25-34 ve 35-54 yaş gruplarında ilk sırayı Hizmet alanları alırken, 55-64 ve 65 ve üstü yaş gruplarında sırasıyla %23,2 ve %36,9 ile Genel programlar ilk sırada yer almıştır. Yaygın eğitim sağlayıcıları arasında ilk sırada işverenler yer almıştır. Türkiye’de 18 yaş ve üstü fertlerin katıldığı yaygın eğitimlerin sağlayıcısı olarak ilk sırada %39,4 ile işverenler yer almıştır. Bunu, %26,6 ile yaygın eğitim kurumları ve %11,9 ile örgün eğitim kurumları takip etmiştir. Eğitim alan kadınlarda yaygın eğitim sağlayıcısı olarak ilk sırada %32 ile yaygın eğitim kurumları ve eğitim alan erkeklerde ise %46,8 ile işverenler yer almıştır. Gençlerde yaygın eğitim sağlayıcı olarak yaygın eğitim kurumları ilk sıradadır. Eğitim sağlayıcılara katılımcıların yaş gruplarına göre bakıldığında ise eğitim alan 18-24 yaş grubunda %33,5, 55-64 yaş grubunda %28,6 ve 65 ve üstü yaş grubunda %41,1 ile yaygın

eğitim kurumları; eğitim alan 25-34 yaş grubunda %48,2 ve 35-54 yaş grubunda %45,2 ile işverenler ilk sırada yer almıştır. Yaygın eğitime katılımın en büyük nedeni işini daha iyi yapmak olduğu görülmektedir. Nedenlerine göre yaygın eğitime katılım incelendiğinde, ilk sırada %61,9 ile işini daha iyi yapmak yer almıştır. Bunu %49,9 ile katılmaya mecbur olmak ve %49,8 ile günlük hayatta gerekli bilgi ve becerileri kazanmak takip etmiştir” (http://www.tuik.gov.tr/indir/metodolojikDokumanlar/yea_metod_tr.pdf erişim tarihi: 19.08.2017)

Tablo 2.3.6.2.2.1: Örgün ve Yaygın Eğitim Katılım Oranları

| | (%) | | | | | | | |
|---------------|-----------------------|------------|------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|---------------------------------|------------|
| | Örgün eğitime katılım | | Yaygın eğitime katılım | | Örgün veya yaygın eğitime katılım | | Örgün ve yaygın eğitime katılım | |
| | 2012 ^(r) | 2016 | 2012 ^(r) | 2016 | 2012 ^(r) | 2016 | 2012 ^(r) | 2016 |
| Toplam | 8,3 | 9,4 | 15,4 | 16,8 | 20,4 | 22,7 | 3,3 | 3,5 |
| Cinsiyet | | | | | | | | |
| Erkek | 9,8 | 10,9 | 17,5 | 19,8 | 23,7 | 26,6 | 3,6 | 4,1 |
| Kadın | 6,8 | 8,0 | 13,4 | 13,8 | 17,2 | 18,9 | 3,0 | 2,9 |
| Yaş grubu | | | | | | | | |
| 18-24 | 33,9 | 39,4 | 26,7 | 23,8 | 46,6 | 48,9 | 14,1 | 14,3 |
| 25-34 | 9,6 | 11,6 | 20,9 | 24,0 | 26,9 | 31,2 | 3,5 | 4,3 |
| 35-54 | 2,0 | 2,9 | 14,4 | 18,0 | 15,6 | 19,7 | 0,8 | 1,2 |
| 55-64 | 0,2 | 0,1 | 5,4 | 6,4 | 5,6 | 6,5 | 0,0 | 0,0 |
| 65+ | 0,0 | - | 1,4 | 1,5 | 1,4 | 1,5 | - | - |

- Bilgi yoktur.

(r) Revize edilmiştir.

2.3.7.Öğretmen Yetiştirme

2.3.7.1.Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

Öğretmen yetiştirme konusunda geçmişe bakıldığında bu sürecin usta çırak ilişkisine bağlı olarak , din adamları tarafından yürütülen bir iş olarak başladığı görülmektedir. (Yüksel, 2011). Her ne kadar Fatih Sultan Mehmet, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde, sıbyan mektebinde muallim olacaklar için diğer medreselerde uygulanan programdan farklı bir program düzenletmiş olsa da günümüzdeki anlayışla öğretmen yetiştirmenin ülkemizde 166 yıllık bir geçmişi bulunmaktadır. Çağdaş anlamda öğretmen eğitimiyle sadece ne anlatacağını değil nasıl anlatacağını da bilen öğretmenler yetiştirmenin farkındalığını veren bu eğitim

1848 yılındaki Tanzimat Dönemi'ne dayanmaktadır (Akyüz, 2008). Tanzimat'ın ilanı ile birlikte her alanda olduğu gibi eğitimde de Batı'ya uyma geleneği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilmeye yönelik Batı tarzı eğitim veren kurumlar açılmış ve nihayetinde bu okullarda öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Bu okullarda görev alacak öğretmenler yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848'de İstanbul'da Maarif Vekâletine bağlı Darülmüallimin-i Rüşdi adıyla bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurum öğretmen eğitimi veren tek kurum olarak eğitim hayatını 1868 yılına kadar sürdürmüştür. Rüşdiyelerde istenen gelişme sağlandığı görülünce 1868 yılında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul'da bir Darülmüallimîn-i Sıbyan açılmasına karar verilmiştir. Bu dönemde Darülmüalliminlerde yalnızca erkek öğrenciler öğrenim görmektedir. 1870 yılında ise Darülmüallimat denen kız öğrencilerin öğrenim görebileceği bir kız öğretmen okulu açılmıştır. (Akyüz, 2008; Akyüz, 2009). Daha sonra Kurtuluş Savaşı'na giren ülke Milli Mücadele'den başarıyla çıkmış artık bu başarıyı devam ettirecek yeniliklere ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim de yeniliklere ihtiyaç duyulan alanların başında gelmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında okuryazarlık oranının % 10 olduğunu gören M.Kemal Atatürk başöğretmen sıfatıyla kara tahta başına geçmiş ve milletine örnek olmayı amaçlamıştır (Akyüz, 2009). Cumhuriyet döneminde Darülmüalliminlerin adı Erkek Muallim Mektebi, Muallimatların adı ise Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. İlkokulu veya ortaokulu bitiren öğrencilerin alındığı İlköğretmen okulları bu dönemde ilkokuldan sonra eğitim veren kurumlardır. Ülkenin öğretmen ihtiyacının bu şekilde karşılanamayacağı görüldüğü için Maarif Vekâleti 15 Haziran 1926'da İlköğretmen Muallimleri için Meslek Kurslarının açılmasına karar vermiş ve bu konuda bir talimatname yayımlamıştır. Bu talimatnameye göre; öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla A ve B kursları açılacaktır. A kursu, kursiyerleri öğretmenliğe atanmak isteyen meslek dersleri verecek 18 – 40 yaş aralığındaki kişilerden seçilecektir. B kursu ise, hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki bilgilerini yenilemek amacıyla açılacaktır. (Öztürk, 1996). Bu talimatname ile öğretmen ihtiyacı nicelik olarak karşılanmaya çalışılmış nitelik bakımından çeşitli sorunlar çıkmıştır. Bu sorunu çözmek için cumhuriyetin ilk yıllarında çok sayıda öğrenci lisans ve lisansüstü eğitim almak üzere Batı Avrupa'ya gönderilmişlerdir. Bu öğrenciler Türkiye'ye döndükten sonra bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev almışlar ve Türk Milli Eğitim politikasına yön vermişlerdir. Diğerleri ise öğretmen okullarında eğitim bilimlerinin öğretilmesinde görev yapmışlardır (Yüksel, 2012). 1932'de İlköğretmen okullarının öğretim süresi lise öğrenimi düzeyine çıkarılmıştır. İlköğretmen okulları 3 yıllık ortaokuldan sonra eğitim veren üç yıllık meslek okullarına çevrilmiştir (Ataüenal, 1994).

Türkiye’de köy ve şehir hayatları arasında sosyal olarak uçurumların olması şehirde yetişmiş öğretmenlerin köyde eğitim vermesini zorlaştırmıştır.

Maarif Vekaleti’nin daveti üzerine Türkiye’ye gelen John Dewey yaptığı incelemeler sonucunda eğitim felsefemize önemli ölçüde yön verecek bir rapor hazırlamış, köy okullarındaki öğretmen ihtiyacını karşılayacak şekilde öğretmen okulları kurulmasını önerisini getirmiştir.1926 yılında yayınlanan Maarif Teşkilâtı Kanununda ilköğretmen okullarının dışında Köy Muallim Mekteplerinin açılmasına da yer verilmiştir(Ergün, 2006).Köy öğretmen okullarının beklentiyi karşılamadığı öne sürülerek 1932 ve 1933 yıllarında kapatılmalarına karar verilmiştir. Köy öğretmen okullarının kapatılmasında öne sürülen gerekçelerinden biri de köydeki ve şehirdeki öğrencilerin yetiştirilmelerinde ayrı yöntemler kullanmaya gerek olmadığı düşüncesidir. Ayrıca öğretmen okullarında öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesiyle köylerin öğretmen ihtiyacının karşılanabileceği düşünülmüştür (Öztürk, 1996). 1937 yılından itibaren Köy Öğretmen Okulları yeniden açılmış ve bu okullar 1940 yılında açılacak olan Köy Enstitüleri’nin temelini oluşturmuştur(Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2010). 1940 – 1954 yılları arasında ise ilköğretime İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri olmak üzere iki farklı kaynaktan öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır. Köy Enstitülerinin yaygınlaşmasıyla bazı çevrelerce çeşitli tartışmalar ortaya atılması sonucunda Köy Enstitüleri 1954’te 6234 sayılı yasa ile ilköğretmen okullarına dönüştürülmesi kararına varılmıştır (Kılınç, 2008). 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yükseköğrenim görme şartı getirilmesi nedeniyle 1974 yılında ilköğretmen okullarından şartları elverişli olanlar Eğitim Enstitüleri’ne dönüştürülmüş, diğerleri ise öğretmen lisesi olarak eğitim vermeye devam etmişlerdir (Akyüz, 2009). Branş öğretmeni yetiştirme önceliği cumhuriyet döneminde Eğitim Enstitüleri’ne verilmiş daha sonraları bu görev Yüksek Öğretmen Okullarına devredilmiştir. Daha sonra branş öğretmeni yetiştirme işi üniversitelere bırakılmıştır. Günümüzde halen Gazi Eğitim Enstitüsü eğitim enstitülerinin en başında gelen kurumlardan birisidir.

Okullarda görev yapacak öğretmen yetiştirecek kişilerde, liyakate bakılmaması nedeniyle bu dönemde yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde hızlı bir gerileme yaşanmıştır. 1977 yılı itibariyle üç yıllık eğitim enstitülerinin sayısı 18 iken bu sayı 10’a indirilmiş ve bu okullardaki eğitim-öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1978 yılında ise eğitim enstitülerinin adı ‘Yüksek Öğretmen Okulu’ olarak değiştirilmiştir. Eğitim enstitülerinde ve yüksek öğretmen okullarında verilen eğitimde öğrenciler branş derslerine ilaveten öğretmenlik

meslek bilgisi dersleri de okuyor ayrıca staj da yapıyorlardı. 1982 yılında Yüksek Öğretmen Okulları, eğitim fakültesi adını alarak üniversitelerin bünyesine katılmakla birlikte 1975-1980 döneminde bu okullarda yeterli düzeyde eğitim-öğretim ve staj yapıldığını söylemek biraz güç olacaktır (Kavcar, 2002).

2007 yılındaki YÖK'ün Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerinin değerlendirilmesi için hazırlanan raporda öğretmen yetiştirme selahiyetinin üniversitelere devredilmesinden itibaren 2007 yılına kadar Eğitim Fakültelerine yönelik üç önemli düzenleme getirilmiştir: İlk düzenleme, YÖK'ün 1989 yılında aldığı kararla sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim sürelerinin dört yıla çıkarılması ve bu okulların Eğitim Fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamasıdır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bazıları eğitim fakültesine dönüştürülmüştü. Diğerleri ise Sınıf Öğretmenliği bölümü adı altında Eğitim Fakültelerine dahil edilmişti. Bu düzenleme yapılırken doğru bir planlama yapılmadığından sınıf öğretmenliği bölümü birkaç yıl hiç mezun verememiş ve önemli ölçüde sınıf öğretmeni açığı ortaya çıkmıştır. Oluşan açığı kapatmak amacıyla MEB'in de talepleri göz önünde bulundurularak üniversitelerde asgari 26 hafta sürecek pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunlarının bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanması sağlanmıştır. İkinci düzenlemede, YÖK 1996 yılı başında MEB ile birlikte çalışmalar başlatmıştı. Bu çalışma ile öğretmen ihtiyacını gidermek amacıyla eğitim fakültelerine yeni düzenlemeler getirilmiş ve bu düzenlemeler 1997 yılında yürürlüğe girmiştir. Yapılan düzenlemeler ile alan derslerinin fen edebiyat fakültelerinden, öğretim yöntem ve tekniklere yönelik eğitim bilimleri derslerinin ise Eğitim Fakültelerinden alınması planlanmıştır. Ayrıca alan öğretim yöntemlerine ve öğretmenlik uygulamalarına ağırlık verilerek öğretmenlik formasyonu derslerinin uygulama ağırlıklı olması için yeni düzenlemeler yapılmıştır. Üçüncü düzenlemede ise; 2006 yılında YÖK, 1997 yılı düzenlemelerin çoğunda ortaya çıkan gerek uygulamadaki aksaklıklar gerekse farklı çevrelerden gelen eleştirilerin yoğunluğu nedeniyle bu düzenlemeler konusunda geri adım atmıştır. 2006 yılında yapılan düzenlemelerle öğretmen adaylarının genel kültür dersleri arttırılarak seçmeli ders alternatifi getirilmiş uygulama ders saatleri azaltılarak 3,5 yıl alan + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilmiştir. Meslek bilgisi dersleri ise mevcut sürece yayılmıştır. 2010 yılında YÖK tarafından yapılan dördüncü bir düzenlemede ise eğitim fakültelerinden mezun olanlarla ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrencilere öğretmen olma hakkı verilmiştir (Özoğlu, 2010).

2.3.7.2.Öğretmenlerin Kişisel Ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak

2017 yılında yayınlanan öğretmen strateji belgesinde yer alan 6 temel başlıktan biri olan ‘öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli tutmak’ başlığı gerek öğretmenlik mesleğine dair politika ve stratejiler geliştirilebilmesi gerek öğretmenlik mesleğine dair dinamik süreçlerin oluşturulması gerekse ana sorun alanlarına dikkat çekmek için oluşturulmuştur. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel niteliklerindeki köklü değişimlerin nedeni günün koşullarında bilgiye hızlı ve kolay ulaşılabilir olması ve bilgi paylaşımlarının süratle artmasıdır. Günümüzde öğretmenin sadece bilgi kaynağı olması tercih edilmemekte hızlı değişimlere uyum sağlayan bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrencilere bu konularda rehberlik edebilen öğretmen mesleği becerileri çok daha önemli görülmektedir. Bu hızlı dönüşüm sürecinde değişen öğretmen rollerindeki revizyon için öğretmenlere gereken desteğin verilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu desteğin verilebilmesi öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin sürekliliğinin sağlanmasıyla mümkün görülmektedir. Öğretmen faaliyetlerindeki devamlılığın sağlanması için onların kendilerini geliştirmek istedikleri alanları tespit ederek belli aralıklarla yapılması planlanan performans değerlendirme kriterlerini işe koşmak ve öğretmenin adaylık sürecinin başlamasıyla birlikte öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin kalitesini arttırmak gerekmektedir.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak için MEB, son yıllarda Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) uygulanmasını istemektedir. Bu modele göre, öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme yapmaları, öğrenmelerinin ve gelişmelerinin getirdiği sorumlulukları üstlenmeleri ve meslektaşları ile iş birliği ve mesleğe dair paylaşım yapmaları istenmektedir. Öğretmenlerin gelişimini sağlayacak ihtiyaçların tarafsız bir biçimde ortaya çıkması ve devamlı mesleki gelişimleri hususunda teşvik edilebilmeleri için öz değerlendirme yapımlarının yanında okul müdürü, meslektaşları, öğrenciler ve veliler gibi öğretmene objektif ve doğru geri bildirim verebilecek kişilerin de değerlendirmeye katılmasıyla birlikte çoklu veri kaynaklarını referans alan ve öğretmen yeterliklerinin baz alındığı bir performans değerlendirme sistemi oluşturulması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu performans değerlendirme sonuçları kariyer basamaklarında ilerleme, görevde yükselme, yurtdışında görevlendirilme, ödüllendirilme ve bireysel mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanma çalışmalarında somut ve tarafsız bir kriter olarak dikkate alınması gerekir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi bu belgede ‘birey, grup ve okulun doğrudan veya dolaylı olarak faydasına olmayı hedefleyen ve sınıf içindeki eğitimin kalitesine katkıda bulunacak bilinçli ve planlı faaliyetler ile doğal öğrenme tecrübelerinin tümünün toplamı olarak’ da tanımlanmaktadır. Kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinde sürekliliğin sağlanması son derece önemlidir.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimde süreklilik sağlamanın bir diğer yolu da gerekli gördükleri alanlarda ihtiyaçları doğrultusunda kolayca erişebilecekleri şekilde ,yeterli sayı ve çeşitlilikte faaliyetlerin gerçekleştirilmesidir. Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı’nın ihtiyaçlarını göz ardı etmeden ve gereken eğitimleri verebilecek yetişmiş insan kaynağına sahip olabilecek öğretmen akademilerinin kurulması önemli bir adım olarak görülmektedir. Akademilerin kurulmasıyla MEB personeline yönelik yaşam boyu öğrenme fırsatlarının oluşturulması, eğitim- öğretim alanında bilimsel ve teknolojik alanındaki gelişmelerin incelenerek araştırma geliştirme faaliyetlerinin yapılması, danışmanlık hizmetlerinin verilmesi, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri için belli standartların oluşturulması için ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde olunması, mesleki gelişim programları ve pedagojik formasyon eğitimlerinin düzenlenmesi konularındaki faaliyetler için çözüm odaklı yapılar geliştirilecektir. Her öğretmenin ulaşacağı sayı ve çeşitlilikte faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik üniversiteler ve STK’larla iş birliğinin geliştirilmesi bir zorunluluk oluşturmaktadır.

Günümüz dünya şartlarında uluslararası alandaki birçok gelişme kısa sürede Türkiye’yi de etkilemektedir. Gerek derslerin öğretim programlarının içeriğinde ve ders kitaplarında gerekse ders işleyiş yöntemlerinde önerilen değişikliklerin büyük çoğunluğu ülke ihtiyaçları yanında dünya çapındaki değişimlerin de izlerini taşımaktadır. Bu yüzden öğretmenlerimizin uluslararası hizmetiçi eğitim kurslarını takip etmeleri de mesleki gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına 2004 yılından itibaren tam üye olarak katılmasıyla birlikte öğretmenlerin ve eğitimcilerin yararlanabileceği uluslararası hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. AB Bakanlığına bağlı Ulusal Ajans aracılığıyla öğretmenlerimiz birçok uluslararası eğitim çalışmasına ve projelere katılabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü aracılığıyla da birçok uluslararası hizmetiçi eğitim programına başvurabilmektedir. Öğretmenlerin bu imkânları kullanmaları alanlarıyla ilgili dünyada olan gelişmeleri takip etmeleri açısından son derece önemlidir.

Öğretmen Strateji Belgesinde amaçlardan biri olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi için bu başlıkta planlanan eylemler şunlardır:

20. Eylem: Öğretmen Akademilerinin kurulması(Eğitim-öğretim alanında, bilimsel, teknolojik gelişmeleri incelemek araştırmak, danışmanlık hizmeti sunmak; MEB personeli için hayat boyu öğrenme fırsatları oluşturmak, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını arttırmak ve çeşitlendirmek için mesleki gelişim faaliyetlerinde örgün, açık ve uzaktan öğretim yoluyla hizmet sunan kurumlarla iş birliği sağlamak, gerektiğinde Bakanlıkça veya öğretmenler tarafından bireysel olarak hizmet satın alınabilecek bir mesleki gelişim sistemi oluşturmak, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına yönelik standartların belirlenmesi konusunda ilgili kuruluşlarla iş birliği yapmak; aday öğretmen yetiştirme programı, mesleki gelişim programları, pedagojik formasyon eğitimleri ile kariyer basamağında yükselmelere dönük eğitimler düzenlemek ve benzeri nitelikte amaçları gerçekleştirmek için Öğretmen Akademilerini kurmak),

21. Eylem: Aday öğretmen yetiştirme sürecinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenerek devam ettirilmesi (ilk kez 2016 yılında uygulanmaya başlanan aday öğretmen yetiştirme sürecini gelen dönütler doğrultusunda içerik ve yöntemlerini zenginleştirerek uygulanmasına devam etmek),

23. Eylem: Mesleki gelişim faaliyetlerinde görev alacak eğitimcilerin eğitimine yönelik programların açılması (öğretmen Akademileri aracılığıyla, yetişkin eğitimi alanında sertifika ve mesleki gelişim programlarının açılmasını teşvik etmek),

24. Eylem: Eğitim çalışanlarının bilimsel etkinliklere katılmaları konusunda teşvik edilmesi(eğitim çalışanlarının, ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalar üretmelerini ve etkinliklere katılımlarını teşvik etmek, bu konuda ilgili kurumlarla iş birliği geliştirmek ve benzeri nitelikte fırsatlar oluşturmak),

25. Eylem: Öğretmenlerin uluslararası eğitim çalışmalarına katılım oranının artırılması(TÜBİTAK Ulusal Ajans, TİKA ,YTB, Maarif Vakfı gibi kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlanarak öğretmenlerin eğitim alanındaki uluslararası camiadaki gelişmelerle ilgili bilgi düzeyi,yeterlilik ve farkındalıklarını arttırmak. Katılım oranının arttırılması için gerekli tedbirleri almak).

(http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf erişim tarihi: 19.08.2017).

2.3.8.Öğretmenler ve Yaşam Boyu Öğrenme

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır:

- Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak,
- Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek ,
- Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak,
- Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak,
- Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak. Gerekliğinde öğretmenlik mesleğine yönelik ve öğretmen eğitimine ilişkin mevzuat taslağı hazırlamak, yürürlükteki mevzuatın güncellemesini yapmak.

(http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12032421_retmenyeti.vegeltr.gen.md.grevyetkivesorumluluklarnalikinynerge.pdf, erişim tarihi: 17.08.2017).

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 6 adet daire başkanlığı ve hizmetiçi eğitim enstitülerinden oluşmaktadır. Genel Müdürlük daire başkanlıkları şunlardır:

- Araştırma - Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı
- Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı
- Öğretmen Yeterlilikleri ve Kalite Geliştirme Daire Başkanlığı

- Öğretmen Yetiştirme ve Yükseköğretim Kurumları ile İlişkiler Daire Başkanlığı
- Öğretmene Hizmet, Sosyal ve Kültürel Faaliyetler Daire Başkanlığı
- Öğretmen Yetiştirme ve Yükseköğretim Kurumları ile İlişkiler Daire Başkanlığı Hizmet İçi Eğitim Merkezleri

Genel müdürlük daire başkanlıkları; bakanlığın merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin yetiştirilmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve farklı görevlere hazırlamak amacıyla 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun değişik 214, 215 ve 216. maddelerine dayanılarak çıkarılan ve 04.01.1995 tarihli ve 22161 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği ile Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak kurulmuştur.

652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kaldırılmıştır. Öğretmenlere yönelik meslek öncesi ve meslek içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi bu konuda ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması görevi bu kararname ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilerek Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri de bu doğrultuda Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir.

Yurt genelinde Genel Müdürlüğe bağlı olarak faaliyet gösteren 10 adet Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve Akşam Sanat Okulu bulunmaktadır.

Bunlar;

1. Ankara Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
2. Aksaray Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
3. Erzurum Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
4. Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
5. Rize Çayeli Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
6. Yalova Esenköy Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
7. İstanbul Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
8. Pendik Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
9. Van Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
10. Yenifoça Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO

2017 Yılı Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Planına göre 558 adet eğitim faaliyeti planlanmıştır. Bu eğitim faaliyetlerinden bazıları şunlardır; Bilgisayar Network Kursu Bilgisayar Destekli Tasarım Kursu, FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu ,Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Eğitici Eğitimi Kursu ,Okuma Kültürü ve Z Kütüphane Kursu Liderlik Kursu ,Meslekî Eğitimde Etkili İnsan Yönetimi ve Kendi Stilini Yarat Kursu(<http://oygm.meb.gov.tr/> erişim tarihi: 17.08.2017).

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin hizmette yetiştirilmesine yönelik 2017 yılı içinde planladığı kurs ve seminerlerin bazıları aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Tablo 2.3.8.1: 2017 Yılı Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Planı

| Genel Müdürlükler | Açılan Kurs Türleri |
|---------------------------------|---|
| Mesleki Teknik Eğitim Genel Md | <ul style="list-style-type: none"> • Hidrolik Otomasyon Sistemleri Kursu • Elektrikli Ev Aletleri (Beyaz Eşya Bakım-Onarım) Kursu (SAMSUNG) • Görüntü ve Ses Sistemleri (LED TV Bakım-Onarım) Kursu (SAMSUNG) • Haberleşme Sistemleri (Cep Telefonu Bakım-Onarım) Kursu (SAMSUNG) • Bilgisayar Bakım-Onarım (Dizüstü) Kursu • Bilgisayar Destekli Üretim (SolidCAM) Kursu • Elektrikli Ev Aletleri (Klima Bakım-Onarım) Kursu (SAMSUNG) • Görüntü ve Ses Sistemleri (LED TV Eğitimi) Kursu (SAMSUNG) • Haberleşme Sistemleri (Cep Telefonu Bakım-Onarım) Kursu (SAMSUNG) |
| Hayat Boyu Öğrenme Md | <ul style="list-style-type: none"> • Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Okuma-Yazma) Kursu • Aile Eğitimi (0-18 Yaş) Kursu • Meslek Standartlarına Uyumlu Öğretim Programı Geliştirme Semineri |
| Temel Eğitim Genel Md | <ul style="list-style-type: none"> • Yenilenen Öğretim Programlarının Tanıtımı (Zorunlu Dersler) Semineri • Yenilenen Öğretim Programının Tanıtımı (Seçmeli Dersler) Semineri |
| Yenilik Ve Eğitim Tekn.Genel Md | <ul style="list-style-type: none"> • FATİH Projesi - BT'nin ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Kursu, • FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu • FATİH Projesi Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Kursu • SEBİT - Ders Akışı Üretimi Kursu -1 • FATİH Projesi - Ağ Altyapısı Semineri • FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • FATİH Projesi Teknoloji Destekli Fizik Eğitimi Kursu |
| Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Md | <ul style="list-style-type: none"> • Problem Çözme Yöntem ve Teknikleri Kursu • Araştırmacı Öğretmen Modeli Kursu • İletişim Becerileri Kursu • Eğitimde Farklı Yaklaşımlar Kursu • Proje Hazırlama Yöntem ve Uygulamaları Kursu • Zekâ Oyunları Eğitici Eğitimi Kursu |

http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28Erişim Tarih: 28.08.2017.

2.3.8.1.Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Öğretmen adaylarının seçimi, çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir konu olan öğretmen yetiştirme en önemli adımlarından biridir. Türkiye’de şartlara bağlı olarak zaman zaman farklılıklar gösterse de en son olarak öğretmen adayları seçmeli sınavlarla seçilmeye başlanmıştır. Bu seçmeli sınavlar sadece eldeki kadro ve verilen kontenjan miktarından ziyade adayların seçiminde bir ya da birkaç yönü ölçebildiğinden büyük bir anlam taşımamaktadır. Çok daha önemli olan öğretmenlik mesleğine uygun mizaç özelliği ile ilgili bir eleme ve seçme yapamamaktadır (Kuru ve Uzun, 2008).

Günümüzde öğretmen yetiştiren kurumların sisteminde, cumhuriyet dönemi başta olmak üzere birçok önemli değişiklik yapılmasına karşın kabul edilen model üzerinde görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Meslekte öğrenim görmeden mesleği seçimine, işe yerleşmeden meslekte ilerlemeye kadar devam eden tartışmalarda hedeflenen nokta öğretmenliği seçenlerin genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisinde yeterlik kazanmalarındır(Yazıcı, 2009). Toplumun ihtiyaçları ve çağımızın gereksinimleri göz önüne alındığında öğretmenlerimizin problem çözen, öğrenmeyi öğrenmiş, sorgulayan, araştıran, yaratıcı, esnek, bilgiyi üretebilen, kritik düşünebilen ve düşündüklerini ifade edebilen teknolojiyi kullanabilen bireyler olmaları bir zorunluluktur. Bu nedenle öğretmen eğitiminde konuların içeriği ve karşılaşılan sorunlar ile ilgili oldukça fazla çalışma yapılmaya devam etmektedir(Bulut, Demircioğlu ve Yıldırım,1995).

Eraslan’ın (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adayları üniversitede öğrenilen temel alan (matematik)derslerinin ilköğretimde öğretilen matematik ile bağdaştırmakta zorlanmakta olduğu ortaya çıkmıştır.Bunun içinde öğretmenlik mesleği dersi ve okul uygulamalarının önemi fark edilmektedir.Ayrıca uygulama okullarında rehber öğretmenlerin bu bilgiler ışığında eğitilmesi ve görevleri hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir(Ubuz, 2009).

Yiğit ve Alev'in (2007) 'Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi' çalışması sonucu öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerin işlendiği ortamlarda öğretim elemanlarının az sayıda gruplarla hatta bireysel rehberlik yapılarak öğretmenlik mesleğine özendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmalarla öğretmen adaylarının duyuşsal öğrenmeleri geliştirilecek, bilgi ve becerileri arttırılacaktır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi düzeylerinin öğrencinin bilgi seviyesine göre kendi bilgilerini güncellemesi öğretim öğrenme etkinlikleri açısından önemli bir noktadır. Okul uygulaması derslerinde okul kültürünün tanınması, tecrübeli öğretmenlerin gözlemlenmesi, öğrenci grupları ile çalışmaların planlanması ve öğretmenlik deneyiminin kazanılması amaçlanmaktadır.(Yiğit ve Alev, 2007).

Leatham'ın (2006) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin neye inandıklarından çok nasıl inandıklarının üzerinde durularak kendilerinin yetiştirmeleri yolunda gereken donanımı kazanmaları için öğretmeyi öğrenmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir. Öğretmen adaylarının teori ve uygulamaları birleştirilirken mesleğe dair inançlarının da göz ardı edilmemesi gerekir. Bu amaçla teorik bilgilerle uygulamanın inançlar temelinde birleştirilebilmesi gerekmektedir. Öğretmenin başarılı olabilmesi için hedef ve davranışları öğretebilecek bilgiye sahip olması ve bunları aktarma konusunda yaşantı ve deneyim hazırlayarak sunma yeteneğine sahip olması ihtiyaçlar arasındadır (Semerci, 2004).

Twiselton (2004) stajyer öğretmenleri, üstlendikleri görevler açısından şu 3 grupta toplamıştır. Amacı görevi tamam olarak yerine getirmek olanlar, müfredat sınırları içinde kalanlar ve öğrenmeye odaklı çalışanlar olmak üzere üç grup altında toplanabilir. Birinci gruptaki öğretmenler bir planlama dahilinde etkin çalışarak üretken bir sınıf ortamı oluşturmaktadır. İkinci gruptaki öğretmenler müfredatın dışına hiç çıkmayarak konuların sınırlarını çizen bir tablo oluşturmaktadırlar. Son gruptaki öğretmenler ise öğrenmenin doğal bir ortamda özgürce gerçekleşmesini ve sınırların olmadığını gösteren okul dışı etkinliklerle de katkı sunulabilecek bir öğrenme biçimini uygulamaktadırlar. Ülkemizde ise ikinci gruba yakın bir takım müfredat çalışmaları ve programlar görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzeninden sınıf yönetimine ve okul dışı faaliyetlere kadar tüm konularda etkin bir rolü vardır. Öğretmenler sınıf içi etkinliklerin yanı sıra sınıfın dışına da taşan faaliyetlerden sorumludurlar. Ayrıca öğretmen adaylarının alan eğitimi, genel kültür ve alan bilgisi yetkinlik

ve bilgilerinin yanında mesleğe dair tutum ve kişilik özellikleri de çok önemlidir (Bekdemir, Işık ve Çıkıcı, 2004).

Okullarımızda etkili bir öğretimin yapılabilmesi için kaliteli öğretmenler gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). Çağdaş eğitim anlayışında, öğrenme sürecinin ana unsurunu sadece öğretmen değil öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmenin görevi, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini geliştirmesinde onlara rehberlik etmektir. Öğretmenin bu sürece rehberlik edebilmesi için öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği hususunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Taşkesenliğil, Şenocak ve Sözbilir, 2008).

Özen (2006) hizmet içi programlara katılan birçok öğretmen ile görüşmeler yapmış, Milli eğitim bakanlığı tarafından düzenlenen ve öğretmenleri geliştirme amaçlı hazırlanan hizmetiçi programlarda yapılan değerlendirmelerde bu tür eğitimlerin faydalı ve gerekli olduğu ancak eğitimi veren kişilerin uzman olmaması, uygulamaların ciddiyetini koruyamaması, anlatımı yapılan durumun uygulamasının yapılmıyor olması, gerek zamanlama konusunda gerekte fiziki ve teknolojik olanakların yetersizliği gibi konuların çözümlenememesi karşımıza çıkan sorunlar olarak belirlemiştir.

2.3.9.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Yaşam boyu öğrenme kapsamında “bireylerin yaşam boyu öğrenen kişiler olmaları için sahip olması gereken bazı bilgi, beceri ve tutumlar tanımlanmıştır. Ancak yaşam boyu öğrenme yeterliği kavramı ; Avrupa Birliği tarafından ortaya atılan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan daha geniş bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Avrupa komisyonu,2007).

Bilgi toplumunda sosyal uyum, istihdam edilebilirlik ve aktif vatandaşlık için gerekli görülen hayat boyu öğrenmenin temel yeterlik kriterleri Avrupa Komisyonu tarafından şu şekilde belirtilmiştir (EC 2007, s. 3):

- 1)Ana Dilde İletişim,
- 2) Yabancı Dilde İletişim,
- 3) Bilim ve Teknolojide Matematik ve Temel Becerilerin Kullanımı,
- 4) Dijital Yeterlikler (Sayısal Beceriler),
- 5) Öğrenmeyi Öğrenme,
- 6) Sosyal ve Yurttaşlık Becerileri,
- 7) Girişimcilik Ruhu

8) Kültürel Farkındalık

1. Anadilde İletişim: “Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından birincisi olan anadilde iletişim, düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade etme ve yorumlama, ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve serbest zaman) dil yoluyla uygun şekilde etkileşim yeteneği şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu ,2007). Yaşam boyu öğrenme kapsamında geçen beceriler arasında kavrayarak okuma ve yazılı ve sözlü olarak iletişim kurma önemli beceriler arasında yer almaktadır” (Erdamar,2011).

2. Yabancı Dilde İletişim: “Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından ikincisi olan yabancı dilde iletişim, geniş anlamıyla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşır: Düşünce, duygu ve gerçekleri, hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve serbest zaman), kendi istek ve gereksinimleri doğrultusunda anlama, ifade etme ve yorumlama yeteneğidir. Yabancı dillerde iletişim, ayrıca müzakere ve kültürlerarası anlayış ve uzlaşma gibi becerileri de gerektirir. Bir bireyin yeterlik düzeyi, dört boyut, farklı diller ve geçmiş yaşantısı, çevre, gereksinim ve ilgilerine bağlı olarak farklılık gösterir.” (Avrupa Komisyonu, 2007). İletişim yaşam boyu öğrenme için önemli bir beceri olduğundan anadilinde etkili iletişim kurabilen birey yabancı dilde de iletişim yeteneği ve becerisi kazanabilmiş olmalıdır.

3. Bilim ve Teknolojide Matematik ve Temel Becerilerin Kullanımı: “Avrupa Birliği'nin temel yeterlik alanlarından üçüncüsü olan matematik ve bilim ve teknolojiye temel yeterlik kapsamında iki tanımı vardır: 1.Tanım: Matematiksel yeterlik, günlük yaşama dair bir dizi problemin çözülmesi amacıyla zihinsel ve yazılı hesaplamalarda toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran bulmadan yararlanma yeteneğidir. Bilgi kadar süreç ve etkinlik de önemlidir. Matematiksel yeterlik, farklı düzeylerde matematiksel düşünce [mantıksal ve uzamsal (spatial) düşünme] ve sunuş (formüller, modeller, yapılar, grafikler/tablolara) biçimleri(modes) kullanma konusunda yetenekli ve istekli olmayı da kapsar. 2.Tanım: Bilimsel yeterlik, soruların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuç çıkarma amacıyla, doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojisinden yararlanma yeteneği ve arzusuna atıfta bulunur. Teknolojik yeterlik, algılanan insan istek ve gereksinimlerine yanıt olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülür. Her iki yeterlik alanı da, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimler ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarının

farkında olmayı kapsar.” (Avrupa Komisyonu ,2007). Temel sayı becerilerini kullanabilme yaşamda en çok kullanılan becerileri kullanabilmeye bağlıdır (Erdamar,2011)’’.

4. Dijital yeterlikler; “Bilgi Toplumu Teknolojisinin (BTT) iş yerinde, serbest zaman etkinliklerinde ve iletişim amaçlı olarak gizlilik ve önemle kullanımını içerir. Bu yeterlik, bilgisayarların bilgi getirme, değerlendirme, saklama, üretme, sunma ve paylaşma kullanımı ile Internet yoluyla işbirliğine açık ağlarda iletişim kurma ve katılmayı içeren temel BİT (bilgi iletişim teknolojisi) becerileri tarafından desteklenir (Avrupa Komisyonu ,2007). Bugün, tüm dünyaya ulaşım ve iletişim maliyetlerinin azaltılması ve özellikle de bilginin erişimi ve yayılımına yönelik maliyetlerin düşürülmesi konusunda Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) büyük etkisi bulunmaktadır (Berberoğlu,2010). Bu alanadaki yeterliklerin yaşam boyu öğreneni olmak için; temel düzeyde enformasyon okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel okuryazarlıklara sahip olmak gerekmektedir.” (Adams, 2007; Avrupa Komisyonu, 2007; Bryce, 2006; Candy, Crebert ve O’Leary; 1994).

5.Öğrenmeyi Öğrenme: “Öğrenmeyi öğrenme; öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bireyler, kendi öğrenme yaşantılarını gerek bireysel gerekse grup içinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla düzenleyebilmelidirler (Rogers 2006; Akt.Şahin ve diğerleri,2012). Bu yeterlik, bireyin var olan olanakları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını ve öğrenme eyleminde başarı için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsar. Bu, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmayı ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencileri bilgi ve becerilerin, ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam deneyimleri üzerine eklenmesi yönünde harekete geçirir. (Avrupa Komisyonu ,2007). Yaşam boyu öğrenen birey kendi öğrenmesini planlayan ve ölçen, öğrenmede etkin olan,gerektiğinde farklı disiplinlerden bilgileri bir araya getirebilen ve farklı durumlarda farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilen bireydir”(Knapper ve Copley, 2000).

6.Sosyal ve Yurttaşlık Yeterlikleri: “Bireylerarası, kültürlerarası ve sosyal yeterlik ile vatandaşlığa ait yeterlikler bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkan tanıyacak; gerektiğinde çatışma çözecek özelliklerle donatan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlığa ait

yeterlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgi ve demokratik ve aktif katılım kararlılığı ile, siyasi yaşama tam olarak katılmaları yönünde donatır” (Avrupa Komisyonu ,2007).

7. Girişimcilik Yeterliği (İnisiyatif Alma): “Girişimcilik, bireyin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğini ifade eder. Yaratıcılık, buluşçuluk ve risk almayı olduğu kadar hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yeterlik, herkesi evde ve toplum yaşantısında sürekli destekler. Kendi işinin çeşitli yönleriyle farkında olan çalışanlar, iş fırsatlarını da yakalayabilirler. Toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen girişimcilerin gereksindikleri diğer özel beceri ve bilgi için de bir temel oluşturur (Avrupa Komisyonu ,2007). Knapper’e göre yaşam boyu öğrenme bilginin aktarılmasından ziyade kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır” (Knapper, 2006).

8.Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği: “Avrupa Birliği temel yeterlik alanlarından olan kültürel farkındalık ve anlatım yeterliğini, müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatları de kapsayan çeşitli kitle iletişim araçlarıyla görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.3.10.İlgili Araştırmalar

2.3.10.1.Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Coşkun (2009) “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yürüttüğü çalışma sonucunda öğrencilerin aylık geliri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Gelir seviyesi orta düzeyde olan öğrenciler yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları oldukça yüksek olduğu, gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin ise yaşam boyu öğrenme ilgilerinin düşük olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenmenin maddi kaynaklarla bağlantısı olduğu düşünülebilir.

Selvi (2011) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” adlı çalışmasında İngilizce öğretmenlerini ve eğitim fakültesinde çalışan öğreticileri örneklem olarak belirlemiştir. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yeterlik alanları; “Program Yeterlikleri”, “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri”, “Sosyo-Kültürel Yeterlikler” ve

“Duyuşsal Yeterlikler” olarak çalışılmıştır. Araştırma sonunda “yaşam boyu öğrenme yeterlikleri” alanında en yüksek puan bulunmuştur. 2007 yılında yapılmış bu araştırmadan sonra bu sonuçlar dikkate alınarak 2009 yılında yeni bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada örneklem olarak tüm branşlardan öğretmenler seçilmiştir. Bu araştırma sonucunda daha önceki araştırma sonuçlarının tüm öğretmenlere genellenebileceği kararına varılmıştır.

Coşkun – Diker ve Demirel (2012) in “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli araştırmalarında Marmara ve Yeditepe üniversitelerinin farklı fakültelerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf 1545 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”nin kullanıldığı araştırma sonucunda; Üniversite öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük bulunmuştur. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutum ve tavırlarında yeterince istekli olmadıkları, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenlemek de ve sürdürmek de zorlandıkları ve merak hissinin düşük olduğu görülmüştür. Farklılaşma analizlerinde ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, öğrenim gördükleri üniversiteye, sınıf düzeyine ve cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık görülmüştür.

Gencel (2013) "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları" adlı çalışmasında Çanakkale 18 Mart üniversitesinde okuyan 551 son sınıf öğretmen adayı örneklem olarak belirlenmiştir. “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği” nin kullanıldığı araştırma sonucunda; öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının, cinsiyete ve öğrenim gördükleri öğretmenlik branşına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmen adayları anadilde iletişim alanında en yüksek yeterliliğe sahip olduğu, yabancı dilde iletişim ile sosyal ve yurttaşlıkla ilgili yeterliklerde ise en çok yetersiz hissettikleri alan olarak bulunmuştur.

Epçaçan (2013) yaşam boyu öğrenme modelinde bireyin sahip olması gereken özellikler olarak; özdenetim sahibi olmayı, kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmeyi, sorumluluk alabilmeyi, değişiklik ve yeniliklere açık olma ve uyum sağlayabilmeyi, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak problemleri çözebilmeyi ya da çözüm önerileri getirebilmeyi, çevresindekilerle etkili iletişim kurarak bilgi almaya istekli olmayı, bilgi teknolojilerini etkin kullanabilmeyi, kendini gerçekleştirebilmeyi ve kendi yeteneklerine uygun iş alanlarında istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunmayı belirlemiştir.

Karakuş (2013) “Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” adlı araştırmasında meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. “Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği”nin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iyi seviyede bulunmuştur. Bölümlerin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı, sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Okulun yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici rolünün olabildiği, bu çerçevede programlar geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak öğretim elemanlarını örneklem olarak belirledikleri çalışmanın sonunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, cinsiyet, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyinin anlamlı bir farklılığa sebep olduğu bulgulanmıştır. Kadın öğretim elemanları erkeklere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olduğu görülmüştür. Yabancı dil seviyesi yüksek olanların düşük olanlara kıyasla daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarında teknolojiyi kullanma düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2014) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları” adlı araştırma beş farklı öğretmenlik branşında eğitim gören 213 son sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği” ile toplanmış ve elde edilen ölçek puanının cinsiyete, bölüme, ekonomik duruma ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine incelenmiştir.

Işık (2015) “sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgisayara ilişkin öz yeterlik algılarının ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi”ne yönelik sınıf öğretmenliğinin lisans programında okuyan öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyonları oldukça yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının sınıf, mezun olunan lise türü, lise eğitiminin geçtiği yerleşim yeri, sınıf öğretmenliği okumaktan memnun olma durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı, lisansüstü eğitim alma isteklerine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç ve Yenen (2015) “Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” adlı araştırmada Halk Eğitim Merkezi’ndeki kursiyerler örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yaş ve cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, kadın kursiyerlerin erkeklere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme algılarının olduğu, yaş değişkeninde ise motivasyon ve sebat boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2015) sınıf öğretmenlerini örneklem olarak aldığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme algılarının yüksek olduğu, cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı, kıdem değişkeninin ise öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilmede anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oral ve Yazar (2015) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde lisans programlarına devam eden 310 öğretmen adayını örneklem olarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarında yaşam boyu öğrenme algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyete ve bölümlere göre anlamlı bir farklılık görülmediği, devam edilen sınıfa göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini örneklem olarak aldıkları araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, mesleğe yönelik tutuma ve kitap okuma sıklığına göre aralarında anlamlı bir fark olduğu, kadın öğretmenlerin erkeklere göre, mesleğini seven öğretmenlerin sevmeyenlere göre kitap okuma alışkanlığı fazla olanların olmayanlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşın, mesleki deneyimin, branşın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Demirel, Sadi ve Dağyar (2016) “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” adlı araştırma sonucunda öğretmenlerin “yaşam boyu öğrenme yeterlik Ölçeği” puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmediği fakat puan ortalamaları açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tatlısu (2016) araştırmasında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını örneklem olarak belirlemiştir. Araştırmada “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; spor yapma durumuna, öğrenim görmekte oldukları bölüme, cinsiyete, yaşa, aile gelirine göre yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyinde, yapmış oldukları spor türünde ve haftalık yapmış olduğu spor süresi değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mourtos (2003), “Defining, Teaching And Assessing Lifelong Learning Skills (Yaşam boyu öğrenme becerilerinin belirlenmesi, öğretimi ve değerlendirilmesi)” adlı araştırma San Jose State Üniversitesi öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme becerilerine ulaşmada metot belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmede yardımcı olacak bir kurs dizaynı önerilmiştir” (Adabaş, 2008).

Kirby, Knapper, Lamon, Egnatoff, (2010), “Development of a Scale To Measure Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenmeyi Ölçmek İçin Ölçek Geliştirme)” adlı çalışmalarında yaşam boyu öğrenme ölçeği geliştirmek için 309 üniversite ve meslek lisesi öğrencisi üzerinde çalışılmış ve 14 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda farklı branş ve enstitülerdeki öğrenciler arasında bazı farklılıklar görülmüştür. Ölçek, grupların yaşam boyu öğrenme eğilimleri hakkında kapsamlı bilgi sağlamıştır. Ölçek, etkili eğitimsel eğilimleri değerlendirmeye ya da öğrencilerin bireysel olarak öğrenme için güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Adabaş, 2008).

Suresh ve Birahari (2014) araştırmalarında Manipur Üniversitesi öğrencilerini örneklem olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının olduğu, kadınların erkeklere oranla daha yüksek yaşam boyu öğrenme algısına sahip olduğu fakat cinsiyete ve programlara göre algılar arasında fark olmadığı tespit edilmiştir (Akt. Demir, 2017).

2.3.10.2.Teknoloji Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Teknoloji liderliği ile ilgili alan yazında yapılan bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Cerit (2001), araştırmasında bilişim çağında ilköğretim okulu müdürlerinin rollerini araştırmıştır. Görüşme yoluyla yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin rolleri; “karar verme, planlama, eşgüdümleme, örgütleme, iletişim, değerlendirme, değerimi yönetme, esnek bir yapı kurma, sistemin dinamikleştirilmesi, öğrenen organizasyon oluşturma ve yaşatma, çevreyle ilişkiler, öğretmenleri destekleme, okulu geliştirme, meslekî büyüme ve gelişme, yeniliklere farklı bakış açıları getirme, değer yaratma, takım araştırması, bilişim teknolojileri kullanımı, hedefler oluşturma ve ğretim liderliği” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, bu rolleri yeterinde benimsediği anlaşılmıştır.

Can (2003) araştırmasında ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda; farklı türdeki lise yöneticileri arasında teknoloji yeterlik algısında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ayrıca yöneticilerin teknoloji kullanımında kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin teknolojiyi en fazla ğrenci işlerinde, personel işlerinde ve büro işlerinde kullanmaktadırlar.

Akbaba-Altun (2004a), araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin BT sınıflarına ilişkin rollerini ortaya koymak ve bu rollerin okul yöneticileri tarafından benimsenme durumunu belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda; “liderlik, vizyon, iletişim, meslekî gelişim, planlama, halkla ilişkiler, yetkilendirme, etik ve güvenlik” konularında ancak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bu rollerden yalnızca iletişim rollerini benimsedikleri bulunmuştur. Araştırmada, MEB’in belirlediği ve formatör öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklediği roller ile yöneticilerin benimsediği rollerin uyuşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca BT sınıflarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin doğrudan katılmadıkları ve formatör öğretmenlerin teknoloji lideri olarak okul yöneticilerinden daha fazla destek bekledikleri bulunmuştur.

MEB tarafından gerçekleştirilen "BT Entegrasyonu Temel Araştırması” adlı çalışmada, eğitim ortamlarına bilişim teknolojilerinin kaynaştırılması açısından okulların hlihazırdaki durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sonucunda; teknoloji

kaynaştırılmasına ilişkin göstergeler; “BT politikaları, altyapı, erişim, öğretim programı, öğretmen eğitimi ve öğrencilerin BT kullanımı” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, teknolojiye ilişkin plan ve politikalarının henüz okullarda tam olarak yerleşmediği, teknoloji ile ilgili politika ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için ayrılan bütçenin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada, kaynaştırma sürecinde karşılaşılan en önemli sorunların hizmet-içi eğitimin eksikliği, okulların teknik ekipman ve altyapı yetersizliği ve teknik destek eksikliği olarak görülmüştür (MEB, 2007).

Ergişi (2005), araştırmasında okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini tanımaları ve kullanmaları konusundaki yeterlikleri ile bilişim teknolojilerinin yönetim ve eğitim- öğretim sürecinde etkin biçimde kullanılmasını araştırmıştır. Örneklem olarak Kırıkkale il merkezinde yer alan 20 ilköğretim okulu ile 15 ortaöğretim okulunda görev yapan 36 okul müdürü ile 78 müdür yardımcısı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticileri bilişim teknolojilerini tanıma ve kullanabilme ile ilgili becerileri ‘çoğu zaman’ sergilemektedirler. Okulda teknolojinin geliştirilmesi ve tüm hizmet alanlarına yaygınlaştırılmasını sağlama ile ilgili davranışların da okul yöneticileri tarafından ‘çoğu zaman’ sergilendiği belirlenmiştir. Yöneticiler görev yaptıkları okul türlerine göre değerlendirildiğinde, ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji yeterliklerinin, ilköğretim okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu; müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin teknoloji yeterliklerinin okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Akbaba-Altun’un (2006), araştırmasında eğitim ortamlarına bilgisayar teknolojilerinin kaynaştırılması sürecinde yaşanan sorunları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda; bilgisayar sayısının yetersiz oluşu, internet bağlantısının yavaş oluşu ve çoğu teknolojik kaynağın yabancı dilde olması gibi nedenler tespit edilmiştir. Öte yandan, okullarda hâlihazırda bulunan eğitim yazılımlarının ve öğretim programı içeriklerinin öğrencilerin gereksinimlerine uygun hazırlanmadığı belirlenmiştir. İnsan kaynağının yönetiminde başarılı olunması için öğretmenlere yönelik daha sık ve daha nitelikli hizmetiçi eğitimler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007), araştırmasında bilişim teknolojilerini kullanmaları ve demografik değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin ders planlarında bilişim teknolojileri kullanımı dışındaki her bir durum için, derslerinde bu teknolojileri kullanmayanların kullananlardan fazla olduğu belirlenmiştir.

teknolojik donanımın yetersizliği, bilgi eksikliğinin oluşu ve yetersiz hizmet-içi eğitimlerin varlığı bazı sebepler olarak belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ve daha genç yaşta olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre derslerinde teknolojiden daha yüksek düzeyde yararlandıkları saptanmıştır. Öte yandan, araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca %9.7'sinin bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin hizmet-içi eğitim almadıkları belirlenmesine rağmen, derslerinde teknoloji kullanmamalarının gerekçesini bu eğitimlerin yetersiz oluşu olarak ifade etmelerinin dikkat çekici olduğu belirtilmiştir.

Akbaba-Altun ve Gürer'in (2008) araştırmasında, bünyesinde BT sınıfı bulunan ilköğretim okullarındaki yöneticilerin, BT sınıflarına yönelik rollerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin BT sınıfına ilişkin rolleri; "personel yetiştirme, iletişim, kolaylaştırıcılık, altyapıyı sürdürme, ergonomiyi sağlama (gözetme), denetim, liderlik, halkla ilişkiler, izleme (önlem alma), yetkilendirme ve etik boyutları" olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim okul yöneticilerinin BT sınıflarına yönelik rollerini algılama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin, görev türünün, eğitim durumunun, kıdemin, katıldıkları hizmet-içi eğitimlerinin ve bilgisayar kullanımlarının anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı belirlenmiştir.

Can (2008), araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinde teknoloji liderliği yeterliklerini araştırmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği boyutundaki roller; "alt yapı, değişim, eğitim-öğretim, emniyet-güvenlik, etik değerler, teknolojik liderlik, öğretim programı, personel geliştirme, planlama ve teknolojik dayanaklar" olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliğinin alt boyutlarından olan altyapı ve eğitim-öğretim boyutlarında teknolojiden yeterince yararlanmadıkları, emniyet- güvenlik işlerinde ve etik değerlerin oluşumunda teknolojiden çoğunlukla yararlandıkları belirlenmiştir. Yöneticiler teknoloji liderliği kavramının alt boyutları kapsamında kendilerini; teknolojik yeterlikler, teknolojik dayanaklar, öğretim programının geliştirilmesi ve personel geliştirme konusunda yeterli görmedikleri; planlama işlerinde çoğunlukla yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yönetimsel görevler bakımından kendilerini; büro işlerinde, mali işlerde, öğrenci işlerinde, personel işlerinde çoğunlukla yeterli gördükleri, kütüphane işleri konusunda ise yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sincar (2009) araştırmasında öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin teknoloji

liderliği rolleri “İnsan Merkezilik, Vizyon, İletişim ve İşbirliği ve Destek” çerçevesinde tüm bu boyutlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği görevini kısmen gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise katılımcı öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla Destek alt boyutuna ilişkin, en az ise İletişim ve İşbirliği alt boyutuna ilişkin görevlerini yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Marulcu (2010) araştırmasında okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışları incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının ve okulların teknolojik altyapısının okulların teknoloji çıktılarının başarısı üzerine etkisi olmadığı, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ise bu başarıya etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, okulların teknolojiye ilişkin bütçelerinin ve komitelerinin var olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uçkan (2010) araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında teknoloji liderlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, yöneticilerin ve formatör öğretmenlerin, diğer branş öğretmenlerine göre teknoloji lideri olmaya daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, yöneticiler ve formatör öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Bununla birlikte, yöneticilerin daha çok yöneltme, kaynak sağlama ve planlama gibi konularda, formatör öğretmenlerin ise teknik destek sağlama konusunda etkin rol aldıkları belirlenmiştir.

Banoğlu (2011) araştırmasında ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır.. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin önemli oranda teknoloji liderliği yeterliği gösterdiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin Liderlik ve Vizyon en düşük yeterliğe sahip oldukları boyut olduğu belirlenmiş olup, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha yeterli oldukları saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan diğer bir önemli sonuç ise, okullarda görevli BT formatör öğretmenlerin, okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri üzerine olumlu etkileri olduğu yönündedir.

Macneil ve Delafield (1998), araştırmalarında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, okullarındaki teknoloji uygulamalarının başarısı üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı ve öğretmenlerin

meslekî gelişim etkinliklerine katılmaları konularına oldukça önem verdikleri belirlenmiştir. Bu konuda belirlenen temel sorunlar; “maddi kaynak eksikliği, okulların altyapı yetersizliği ve personelin meslekî gelişimleri için yeterince zaman ayıramamalarıdır. Araştırmacılar, okullarda etkili biçimde teknoloji kullanımının sağlanabilmesi için, okul yöneticilerinin öğretmenleri bu konuda desteklemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Hudanich (2002) araştırmasında New Jersey’deki okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; internetin öğrenme kültürüne doğrudan etkisi olduğu, bilgi akışını ve bilgi kontrolünü değiştirdiği belirlenmiştir. Yöneticilerin teknoloji konusundaki deneyim ve yeterliklerinin, teknolojinin eğitime kaynaştırılması sürecinde etkili olduğu ve yöneticilerin bu süreçte öğretmenlere mutlaka destek olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Ury (2003) araştırmasında okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini kullanma becerilerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Missouri Teknoloji Liderliği Akademisine (MTLA) katılan yöneticilerin, ileri düzeyde bilgisayar kullanımı, internet kullanımı ve toplumsal/etik standartlara uymaya ilişkin performanslarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu akademiye devam etmeleriyle NETS-A standartları kapsamında gösterdikleri davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çeşitli demografik değişkenlerin okul müdürlerinin bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanımlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı tespit edilmiştir.

Scanga’nın (2004) araştırmasında okul yöneticilerinin teknoloji yeterliklerini NETS-A standartlarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin teknoloji uygulamalarına uyum sağlayamadığı ya da yetersiz kaldığı durumlarda, okullarında da teknolojinin etkin bir biçimde eğitim ortamlarına kaynaştırılamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında okullarda teknoloji planının da hazırlanmamış olduğu okullarda, teknolojik olanakların kullanıldığı etkili bir eğitimin olmadığı belirlenmiştir.

Oubre (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin yeterliklerini belirlemek amacıyla NETS-A standartları dikkate alınarak 163 okul yöneticisinin üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticileri "Verimlilik ve Meslekî Gelişim” standardını önemsediklerini tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri teknolojinin her alanda kullanılması gerektiği düşündükleri ve bu konuda yoğun bir çaba içinde oldukları belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Beykoz, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerindeki okullarda “Teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerini arasındaki ilişkiyi” ele alan bu çalışmada Nicel Araştırma modellerinden korelasyon ve regresyon teknikleri esas alınmıştır. Korelasyon tekniği, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesidir(Büyüköztürk, vd. 2016).Regresyon tekniği ise değişkenlerin birbirini yordama gücünü tespit etmek için kullanılmaktadır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Beykoz, Kadıköy, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel ilkokul ,ortaokul ve lise kurumlarındaki toplam 390 okul müdürü oluşturmaktadır.Belirlenen ilçelerin büyüklüğü ve 390 okul müdürüne ulaşmanın ekonomik zorluğu ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak, araştırma grubu 150 okul müdürüyle sınırlandırılmıştır.

Kolayda örnekleme yöntemi ile 150 okul müdürü belirlenmiştir. Kolayda örnekleme yönteminde kolayca ulaşılabilir birimleri seçmek suretiyle bir örnek oluşturulmaya çalışılır. Örneklemede birimlerinin seçimi görüşmeciler tarafından doğru zamanda doğru yerde bulunan birimler, gönüllü katılımcılar arasından yapılır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Banoğlu (2011) tarafından geliştirilen “Teknoloji Liderliği Yeterliliği Ölçeği” ile Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” kendilerinden gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Okul müdürlerine uygulanacak bu ölçeğin ilk kısmında okul müdürlerinin kişisel bilgileri, ikinci

kısımda ise okul müdürlerinin teknolojik yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için sorular yer almaktadır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Okul müdürlerinin demografik bilgileri ölçmek için oluşturulan soru formudur. Kişisel değişkenleri ile ilgili cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yöneticilikteki kıdem, okul kademesi yaş, değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır.

3.3.2.Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterliği Ölçeği

Bu ölçeğin orijinali “Principals Technology Leadership Assessment adıyla, Amerikan Araştırma Enstitüsü (AIR) ve teknoloji liderliği İleri Araştırmalar Merkezi (CASTLE) tarafından Iowa State Üniversitesi'nin katkısıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları NETS-A olarak bilinen 6 teknoloji liderliği boyutundan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin kapsam geçerliği uzmanların değerlendirme puanlarına başvurularak sağlanmış ve iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.95$ bulunmuştur. Ancak “verimlilik ve profesyonel” uygulama boyutunun iç tutarlılık güvenirliği $\alpha=.65$ olarak bulunmuştur (Castle, 2009). Ölçeğin puanlamasında ortalama puanlar, “hiç” seçeneğine -2 puan, “az oranda” seçeneğine -1 puan, “kısmen” seçeneğine 0 puan, “önemli oranda” seçeneğine 1 puan, “Tamamen” seçeneği 2 puan verilmek suretiyle hesaplanmıştır. -2'ye yakın değerler zayıflığı ifade ederken, 2'ye yakın değerler güçlü teknoloji liderliği belirtmektedir. Ortalamanın pozitif veya negatif tarafta kalması okul müdürünün kişisel bilgi ve beceri düzeyi ya da fırsat yetersizliği konularında yorum yapılmasını

kolaylaştırmaktadır (Castle, 2009). Yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesinde -2'den başlayarak +2'ye giden ve .8 aralık değerine sahip 5 aralık kullanılmıştır. Yeterlik düzeylerinin isimleri orijinal ölçeğe sadık kalınarak, “hiç” (Ort=-2 ile -1.2 aralığı), “az oranda” (Ort=-1.2 ile -0.4 aralığı), “kısmen” (Ort=-0.4 ile 0.4 aralığı), “önemli oranda” (Ort=0.4 ile 1.2 aralığı), “tamamen” (Ort=1.2 ile 2 aralığı) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi sürecinde Köksal Banoğlu, CASTLE direktörü Scott Mcleod'tan gerekli izinleri alarak biri yeminli İngilizce mütercim tercüman ve diğeri İstanbul Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu iki dil uzmanının yardımına başvurmuş, çeviri metninin tekrar İngilizceye çevrilmesi sonucunda oluşan metinlerin karşılaştırılması söz konusu çeviri ekibi

tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçekte “verimlilik ve profesyonel uygulama” boyutunun güvenilirliğinin düşük çıkması ve kültürel çeviri sürecindeki sorunlar neticesinde çeviri ekibinin onayıyla bu boyut ölçeğin Türkçe formuna alınmamıştır. Ölçeğin Alt boyutlarına ilişkin maddeler şöyledir; 1-12 Vizyoner liderlik, 13-15 Dijital çağ öğrenme kültürü, 16-23 Mesleki gelişimde mükemmellik, 24-26 Sistemik gelişim, 27-32 Dijital vatandaşlık.”

3.3.2.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği

Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiştir. “Ölçek 51 maddeden oluşan beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği olup “Tam”, “Çok”, “Orta”, “Az” ve “Hiç” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde yer alan ifadeler “Tam” seçeneğinden ”Hiç” seçeneğine doğru 5’ten 1’e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi, iç tutarlık güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Faktör analizinin sonuçlarına göre 6 boyuttan oluşan ölçek alan yazın ve Avrupa Birliği’nin 8 anahtar yeterlik dikkate alınıp, “Öz Yönetim Yeterlikleri”,“Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri”, “İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri”,“Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri”,“Dijital Yeterlikler” ve “Karar Verebilme Yeterlikleri” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 olup, toplam varyansın %58.9’ unu açıklamaktadır. Ölçekte yer alan 6 boyutun güvenilirliği ise; öz yönetim yeterlikleri faktörü için 0.97, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri faktörü için 0.91, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri faktörü için 0.89, dijital yeterlikler için 0.85 ve karar verme yeterlikleri faktörü için 0.75 olarak belirlenmiştir(Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Araştırmanın uygulanması için gerekli izinler alınarak, araştırmanın veri toplama aracı belirlenen okullardaki görev yapan müdürlere önceden planlanmış gün ve saatlerde uygulanması kararlaştırılmıştır.”

3.4. Verilerin Toplanması

2016-2017 öğretim yılında örneklem belirlenerek araştırma için gerekli izinler yasal yollardan alındıktan sonra daha önce belirlenen ilçelerdeki okullara gidilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve kendilerine gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçekler, okul müdürlerine uygulandıktan sonra toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde verilere yönelik frekans ve yüzde dağılımı alınmıştır. Okul müdürlerinin yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Değişkenler arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda dağılım normal olduğundan t testi ,ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe (Çoklu Karşılaştırma) testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için korelasyon yöntemi, değişkenlerin birbirini yordama düzeyini tespit etmek için regresyon analizine başvurulmuştur.

3.6. Verilerin Yorumlanması

Uygulanan Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçekleri için 3.6.1 tablosundaki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 3.6.1: Ölçekler İçin Puan Aralıkları Tablosu

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterliği Ölçeği Puan Aralıkları

| | | |
|-----------|-----------|----------------|
| 4.20-5.00 | Çok Güçlü | (Herzaman) |
| 3.40-4.19 | Güçlü | (Büyük Oranda) |
| 2.60-3.39 | Orta | (Orta Düzeyde) |
| 1.80-2.59 | Düşük | (Kısmen) |
| 1.00-1.79 | Çok Düşük | (Hiç) |

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği Puan Aralıkları

| | | |
|-----------|-----------|--------|
| 4.20-5.00 | Çok Güçlü | (Tam) |
| 3.40-4.19 | Güçlü | (Çok) |
| 2.60-3.39 | Orta | (Orta) |
| 1.80-2.59 | Düşük | (Az) |
| 1.00-1.79 | Çok Düşük | (Hiç) |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.1: Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | | <i>f</i> | % |
|--------------------|-----------------|----------|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 100 | 66,7 |
| | Kadın | 50 | 33,3 |
| Yaş | 23-35 yaş | 33 | 22,0 |
| | 36-44 yaş | 69 | 46,0 |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 32,0 |
| Kıdem | 1-10 yıl | 32 | 21,3 |
| | 11-20 yıl | 85 | 56,7 |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 22,0 |
| Yöneticilik Süresi | 1-2 yıl | 40 | 26,7 |
| | 3-4 yıl | 58 | 38,7 |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 34,7 |
| Mezuniyet | Lisans | 112 | 74,7 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 25,3 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 37 | 24,7 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 38,7 |
| | Diğer | 55 | 36,7 |
| Okul Kademesi | İlkokul | 56 | 37,3 |
| | Ortaokul | 43 | 28,7 |
| | Lise | 51 | 34,0 |
| | Toplam | 150 | 100,0 |

Tablo 4.1.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 150 okul müdürünün 100’ü (%66,7) erkek, 50’si (%33,3) kadındır. 33’ü (% 22,0) 23-25 yaş arasında, 69’u (%46.0) 36-44 yaş arası, 48’i (%32.0) 45 yaş ve üzeridir. 32’si (% 21,3) 1-10 yıl, 85’i (%56,7) 11-20 yıl, 33’ü (% 22,0) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 40’ı (%26,7) 1-2 yıl, 58’i (%38,7) 3-4 yıl, 52’si (%34,7) 5 yıl ve üzeri yöneticilik tecrübensine sahiptir. 112’si (%74.7) lisans, 38’i (%25.3) yüksek lisans mezunudur. 37’si (% 24,7) sınıf öğretmeni, 56’i (%38,7) fen ve sosyal, 55’i (% 36,7) diğer branşlardadır. 56’sı (%37,3) ilkokul, 43’ü (%28,7) ortaokul, 51’i (%34,0) lise mezunudur.

4.2. Teknoloji Liderliği

4.2.1. Okul M¼d¼rlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul m¼d¼rlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.1.1 de verilmiştir.

Tablo 4.2.1.1: Okul M¼d¼rlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ¼lçeđinin Toplam Puanlar ve T¼m Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

| Boyut | N | \bar{X} | Ss |
|--------------------------------|-----|-----------|--------|
| Vizyoner liderlik, | 150 | 47,13 | 8,527 |
| Dijital ağ ¼đrenme k¼lt¼r¼, | 150 | 12,26 | 2,218 |
| Mesleki gelişimde m¼kemmellik, | 150 | 32,14 | 5,401 |
| Sistematik gelişim, | 150 | 11,55 | 2,396 |
| Dijital vatandaşlık | 150 | 24,53 | 4,731 |
| Toplam ¼lek | 150 | 127,61 | 21,018 |

Tablo 4.2.1.1'de g¼r¼ld¼đ¼g¼ zere, okul m¼d¼rlerinin teknolojik yeterliliklerine ilişkin uygulanan ¼lek sonucunda vizyoner liderlik alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X} = 47,13$, $ss=8,527$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 3,92 (g¼l¼) olduğu bulunmuştur. Dijital ağ ¼đrenme k¼lt¼r¼ alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X} = 12,26$, $ss=2,218$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,08 (g¼l¼) olduğu bulunmuştur. Mesleki gelişimde m¼kemmellik alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X} = 32,14$, $ss=5,401$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,01 (g¼l¼) olduğu bulunmuştur. Sistematik gelişim alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X} = 11,55$, $ss=2,396$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 3,85 (g¼l¼) olduğu bulunmuştur. Dijital vatandaşlık alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 24,53$, $ss=4,731$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,08 (g¼l¼) olduğu bulunmuştur. Toplam ¼lek puanlarının ($\bar{X} = 127,61$, $ss=21,018$) olduğu, toplam madde ortalamasının ise 3,98 (g¼l¼) olduğu g¼r¼lm¼řtir.

4.2.2. Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.2.1.de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1: Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri t Testi Sonuçları

| Puan | Cinsiyet | N | \bar{x} | ss | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|--------------|----------|-----|-----------|--------|--------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | P |
| VL | Erkek | 100 | 47,76 | 7,327 | ,733 | 1,276 | 148 | ,204 |
| | Kadın | 50 | 45,88 | 10,499 | 1,485 | | | |
| DÇÖK | Erkek | 100 | 12,43 | 2,105 | ,210 | 1,331 | 148 | ,185 |
| | Kadın | 50 | 11,92 | 2,415 | ,341 | | | |
| MGM | Erkek | 100 | 32,54 | 4,721 | ,472 | 1,286 | 148 | ,201 |
| | Kadın | 50 | 31,34 | 6,533 | ,924 | | | |
| SG | Erkek | 100 | 11,80 | 2,079 | ,208 | 1,846 | 148 | ,067 |
| | Kadın | 50 | 11,04 | 2,885 | ,408 | | | |
| DV | Erkek | 100 | 24,95 | 4,120 | ,412 | 1,557 | 148 | ,122 |
| | Kadın | 50 | 23,68 | 5,716 | ,808 | | | |
| Toplam Ölçek | Erkek | 100 | 129,48 | 18,218 | 1,822 | 1,551 | 148 | ,123 |
| | Kadın | 50 | 123,86 | 25,521 | 3,609 | | | |

P < ,05

Tablo 4.2.2.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinde cinsiyet değişkeninin toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistemik gelişim, Dijital vatandaşlık) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

4.2.3. Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul müdürlerinin yaşlarına göre teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.3.1.de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.1: Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| Puan | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------|---|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Yaş | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| VL | 23-35 yaş | 33 | 43,36 | 8,425 | G.Arası | 792,392 | 2 | 396,196 | 5,800 | ,004 |
| | 36-44 yaş | 69 | 47,13 | 8,333 | G.İçi | 10040,942 | 147 | 68,306 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 49,73 | 8,052 | Toplam | 10833,333 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 47,13 | 8,527 | | | | | | |
| DÇÖK | 23-35 yaş | 33 | 11,09 | 2,454 | G.Arası | 64,448 | 2 | 32,224 | 7,087 | ,001 |
| | 36-44 yaş | 69 | 12,39 | 2,009 | G.İçi | 668,412 | 147 | 4,547 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 12,88 | 2,069 | Toplam | 732,860 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 12,26 | 2,218 | | | | | | |
| MGM | 23-35 yaş | 33 | 29,36 | 5,994 | G.Arası | 413,348 | 2 | 206,674 | 7,725 | ,001 |
| | 36-44 yaş | 69 | 32,20 | 5,175 | G.İçi | 3932,712 | 147 | 26,753 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 33,96 | 4,524 | Toplam | 4346,060 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 32,14 | 5,401 | | | | | | |
| SG | 23-35 yaş | 33 | 10,64 | 2,219 | G.Arası | 35,753 | 2 | 17,877 | 3,207 | ,043 |
| | 36-44 yaş | 69 | 11,74 | 2,380 | G.İçi | 819,420 | 147 | 5,574 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 11,90 | 2,425 | Toplam | 855,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 11,55 | 2,396 | | | | | | |
| DV | 23-35 yaş | 33 | 21,88 | 5,749 | G.Arası | 377,587 | 2 | 188,794 | 9,383 | ,000 |
| | 36-44 yaş | 69 | 24,58 | 4,487 | G.İçi | 2957,806 | 147 | 20,121 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 26,27 | 3,363 | Toplam | 3335,393 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 24,53 | 4,731 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | 23-35 yaş | 33 | 116,33 | 22,233 | G.Arası | 6642,111 | 2 | 3321,056 | 8,249 | ,000 |
| | 36-44 yaş | 69 | 128,04 | 20,698 | G.İçi | 59181,682 | 147 | 402,596 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 134,73 | 17,401 | Toplam | 65823,793 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 127,61 | 21,018 | | | | | | |

$P < ,05$

Tablo 4.2.3.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinin yaş değişkeninde toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistematik gelişim, Dijital vatandaşlık) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.2.3.1.1. de verilmiştir.

Tablo 4.2.3.1.1 Yaşlarına Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Yaş (i) | Yaş (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|--------------|---------------|---------------|-------------------------|----------------|----------|
| VL | 23-35 yaş | 36-44 yaş | -3,767 | 1,749 | ,102 |
| | | 45 yaş ve üz. | -6,366* | 1,869 | ,004 |
| | 36-44 yaş | 23-35 yaş | 3,767 | 1,749 | ,102 |
| | | 45 yaş ve üz. | -2,599 | 1,553 | ,250 |
| | 45 yaş ve üz. | 23-35 yaş | 6,366* | 1,869 | ,004 |
| | | 36-44 yaş | 2,599 | 1,553 | ,250 |
| DÇÖK | 23-35 yaş | 36-44 yaş | -1,300* | ,451 | ,018 |
| | | 45 yaş ve üz. | -1,784* | ,482 | ,001 |
| | 36-44 yaş | 23-35 yaş | 1,300* | ,451 | ,018 |
| | | 45 yaş ve üz. | -,484 | ,401 | ,484 |
| | 45 yaş ve üz. | 23-35 yaş | 1,784* | ,482 | ,001 |
| | | 36-44 yaş | ,484 | ,401 | ,484 |
| MGM | 23-35 yaş | 36-44 yaş | -2,839* | 1,095 | ,037 |
| | | 45 yaş ve üz. | -4,595* | 1,170 | ,001 |
| | 36-44 yaş | 23-35 yaş | 2,839* | 1,095 | ,037 |
| | | 45 yaş ve üz. | -1,755 | ,972 | ,199 |
| | 45 yaş ve üz. | 23-35 yaş | 4,595* | 1,170 | ,001 |
| | | 36-44 yaş | 1,755 | ,972 | ,199 |
| SG | 23-35 yaş | 36-44 yaş | -1,103 | ,500 | ,091 |
| | | 45 yaş ve üz. | -1,259 | ,534 | ,065 |
| | 36-44 yaş | 23-35 yaş | 1,103 | ,500 | ,091 |
| | | 45 yaş ve üz. | -,157 | ,444 | ,940 |
| | 45 yaş ve üz. | 23-35 yaş | 1,259 | ,534 | ,065 |
| | | 36-44 yaş | ,157 | ,444 | ,940 |
| DV | 23-35 yaş | 36-44 yaş | -2,701* | ,949 | ,019 |
| | | 45 yaş ve üz. | -4,392* | 1,014 | ,000 |
| | 36-44 yaş | 23-35 yaş | 2,701* | ,949 | ,019 |
| | | 45 yaş ve üz. | -1,691 | ,843 | ,137 |
| | 45 yaş ve üz. | 23-35 yaş | 4,392* | 1,014 | ,000 |
| | | 36-44 yaş | 1,691 | ,843 | ,137 |
| Toplam Ölçek | 23-35 yaş | 36-44 yaş | -11,710* | 4,247 | ,025 |
| | | 45 yaş ve üz. | -18,396* | 4,537 | ,000 |
| | 36-44 yaş | 23-35 yaş | 11,710* | 4,247 | ,025 |
| | | 45 yaş ve üz. | -6,686 | 3,771 | ,211 |
| | 45 yaş ve üz. | 23-35 yaş | 18,396* | 4,537 | ,000 |
| | | 36-44 yaş | 6,686 | 3,771 | ,211 |

$p < ,05$

Tablo 4.2.3.1.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin teknolojik yeterliklerinin yaşlarına göre ölçek puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın 23-35 yaş ile diğer gruplar arasında olduğu, en yüksek teknolojik yeterliklerin 45 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. Yaşlar yükseldikçe teknolojik yeterlik puanları artmıştır. Bu durum tecrübenin yansıması olarak düşünülebilir.

4.2.4. Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul müdürlerinin kıdemlerine göre teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.4.1.de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.1: Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| Puan | Kıdem | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--------------|---------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| VL | 1-10 yıl | 32 | 44,84 | 9,378 | G.Arası | 235,283 | 2 | 117,641 | 1,632 | ,199 |
| | 11-20 yıl | 85 | 48,02 | 8,219 | G.İçi | 10598,050 | 147 | 72,096 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 47,06 | 8,288 | Toplam | 10833,333 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 47,13 | 8,527 | | | | | | |
| DÇÖK | 1-10 yıl | 32 | 11,47 | 2,462 | G.Arası | 27,733 | 2 | 13,867 | 2,891 | ,059 |
| | 11-20 yıl | 85 | 12,39 | 2,150 | G.İçi | 705,127 | 147 | 4,797 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 12,70 | 2,008 | Toplam | 732,860 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 12,26 | 2,218 | | | | | | |
| MGM | 1-10 yıl | 32 | 30,00 | 6,696 | G.Arası | 413,348 | 2 | 206,674 | 3,538 | ,032 |
| | 11-20 yıl | 85 | 32,93 | 4,690 | G.İçi | 3932,712 | 147 | 26,753 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 32,18 | 5,329 | Toplam | 4346,060 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 32,14 | 5,401 | | | | | | |
| SG | 1-10 yıl | 32 | 11,09 | 2,557 | G.Arası | 9,812 | 2 | 4,906 | ,853 | ,428 |
| | 11-20 yıl | 85 | 11,60 | 2,216 | G.İçi | 845,361 | 147 | 5,751 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 11,85 | 2,682 | Toplam | 855,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 11,55 | 2,396 | | | | | | |
| DV | 1-10 yıl | 32 | 21,91 | 6,045 | G.Arası | 295,862 | 2 | 147,931 | 7,154 | ,001 |
| | 11-20 yıl | 85 | 25,47 | 3,647 | G.İçi | 3039,532 | 147 | 20,677 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 24,64 | 4,968 | Toplam | 3335,393 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 24,53 | 4,731 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | 1-10 yıl | 32 | 119,31 | 25,185 | G.Arası | 2892,269 | 2 | 1446,135 | 3,378 | ,037 |
| | 11-20 yıl | 85 | 130,41 | 18,544 | G.İçi | 62931,524 | 147 | 428,106 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 128,42 | 21,201 | Toplam | 65823,793 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 127,61 | 21,018 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.2.4.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden kıdem değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinin kıdem değişkeninde toplam ölçek ile mesleki gelişimde mükemmellik, dijital vatandaşlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunurken vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü ve sistematik gelişim alt

boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.2.4.1.1. de verilmiştir.

Tablo 4.2.4.1.1 Kıdemlerine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Kıdem (i) | Kıdem (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|--------------|---------------|---------------|-------------------------|----------------|----------|
| MGM | 1-10 yıl | 11-20 yıl | -2,929* | 1,102 | ,032 |
| | | 21 yıl ve üz. | -2,182 | 1,318 | ,257 |
| | 11-20 yıl | 1-10 yıl | 2,929* | 1,102 | ,032 |
| | | 21 yıl ve üz. | ,748 | 1,089 | ,790 |
| | 21 yıl ve üz. | 1-10 yıl | 2,182 | 1,318 | ,257 |
| | | 11-20 yıl | -,748 | 1,089 | ,790 |
| DV | 1-10 yıl | 11-20 yıl | -3,564* | ,943 | ,001 |
| | | 21 yıl ve üz. | -2,730 | 1,128 | ,057 |
| | 11-20 yıl | 1-10 yıl | 3,564* | ,943 | ,001 |
| | | 21 yıl ve üz. | ,834 | ,933 | ,671 |
| | 21 yıl ve üz. | 1-10 yıl | 2,730 | 1,128 | ,057 |
| | | 11-20 yıl | -,834 | ,933 | ,671 |
| Toplam Ölçek | 1-10 yıl | 11-20 yıl | -11,099* | 4,291 | ,038 |
| | | 21 yıl ve üz. | -9,112 | 5,133 | ,210 |
| | 11-20 yıl | 1-10 yıl | 11,099* | 4,291 | ,038 |
| | | 21 yıl ve üz. | 1,988 | 4,244 | ,896 |
| | 21 yıl ve üz. | 1-10 yıl | 9,112 | 5,133 | ,210 |
| | | 11-20 yıl | -1,988 | 4,244 | ,896 |

$p < ,05$

Tablo 4.2.4.1.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin teknolojik yeterliklerinin kıdemlerine göre ölçek puanlarının toplam ölçek ile mesleki gelişimde mükemmellik ve dijital vatandaşlık alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın 1-10 yıl ile 11-20 yıl kıdem grubu arasında olduğu 11 yıl ve üzeri kıdem grubunda bulunanların teknolojik yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.5. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemlerine göre teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.5.1 de verilmiştir.

Tablo 4.2.5.1: Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|---------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Yön. Kıdemi | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| VL | 1-2 yıl | 40 | 44,58 | 10,300 | G.Arası | 439,957 | 2 | 219,978 | 3,111 | ,047 |
| | 3-4 yıl | 58 | 47,24 | 8,118 | G.İçi | 10393,376 | 147 | 70,703 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 48,98 | 7,000 | Toplam | 10833,333 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 47,13 | 8,527 | | | | | | |
| DÇÖK | 1-2 yıl | 40 | 11,73 | 2,242 | G.Arası | 21,187 | 2 | 10,594 | 2,188 | ,116 |
| | 3-4 yıl | 58 | 12,24 | 2,304 | G.İçi | 711,673 | 147 | 4,841 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 12,69 | 2,044 | Toplam | 732,860 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 12,26 | 2,218 | | | | | | |
| MGM | 1-2 yıl | 40 | 30,85 | 6,175 | G.Arası | 120,036 | 2 | 60,018 | 2,088 | ,128 |
| | 3-4 yıl | 58 | 32,12 | 5,269 | G.İçi | 4226,024 | 147 | 28,748 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 33,15 | 4,763 | Toplam | 4346,060 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 32,14 | 5,401 | | | | | | |
| SG | 1-2 yıl | 40 | 11,00 | 2,810 | G.Arası | 16,414 | 2 | 8,207 | 1,438 | ,241 |
| | 3-4 yıl | 58 | 11,78 | 2,209 | G.İçi | 838,759 | 147 | 5,706 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 11,71 | 2,226 | Toplam | 855,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 11,55 | 2,396 | | | | | | |
| DV | 1-2 yıl | 40 | 23,88 | 5,115 | G.Arası | 23,225 | 2 | 11,612 | ,515 | ,598 |
| | 3-4 yıl | 58 | 24,74 | 4,042 | G.İçi | 3312,169 | 147 | 22,532 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 24,79 | 5,165 | Toplam | 3335,393 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 24,53 | 4,731 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | 1-2 yıl | 40 | 122,03 | 23,895 | G.Arası | 1981,221 | 2 | 990,610 | 2,281 | ,106 |
| | 3-4 yıl | 58 | 128,12 | 20,300 | G.İçi | 63842,572 | 147 | 434,303 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 131,33 | 18,831 | Toplam | 65823,793 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 127,61 | 21,018 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.2.5.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yöneticilik kıdemi değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinin yöneticilik kıdemi değişkeninde vizyoner liderlik dışında toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffee testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.2.5.1.1. de verilmiştir.

Tablo 4.2.5.1.1 Yöneticilik Kıdemine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Yöneticilik Kıdemi (i) | Yöneticilik Kıdemi (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh \bar{x} | <i>p</i> |
|------|------------------------|------------------------|-------------------------|--------------|----------|
| VL | 1-2 yıl | 3-4 yıl | -2,666 | 1,728 | ,307 |
| | | 5 yıl ve üz. | -4,406* | 1,768 | ,048 |
| | 3-4 yıl | 1-2 yıl | 2,666 | 1,728 | ,307 |
| | | 5 yıl ve üz. | -1,739 | 1,606 | ,557 |
| | 5 yıl ve üz. | 1-2 yıl | 4,406* | 1,768 | ,048 |
| | | 3-4 yıl | 1,739 | 1,606 | ,557 |

Tablo 4.2.5.1.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin teknolojik yeterliklerinin yöneticilik kademelerine göre ölçek puanlarının vizyoner liderlik alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın 1-2 yıl yöneticilik kademesine sahip olanlar ile 5 yıl ve üzeri olan grup arasında olduğu ve yöneticilik kademi 5 yıl ve üzeri olan grubun daha yüksek teknolojik yeterlikleri olduğu tespit edilmiştir.

4.2.6. Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul müdürlerinin mezuniyetlerine göre teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.6.1.de verilmiştir.

Tablo 4.2.6.1: Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri t Testi Sonuçları

| Puan | Mezuniyet | N | \bar{x} | ss | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|--------------|---------------|-----|-----------|--------|--------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| VL | Lisans | 112 | 46,50 | 8,597 | ,812 | -1,569 | 148 | ,119 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 49,00 | 8,141 | 1,321 | | | |
| DÇÖK | Lisans | 112 | 12,28 | 2,267 | ,214 | ,159 | 148 | ,874 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 12,21 | 2,094 | ,340 | | | |
| MGM | Lisans | 112 | 32,22 | 5,184 | ,490 | ,323 | 148 | ,747 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 31,89 | 6,062 | ,983 | | | |
| SG | Lisans | 112 | 11,52 | 2,500 | ,236 | -,252 | 148 | ,801 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 11,63 | 2,085 | ,338 | | | |
| DV | Lisans | 112 | 24,58 | 4,593 | ,434 | ,238 | 148 | ,812 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 24,37 | 5,180 | ,840 | | | |
| Toplam Ölçek | Lisans | 112 | 127,10 | 20,642 | 1,951 | -,507 | 148 | ,613 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 129,11 | 22,307 | 3,619 | | | |

P < ,05

Tablo 4.2.6.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden mezuniyet değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinin mezuniyet değişkeninde toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistemik gelişim, Dijital vatandaşlık) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.7. Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul müdürlerinin branşlarına göre teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.7.1.de verilmiştir.

Tablo 4.2.7.1: Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Branş | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| VL | Sınıf Öğretmeni | 37 | 50,19 | 7,774 | G.Arası | 580,702 | 2 | 290,351 | 4,163 | ,017 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 45,12 | 8,253 | G.İçi | 10252,631 | 147 | 69,746 | | |
| | Diğer | 55 | 47,20 | 8,814 | Toplam | 10833,333 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 47,13 | 8,527 | | | | | | |
| DÇÖK | Sınıf Öğretmeni | 37 | 13,05 | 2,094 | G.Arası | 37,911 | 2 | 18,956 | 4,010 | ,020 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 11,76 | 2,097 | G.İçi | 694,949 | 147 | 4,728 | | |
| | Diğer | 55 | 12,25 | 2,303 | Toplam | 732,860 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 12,26 | 2,218 | | | | | | |
| MGM | Sınıf Öğretmeni | 37 | 33,57 | 4,986 | G.Arası | 171,854 | 2 | 85,927 | 3,026 | ,052 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 30,90 | 5,105 | G.İçi | 4174,206 | 147 | 28,396 | | |
| | Diğer | 55 | 32,49 | 5,763 | Toplam | 4346,060 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 32,14 | 5,401 | | | | | | |
| SG | Sınıf Öğretmeni | 37 | 12,32 | 2,056 | G.Arası | 65,835 | 2 | 32,918 | 6,130 | ,003 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 10,74 | 2,005 | G.İçi | 789,338 | 147 | 5,370 | | |
| | Diğer | 55 | 11,87 | 2,749 | Toplam | 855,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 11,55 | 2,396 | | | | | | |
| DV | Sınıf Öğretmeni | 37 | 25,73 | 4,100 | G.Arası | 102,332 | 2 | 51,166 | 2,326 | ,101 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 23,62 | 4,790 | G.İçi | 3233,062 | 147 | 21,994 | | |
| | Diğer | 55 | 24,67 | 4,944 | Toplam | 3335,393 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 24,53 | 4,731 | | | | | | |
| Ölçek | Sınıf Öğretmeni | 37 | 134,86 | 18,823 | G.Arası | 3726,827 | 2 | 1863,414 | 4,411 | ,014 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 122,14 | 19,068 | G.İçi | 62096,966 | 147 | 422,428 | | |
| | Diğer | 55 | 128,49 | 23,021 | Toplam | 65823,793 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 127,61 | 21,018 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.2.7.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden branş değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinin branş değişkeninde toplam ölçek ile dijital vatandaşlık dışında diğer alt boyutlarda (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistematik gelişim) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.2.7.1.1. de verilmiştir.

Tablo 4.2.7.1.1 Branşlarına Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Branş (i) | Branş (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|--------------|-----------------|-----------------|-------------------------|----------------|----------|
| VL | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 5,068* | 1,757 | ,017 |
| | | Diğer | 2,989 | 1,776 | ,246 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -5,068* | 1,757 | ,017 |
| | | Diğer | -2,079 | 1,572 | ,419 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | -2,989 | 1,776 | ,246 |
| | | Fen ve sosyal | 2,079 | 1,572 | ,419 |
| DÇÖK | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 1,295* | ,457 | ,020 |
| | | Diğer | ,800 | ,462 | ,228 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -1,295* | ,457 | ,020 |
| | | Diğer | -,496 | ,409 | ,482 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | -,800 | ,462 | ,228 |
| | | Fen ve sosyal | ,496 | ,409 | ,482 |
| MGM | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 2,671 | 1,121 | ,062 |
| | | Diğer | 1,077 | 1,133 | ,638 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -2,671 | 1,121 | ,062 |
| | | Diğer | -1,594 | 1,003 | ,286 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | -1,077 | 1,133 | ,638 |
| | | Fen ve sosyal | 1,594 | 1,003 | ,286 |
| SG | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 1,583* | ,488 | ,006 |
| | | Diğer | ,452 | ,493 | ,658 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -1,583* | ,488 | ,006 |
| | | Diğer | -1,131* | ,436 | ,037 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | -,452 | ,493 | ,658 |
| | | Fen ve sosyal | 1,131* | ,436 | ,037 |
| Toplam Ölçek | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 12,727* | 4,324 | ,015 |
| | | Diğer | 6,374 | 4,370 | ,348 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -12,727* | 4,324 | ,015 |
| | | Diğer | -6,353 | 3,868 | ,263 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | -6,374 | 4,370 | ,348 |
| | | Fen ve sosyal | 6,353 | 3,868 | ,263 |

$p < ,05$

Tablo 4.2.7.1.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin teknolojik yeterliklerinin branşlarına göre ölçek puanlarının vizyoner liderlik dışında diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın sınıf öğretmeni branşında olanlar ile fen ve sosyal branşında olanlar arasında olduğu ve sınıf öğretmeni olanların daha yüksek teknolojik yeterliğe sahip olduğu görülmüştür.

4.2.8. Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri

Okul müdürlerinin çalıştıkları okul kademesine göre teknoloji liderliği yeterlikleri tablo 4.2.8.1.de verilmiştir.

Tablo 4.2.8.1: Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| Puan | Okul Kademesi | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--------------|---------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| VL | İlkokul | 56 | 49,43 | 7,539 | G.Arası | 641,239 | 2 | 320,619 | 4,624 | ,011 |
| | Ortaokul | 43 | 47,23 | 8,243 | G.İçi | 10192,095 | 147 | 69,334 | | |
| | Lise | 51 | 44,53 | 9,179 | Toplam | 10833,333 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 47,13 | 8,527 | | | | | | |
| DÇÖK | İlkokul | 56 | 12,84 | 2,025 | G.Arası | 30,006 | 2 | 15,003 | 3,138 | ,046 |
| | Ortaokul | 43 | 11,93 | 2,374 | G.İçi | 702,854 | 147 | 4,781 | | |
| | Lise | 51 | 11,90 | 2,193 | Toplam | 732,860 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 12,26 | 2,218 | | | | | | |
| MGM | İlkokul | 56 | 33,43 | 5,176 | G.Arası | 223,951 | 2 | 111,975 | 3,993 | ,020 |
| | Ortaokul | 43 | 32,35 | 5,559 | G.İçi | 4122,109 | 147 | 28,042 | | |
| | Lise | 51 | 30,55 | 5,197 | Toplam | 4346,060 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 32,14 | 5,401 | | | | | | |
| SG | İlkokul | 56 | 12,16 | 2,087 | G.Arası | 44,976 | 2 | 22,488 | 4,080 | ,019 |
| | Ortaokul | 43 | 11,56 | 2,119 | G.İçi | 810,197 | 147 | 5,512 | | |
| | Lise | 51 | 10,86 | 2,764 | Toplam | 855,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 11,55 | 2,396 | | | | | | |
| DV | İlkokul | 56 | 25,32 | 4,143 | G.Arası | 76,653 | 2 | 38,326 | 1,729 | ,181 |
| | Ortaokul | 43 | 24,56 | 5,266 | G.İçi | 3258,741 | 147 | 22,168 | | |
| | Lise | 51 | 23,63 | 4,796 | Toplam | 3335,393 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 24,53 | 4,731 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | İlkokul | 56 | 133,18 | 18,835 | G.Arası | 3658,827 | 2 | 1829,413 | 4,326 | ,015 |
| | Ortaokul | 43 | 127,63 | 21,740 | G.İçi | 62164,967 | 147 | 422,891 | | |
| | Lise | 51 | 121,47 | 21,355 | Toplam | 65823,793 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 127,61 | 21,018 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.2.8.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinin çalıştıkları okul kademesi değişkeninde toplam ölçek ile dijital vatandaşlık dışında diğer alt boyutlarda (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistematik gelişim) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.2.8.1.1. de verilmiştir.

Tablo 4.2.8.1.1 Okul Kademesine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Okul Kademesi (i) | Okul Kademesi (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|--------------|-------------------|-------------------|-------------------------|----------------|----------|
| VL | İlkokul | Ortaokul | 2,196 | 1,688 | ,431 |
| | | Lise | 4,899* | 1,612 | ,011 |
| | Ortaokul | İlkokul | -2,196 | 1,688 | ,431 |
| | | Lise | 2,703 | 1,724 | ,295 |
| | Lise | İlkokul | -4,899* | 1,612 | ,011 |
| | | Ortaokul | -2,703 | 1,724 | ,295 |
| DÇÖK | İlkokul | Ortaokul | ,909 | ,443 | ,126 |
| | | Lise | ,937 | ,423 | ,090 |
| | Ortaokul | İlkokul | -,909 | ,443 | ,126 |
| | | Lise | ,028 | ,453 | ,998 |
| | Lise | İlkokul | -,937 | ,423 | ,090 |
| | | Ortaokul | -,028 | ,453 | ,998 |
| MGM | İlkokul | Ortaokul | 1,080 | 1,074 | ,604 |
| | | Lise | 2,880* | 1,025 | ,021 |
| | Ortaokul | İlkokul | -1,080 | 1,074 | ,604 |
| | | Lise | 1,800 | 1,096 | ,263 |
| | Lise | İlkokul | -2,880* | 1,025 | ,021 |
| | | Ortaokul | -1,800 | 1,096 | ,263 |
| SG | İlkokul | Ortaokul | ,603 | ,476 | ,451 |
| | | Lise | 1,298* | ,454 | ,019 |
| | Ortaokul | İlkokul | -,603 | ,476 | ,451 |
| | | Lise | ,695 | ,486 | ,362 |
| | Lise | İlkokul | -1,298* | ,454 | ,019 |
| | | Ortaokul | -,695 | ,486 | ,362 |
| Toplam Ölçek | İlkokul | Ortaokul | 5,551 | 4,170 | ,414 |
| | | Lise | 11,708* | 3,980 | ,015 |
| | Ortaokul | İlkokul | -5,551 | 4,170 | ,414 |
| | | Lise | 6,157 | 4,258 | ,354 |
| | Lise | İlkokul | -11,708* | 3,980 | ,015 |
| | | Ortaokul | -6,157 | 4,258 | ,354 |

p < ,05

Tablo 4.2.8.1.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin teknolojik yeterliklerinin çalışılan okul kademesine göre ölçek puanlarının vizyoner liderlik dışında diğer alt boyutlarda ve toplam ölçekte hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın ilkokulda çalışanlar ile lisede çalışan arasında olduğu ilkokulda çalışanların teknolojik yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.Yaşam Boyu Öğrenme

4.3.1. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tablo 4.3.1. de verilmiştir.

Tablo 4.3.1.1: Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

| Boyut | N | \bar{X} | Ss |
|---|-----|-----------|--------|
| Öz Yönetim Yeterlikleri | 150 | 53,68 | 7,755 |
| Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri | 150 | 49,21 | 7,237 |
| İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri | 150 | 41,64 | 5,779 |
| Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri | 150 | 25,93 | 3,926 |
| Dijital Yeterlikler | 150 | 25,80 | 4,263 |
| Karar Verebilme Yeterlikleri | 150 | 16,30 | 2,842 |
| Toplam Ölçek | 150 | 212,56 | 28,243 |

Tablo 4.3.1.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinde öz yönetim yeterlilikleri alt boyutu toplam puanlarının ($\bar{X} = 53,68$, $ss=7,755$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,12 (güçlü) olduğu bulunmuştur. Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 49,21$, $ss=7,237$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,10 (güçlü) olduğu bulunmuştur. İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 41,64$, $ss=5,779$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,16 (güçlü) olduğu bulunmuştur. Bilgiyi elde etme yeterlikleri alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 25,93$, $ss=3,926$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,32 (güçlü) olduğu bulunmuştur. Dijital yeterlikler alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 25,80$, $ss=4,263$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,30 (güçlü) olduğu bulunmuştur. Karar verebilme yeterlikleri alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 16,30$, $ss=2,842$) olduğu, alt boyutun madde puan ortalamasının 4,07 (güçlü) olduğu bulunmuştur. Toplam ölçek puanlarının ($\bar{X} = 212,56$, $ss=28,243$) olduğu, toplam madde puan ortalamalarının 4,16 olduğu görülmüştür.

4.3.2. Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tablo 4.3.2.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1: Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri t Testi Sonuçları

| Puan | Cinsiyet | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------|----------|-----|-----------|--------|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| ÖYY | Kadın | 100 | 52,89 | 7,882 | ,788 | -1,777 | 148 | ,078 |
| | Erkek | 50 | 55,26 | 7,317 | 1,035 | | | |
| ÖÖY | Kadın | 100 | 48,40 | 7,295 | ,729 | -1,965 | 148 | ,051 |
| | Erkek | 50 | 50,84 | 6,906 | ,977 | | | |
| İGY | Kadın | 100 | 41,04 | 5,838 | ,584 | -1,812 | 148 | ,072 |
| | Erkek | 50 | 42,84 | 5,523 | ,781 | | | |
| BEEY | Kadın | 100 | 25,44 | 4,215 | ,421 | -2,174 | 148 | ,031 |
| | Erkek | 50 | 26,90 | 3,086 | ,436 | | | |
| DY | Kadın | 100 | 25,26 | 4,211 | ,421 | -2,223 | 148 | ,028 |
| | Erkek | 50 | 26,88 | 4,202 | ,594 | | | |
| KVY | Kadın | 100 | 16,05 | 2,757 | ,276 | -1,530 | 148 | ,128 |
| | Erkek | 50 | 16,80 | 2,969 | ,420 | | | |
| Toplam | Kadın | 100 | 209,08 | 28,614 | 2,861 | -2,160 | 148 | ,032 |
| Ölçek | Erkek | 50 | 219,52 | 26,403 | 3,734 | | | |

p < ,05

Tablo 4.3.2.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet değişkeninde toplam ölçek ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterliklerde anlamlı bir farklılık bulunurken öz yönetim yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın olduğu toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda erkeklerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur.

4.3.3. Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin yaşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tablo 4.3.3.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.3.1: Okul Müdürlerinin Yaşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|---------------|----------|-----------|-----------|-----------------|------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Yaş | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| ÖYY | 23-35 yaş | 33 | 52,30 | 6,881 | G.Arası | 83,952 | 2 | 41,976 | ,695 | ,501 |
| | 36-44 yaş | 69 | 54,22 | 7,994 | G.İçi | 8876,688 | 147 | 60,386 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 53,85 | 8,011 | Toplam | 8960,640 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 53,68 | 7,755 | | | | | | |
| ÖÖY | 23-35 yaş | 33 | 47,67 | 6,498 | G.Arası | 116,521 | 2 | 58,261 | 1,114 | ,331 |
| | 36-44 yaş | 69 | 49,35 | 7,751 | G.İçi | 7686,652 | 147 | 52,290 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 50,08 | 6,918 | Toplam | 7803,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 49,21 | 7,237 | | | | | | |
| İGY | 23-35 yaş | 33 | 40,58 | 5,099 | G.Arası | 59,201 | 2 | 29,601 | ,885 | ,415 |
| | 36-44 yaş | 69 | 41,68 | 6,201 | G.İçi | 4917,359 | 147 | 33,451 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 42,31 | 5,593 | Toplam | 4976,560 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 41,64 | 5,779 | | | | | | |
| BEEY | 23-35 yaş | 33 | 25,42 | 3,500 | G.Arası | 16,009 | 2 | 8,004 | ,516 | ,598 |
| | 36-44 yaş | 69 | 26,25 | 4,103 | G.İçi | 2280,185 | 147 | 15,511 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 25,81 | 3,977 | Toplam | 2296,193 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,93 | 3,926 | | | | | | |
| DY | 23-35 yaş | 33 | 25,97 | 4,667 | G.Arası | 16,950 | 2 | 8,475 | ,463 | ,630 |
| | 36-44 yaş | 69 | 26,06 | 4,335 | G.İçi | 2691,050 | 147 | 18,306 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 25,31 | 3,904 | Toplam | 2708,000 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,80 | 4,263 | | | | | | |
| KVY | 23-35 yaş | 33 | 15,85 | 3,053 | G.Arası | 12,510 | 2 | 6,255 | ,772 | ,464 |
| | 36-44 yaş | 69 | 16,28 | 2,935 | G.İçi | 1190,990 | 147 | 8,102 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 16,65 | 2,556 | Toplam | 1203,500 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 16,30 | 2,842 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | 23-35 yaş | 33 | 207,79 | 24,105 | G.Arası | 964,553 | 2 | 482,276 | ,601 | ,549 |
| | 36-44 yaş | 69 | 213,83 | 30,140 | G.İçi | 117886,407 | 147 | 801,948 | | |
| | 45 yaş ve üz. | 48 | 214,02 | 28,254 | Toplam | 118850,960 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 212,56 | 28,243 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.3.3.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri yaş değişkeninde toplam ölçek hiçbir alt boyutta (öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikleri, öz yönetim yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.3.4. Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tablo 4.3.4.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.4.1: Okul Müdürlerinin Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|---------------|----------|-----------|-----------|-----------------|------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Kıdem | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| ÖYY | 1-10 yıl | 32 | 51,72 | 8,494 | G.Arası | 214,085 | 2 | 107,042 | 1,799 | ,169 |
| | 11-20 yıl | 85 | 53,78 | 7,711 | G.İçi | 8746,555 | 147 | 59,500 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 55,33 | 6,881 | Toplam | 8960,640 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 53,68 | 7,755 | | | | | | |
| ÖÖY | 1-10 yıl | 32 | 48,03 | 7,982 | G.Arası | 100,950 | 2 | 50,475 | ,963 | ,384 |
| | 11-20 yıl | 85 | 49,15 | 7,060 | G.İçi | 7702,223 | 147 | 52,396 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 50,52 | 6,938 | Toplam | 7803,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 49,21 | 7,237 | | | | | | |
| İGY | 1-10 yıl | 32 | 41,25 | 6,000 | G.Arası | 45,038 | 2 | 22,519 | ,671 | ,513 |
| | 11-20 yıl | 85 | 41,39 | 5,892 | G.İçi | 4931,522 | 147 | 33,548 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 42,67 | 5,301 | Toplam | 4976,560 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 41,64 | 5,779 | | | | | | |
| BEEY | 1-10 yıl | 32 | 25,44 | 3,654 | G.Arası | 38,264 | 2 | 19,132 | 1,246 | ,291 |
| | 11-20 yıl | 85 | 25,75 | 4,126 | G.İçi | 2257,929 | 147 | 15,360 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 26,85 | 3,598 | Toplam | 2296,193 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,93 | 3,926 | | | | | | |
| DY | 1-10 yıl | 32 | 25,94 | 4,384 | G.Arası | 48,916 | 2 | 24,458 | 1,352 | ,262 |
| | 11-20 yıl | 85 | 25,36 | 4,405 | G.İçi | 2659,084 | 147 | 18,089 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 26,79 | 3,681 | Toplam | 2708,000 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,80 | 4,263 | | | | | | |
| KVY | 1-10 yıl | 32 | 16,38 | 3,160 | G.Arası | ,438 | 2 | ,219 | ,027 | ,974 |
| | 11-20 yıl | 85 | 16,31 | 2,862 | G.İçi | 1203,062 | 147 | 8,184 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 16,21 | 2,534 | Toplam | 1203,500 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 16,30 | 2,842 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | 1-10 yıl | 32 | 208,75 | 30,407 | G.Arası | 1633,018 | 2 | 816,509 | 1,024 | ,362 |
| | 11-20 yıl | 85 | 211,74 | 28,508 | G.İçi | 117217,942 | 147 | 797,401 | | |
| | 21 yıl ve üz. | 33 | 218,36 | 25,179 | Toplam | 118850,960 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 212,56 | 28,243 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.3.4.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri kıdem değişkeninde toplam ölçek hiçbir alt boyutta (öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikleri, öz yönetim yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.3.5. Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tablo 4.3.5.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.5.1: Okul Müdürlerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| Puan | Yöneticilik Kıdemleri | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--------------|-----------------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| ÖYY | 1-2 yıl | 40 | 53,98 | 6,191 | G.Arası | 4,801 | 2 | 2,400 | ,039 | ,961 |
| | 3-4 yıl | 58 | 53,55 | 7,514 | G.İçi | 8955,839 | 147 | 60,924 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 53,60 | 9,121 | Toplam | 8960,640 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 53,68 | 7,755 | | | | | | |
| ÖÖY | 1-2 yıl | 40 | 49,28 | 6,461 | G.Arası | ,249 | 2 | ,125 | ,002 | ,998 |
| | 3-4 yıl | 58 | 49,17 | 6,839 | G.İçi | 7802,924 | 147 | 53,081 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 49,21 | 8,294 | Toplam | 7803,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 49,21 | 7,237 | | | | | | |
| İGY | 1-2 yıl | 40 | 41,60 | 4,813 | G.Arası | 24,674 | 2 | 12,337 | ,366 | ,694 |
| | 3-4 yıl | 58 | 41,21 | 5,935 | G.İçi | 4951,886 | 147 | 33,686 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 42,15 | 6,326 | Toplam | 4976,560 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 41,64 | 5,779 | | | | | | |
| BEEY | 1-2 yıl | 40 | 26,18 | 3,720 | G.Arası | 15,859 | 2 | 7,929 | ,511 | ,601 |
| | 3-4 yıl | 58 | 25,52 | 4,131 | G.İçi | 2280,335 | 147 | 15,512 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 26,19 | 3,881 | Toplam | 2296,193 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,93 | 3,926 | | | | | | |
| DY | 1-2 yıl | 40 | 26,25 | 4,819 | G.Arası | 28,552 | 2 | 14,276 | ,783 | ,459 |
| | 3-4 yıl | 58 | 25,26 | 4,123 | G.İçi | 2679,448 | 147 | 18,228 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 26,06 | 3,973 | Toplam | 2708,000 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,80 | 4,263 | | | | | | |
| KVY | 1-2 yıl | 40 | 16,25 | 2,907 | G.Arası | 8,847 | 2 | 4,424 | ,544 | ,581 |
| | 3-4 yıl | 58 | 16,05 | 2,743 | G.İçi | 1194,653 | 147 | 8,127 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 16,62 | 2,925 | Toplam | 1203,500 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 16,30 | 2,842 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | 1-2 yıl | 40 | 213,53 | 24,373 | G.Arası | 308,922 | 2 | 154,461 | ,192 | ,826 |
| | 3-4 yıl | 58 | 210,76 | 28,219 | G.İçi | 118542,038 | 147 | 806,408 | | |
| | 5 yıl ve üz. | 52 | 213,83 | 31,307 | Toplam | 118850,960 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 212,56 | 28,243 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.3.5.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yöneticilik kıdemi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri yöneticilik kıdemi değişkeninde toplam ölçek hiçbir alt boyutta (öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikleri, öz yönetim

yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.3.6. Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin mezuniyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tablo 4.3.6.1 de verilmiştir.

Tablo 4.3.6.1: Okul Müdürlerinin Mezuniyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri t Testi Sonuçları

| Puan | Mezuniyet | N | \bar{x} | ss | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|--------------|---------------|-----|-----------|--------|--------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| ÖYY | Lisans | 112 | 52,43 | 7,882 | ,745 | -3,520 | 148 | ,001 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 57,37 | 6,091 | ,988 | | | |
| ÖÖY | Lisans | 112 | 48,31 | 7,341 | ,694 | -2,671 | 148 | ,008 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 51,87 | 6,287 | 1,020 | | | |
| İGY | Lisans | 112 | 41,13 | 5,890 | ,557 | -1,890 | 148 | ,061 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 43,16 | 5,222 | ,847 | | | |
| BEEY | Lisans | 112 | 25,39 | 4,057 | ,383 | -2,931 | 148 | ,004 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 27,50 | 3,047 | ,494 | | | |
| DY | Lisans | 112 | 25,32 | 4,519 | ,427 | -2,398 | 148 | ,018 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 27,21 | 3,033 | ,492 | | | |
| KVY | Lisans | 112 | 15,91 | 2,785 | ,263 | -2,954 | 148 | ,004 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 17,45 | 2,728 | ,443 | | | |
| Toplam Ölçek | Lisans | 112 | 208,49 | 28,906 | 2,731 | -3,117 | 148 | ,002 |
| | Yüksek Lisans | 38 | 224,55 | 22,534 | 3,655 | | | |

P < ,05

Tablo 4.3.6.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden mezuniyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri mezuniyet değişkeninde toplam ölçek ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda (öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikleri, öz yönetim yeterlikleri, ve karar verebilme yeterlikleri) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek lisans mezunlarının yaşam boyu öğrenme puanları lisan mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur.

4.3.7. Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin branşlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri tablo 4.3.7.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.7.1: Okul Müdürlerinin Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| Puan | Branş | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--------------|-----------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| ÖYY | Sınıf Öğretmeni | 37 | 54,41 | 6,048 | G.Arası | 350,022 | 2 | 175,011 | | |
| | Fen ve sosyal | 58 | 51,79 | 8,404 | G.İçi | 8610,618 | 147 | 58,576 | 2,988 | ,053 |
| | Diğer | 55 | 55,18 | 7,780 | Toplam | 8960,640 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 53,68 | 7,755 | | | | | | |
| ÖÖY | Sınıf Öğretmeni | 37 | 49,92 | 6,098 | G.Arası | 437,425 | 2 | 218,713 | | |
| | Fen ve sosyal | 58 | 47,12 | 7,836 | G.İçi | 7365,748 | 147 | 50,107 | 4,365 | ,014 |
| | Diğer | 55 | 50,95 | 6,841 | Toplam | 7803,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 49,21 | 7,237 | | | | | | |
| İGY | Sınıf Öğretmeni | 37 | 26,49 | 3,485 | G.Arası | 54,238 | 2 | 27,119 | | |
| | Fen ve sosyal | 58 | 25,17 | 4,616 | G.İçi | 2241,955 | 147 | 15,251 | 1,778 | ,173 |
| | Diğer | 55 | 26,35 | 3,307 | Toplam | 2296,193 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,93 | 3,926 | | | | | | |
| BEEY | Sınıf Öğretmeni | 37 | 26,49 | 3,485 | G.Arası | 54,238 | 2 | 27,119 | | |
| | Fen ve sosyal | 58 | 25,17 | 4,616 | G.İçi | 2241,955 | 147 | 15,251 | 1,778 | ,173 |
| | Diğer | 55 | 26,35 | 3,307 | Toplam | 2296,193 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,93 | 3,926 | | | | | | |
| DY | Sınıf Öğretmeni | 37 | 26,57 | 3,783 | G.Arası | 79,612 | 2 | 39,806 | ,783 | ,459 |
| | Fen ve sosyal | 58 | 24,90 | 4,408 | G.İçi | 2628,388 | 147 | 17,880 | | |
| | Diğer | 55 | 26,24 | 4,316 | Toplam | 2708,000 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,80 | 4,263 | | | | | | |
| KVY | Sınıf Öğretmeni | 37 | 17,08 | 2,454 | G.Arası | 58,871 | 2 | 29,436 | | |
| | Fen ve sosyal | 58 | 15,55 | 2,677 | G.İçi | 1144,629 | 147 | 7,787 | 3,780 | ,025 |
| | Diğer | 55 | 16,56 | 3,102 | Toplam | 1203,500 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 16,30 | 2,842 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | Sınıf Öğretmeni | 37 | 217,03 | 24,230 | G.Arası | 5360,311 | 2 | 2680,155 | | |
| | Fen ve sosyal | 58 | 205,03 | 30,492 | G.İçi | 113490,649 | 147 | 772,045 | 3,472 | ,034 |
| | Diğer | 55 | 217,49 | 26,997 | Toplam | 118850,960 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 212,56 | 28,243 | | | | | | |

$p < ,05$

Tablo 4.3.7.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri branş değişkeninde

toplam ölçek ile öz yönetim yeterlilikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe testi uygulanmış test sonuçları tablo 4.3.7.1.1. de verilmiştir.

Tablo 4.3.7.1.1 Branşlarına Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Branş (i) | Branş (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|--------------|-----------------|-----------------|-------------------------|----------------|----------|
| ÖYY | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 2,612 | 1,610 | ,271 |
| | | Diğer | -,776 | 1,627 | ,892 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -2,612 | 1,610 | ,271 |
| | | Diğer | -3,389 | 1,440 | ,046 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | ,776 | 1,627 | ,892 |
| | | Fen ve sosyal | 3,389 | 1,440 | ,046 |
| ÖÖY | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 2,798 | 1,489 | ,175 |
| | | Diğer | -1,027 | 1,505 | ,793 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -2,798 | 1,489 | ,175 |
| | | Diğer | -3,825* | 1,332 | ,018 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | 1,027 | 1,505 | ,793 |
| | | Fen ve sosyal | 3,825* | 1,332 | ,018 |
| KVY | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 1,529* | ,587 | ,036 |
| | | Diğer | ,517 | ,593 | ,684 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -1,529* | ,587 | ,036 |
| | | Diğer | -1,012 | ,525 | ,160 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | -,517 | ,593 | ,684 |
| | | Fen ve sosyal | 1,012 | ,525 | ,160 |
| Toplam Ölçek | Sınıf Öğretmeni | Fen ve sosyal | 11,993 | 5,846 | ,126 |
| | | Diğer | -,464 | 5,908 | ,997 |
| | Fen ve sosyal | Sınıf Öğretmeni | -11,993 | 5,846 | ,126 |
| | | Diğer | -12,456 | 5,230 | ,042 |
| | Diğer | Sınıf Öğretmeni | ,464 | 5,908 | ,997 |
| | | Fen ve sosyal | 12,456 | 5,230 | ,042 |

$p < ,05$

Tablo 4.2.7.1.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin branş değişkenine göre ölçek puanlarının toplam ölçek ve özyönetim yeterlikleri ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutlarında fen ve sosyal branşında olanlar ile diğer grubu arasında diğer branşlardaki yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Karar verme yeterlikleri alt boyutunda ise sınıf öğretmeni branşına sahip olan okul müdürleri fen ve sosyal branşındakilere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olduğu görülmüştür.

4.3.8. Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Okul müdürlerinin çalıştıkları okul kademesine göre yaşam boyu öğrenme düzeyleri tablo 4.3.8.1.de verilmiştir.

Tablo 4.3.8.1: Okul Müdürlerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ANOVA Testi Sonuçları

| Puan | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------|---|----------|-----------|-----------|-----------------|------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | Okul Kademesi | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| ÖYY | İlkokul | 56 | 54,46 | 6,846 | G.Arası | 85,871 | 2 | 42,935 | ,711 | ,493 |
| | Ortaokul | 43 | 53,84 | 7,326 | G.İçi | 8874,769 | 147 | 60,373 | | |
| | Lise | 51 | 52,69 | 8,992 | Toplam | 8960,640 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 53,68 | 7,755 | | | | | | |
| ÖÖY | İlkokul | 56 | 50,23 | 6,241 | G.Arası | 157,702 | 2 | 78,851 | 1,516 | ,223 |
| | Ortaokul | 43 | 49,51 | 7,268 | G.İçi | 7645,471 | 147 | 52,010 | | |
| | Lise | 51 | 47,84 | 8,105 | Toplam | 7803,173 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 49,21 | 7,237 | | | | | | |
| İGY | İlkokul | 56 | 42,25 | 5,258 | G.Arası | 89,132 | 2 | 44,566 | 1,340 | ,265 |
| | Ortaokul | 43 | 42,12 | 6,306 | G.İçi | 4887,428 | 147 | 33,248 | | |
| | Lise | 51 | 40,57 | 5,825 | Toplam | 4976,560 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 41,64 | 5,779 | | | | | | |
| BEEY | İlkokul | 56 | 26,46 | 3,384 | G.Arası | 32,990 | 2 | 16,495 | 1,071 | ,345 |
| | Ortaokul | 43 | 25,91 | 3,816 | G.İçi | 2263,204 | 147 | 15,396 | | |
| | Lise | 51 | 25,35 | 4,520 | Toplam | 2296,193 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,93 | 3,926 | | | | | | |
| DY | İlkokul | 56 | 26,75 | 3,684 | G.Arası | 81,313 | 2 | 40,657 | 2,275 | ,106 |
| | Ortaokul | 43 | 25,33 | 4,357 | G.İçi | 2626,687 | 147 | 17,869 | | |
| | Lise | 51 | 25,16 | 4,653 | Toplam | 2708,000 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 25,80 | 4,263 | | | | | | |
| KVY | İlkokul | 56 | 16,88 | 2,428 | G.Arası | 41,686 | 2 | 20,843 | 2,637 | ,075 |
| | Ortaokul | 43 | 16,35 | 2,716 | G.İçi | 1161,814 | 147 | 7,903 | | |
| | Lise | 51 | 15,63 | 3,249 | Toplam | 1203,500 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 16,30 | 2,842 | | | | | | |
| Toplam Ölçek | İlkokul | 56 | 217,04 | 24,405 | G.Arası | 2577,948 | 2 | 1288,974 | 1,630 | ,200 |
| | Ortaokul | 43 | 213,05 | 28,436 | G.İçi | 116273,012 | 147 | 790,973 | | |
| | Lise | 51 | 207,24 | 31,481 | Toplam | 118850,960 | 149 | | | |
| | Toplam | 150 | 212,56 | 28,243 | | | | | | |

p < ,05

Tablo 4.3.8.1 de görüldüğü üzere okul müdürlerinin demografik özelliklerinden çalışılan okul kademesi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri çalışılan okul kademesi değişkeninde toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.4. Teknoloji Liderliği Yeterliliği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliği Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

Ölçekler arasındaki ilişkiler tablo 4.4.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1. Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | Teknoloji Liderliği Yeterliliği |
|---------------|---|---------------------------------|
| Yaşam Öğrenme | r | ,539** |
| | p | ,000 |
| | n | 150 |

Tablo 4.4.1. de görüldüğü üzere yaşam boyu öğrenme yeterliliği arttıkça teknoloji liderliği yeterliliği de artmaktadır. İki ölçek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

4.5.Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçeklerin alt boyutlarıyla ilgili regresyon analizi yapılmış sonuçlar aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Teknoloji Liderliği Alt Boyutlarının Etkilemesi

Yaşam Boyu Öğrenmeyi teknoloji liderliği ölçeğinin alt boyutlarının ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo 4.5.1.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5.1.1: Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

| Değişkenler | B | Standart Hata | B | t | p |
|---|---------|---------------|----------------------|----------|--------|
| Sabit | 116,025 | 12,160 | | 9,542 | ,000 |
| Vizyoner Liderlik | ,169 | ,431 | ,051 | ,393 | ,695 |
| Dijital Çağ Öğrenme Kültürü | 1,457 | 1,552 | ,114 | ,939 | ,349 |
| Mesleki gelişimde mükemmellik | 1,575 | ,776 | ,301 | 2,028 | ,044 |
| Sistematik gelişim, Dijital vatandaşlık | -1,170 | 1,464 | -,099 | -,799 | ,426 |
| | 1,370 | ,760 | ,229 | 1,802 | ,074 |
| | | R=,569a | R ² =,324 | F=13,786 | P=,000 |

Tablo 4.5.1.1’de görüldüğü gibi teknoloji liderliğinde vizyoner liderlik, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü Mesleki gelişimde mükemmellik Sistematik gelişim, Dijital vatandaşlık bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan yaşam boyu öğrenmeyi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($R = ,569$, $R^2 = ,324$, $p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme üzerindeki görece önem sırası; Mesleki gelişimde mükemmellik ,Dijital Çağ Öğrenme Kültürü ,Dijital vatandaşlık ,Vizyoner Liderlik ,Sistematik gelişimdir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutunun önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülürken diğer alt boyutların ise anlamlı ilişki görülmemiştir. Yaşam boyu öğrenme ile teknoloji liderliği arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, teknoloji liderliği değişkenlerinin yaşam boyu öğrenmeyi yordamasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; yaşam boyu öğrenme = $116,025 + 1,575$ Mesleki gelişimde mükemmellik + $1,457$ Dijital Çağ Öğrenme Kültürü + $1,370$ Dijital vatandaşlık + $,169$ Vizyoner Liderlik + $-1,170$ Sistematik gelişim,

4.5.2. Teknoloji Liderliğini Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyutlarının Etkilemesi

Teknoloji liderliği ölçeğinin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeği alt boyutlarının ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo 4.5.2.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.5.2.1: Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

| Değişkenler | B | Standart Hata | B | t | p |
|--|--------|---------------|--------------|--------------|------------|
| (Constant) | 42,262 | 11,295 | | 3,742 | ,000 |
| Öz Yönetim Yeterlikleri | -,202 | ,405 | -,074 | -,499 | ,619 |
| Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri | ,561 | ,453 | ,193 | 1,238 | ,218 |
| İnsiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri | ,682 | ,623 | ,187 | 1,095 | ,275 |
| Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri | ,298 | ,683 | ,056 | ,436 | ,664 |
| Dijital Yeterlikler | ,797 | ,538 | ,162 | 1,483 | ,140 |
| Karar Verebilme Yeterlikleri | ,729 | ,910 | ,099 | ,801 | ,425 |
| | | $R = ,554a$ | $R^2 = ,307$ | $F = 10,561$ | $P = ,000$ |

Tablo 4.5.1’de görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutları olan “Öz Yönetim Yeterlikleri”, “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri”, “İnsiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri”, “Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri”, “Dijital Yeterlikler” ve “Karar Verebilme Yeterlikleri” bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan teknoloji liderliğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($R = ,554$, $R^2 = ,307$, $p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme üzerindeki göreceli önem sırası; dijital yeterlikler, karar verme yeterlikleri, insiyatif ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, öz yönetim yeterlikleri ve bilgiyi yönetme yeterlikleridir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise hiçbir alt boyutta anlamlı ilişki görülmemiştir. Teknoloji liderliği ile Yaşam boyu öğrenme yeterliliği arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE YORUM

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

5.1.Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin uygulanan ölçek sonucunda tüm alt boyutu madde puanlarının güçlü düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden cinsiyet ve mezuniyet değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Test sonucunda okul müdürlerinin teknolojik yeterliliklerinde cinsiyet değişkeninin toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistemik gelişim, Dijital vatandaşlık) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Akbaba-Altun ve Gürer'in (2008) okul yöneticilerinin BT sınıflarına yönelik rollerini algılama düzeylerinin; cinsiyet, görevi, eğitim durumu, kıdemi, katıldıkları hizmet-içi eğitimlerinin sayısı ve bilgisayar kullanımlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007), Lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre derslerinde teknolojiden yararlanma düzeylerini daha yüksek olarak saptamıştır. Bu da bize uzmanlık ve bilgi düzeyi arttıkça teknolojiden daha fazla yararlandığını göstermektedir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yaş değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistemik gelişim, Dijital vatandaşlık) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 23-35 yaş ile diğer gruplar arasında olduğu, en yüksek teknolojik yeterliklerin 45 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. Yaşlar yükseldikçe teknolojik yeterlik puanları artmıştır. Bu durum tecrübenin yansıması olarak düşünülebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007), daha genç yaşta olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre derslerinde teknolojiden yararlanma düzeylerini daha yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Sonuçların farklı çıkmasının sebepleri arasında örneklem kaynaklı farklılıklar olmasının yanında son dönem yöneticilerin teknolojik yeterliliklerinin

yükseldiği şeklinde de yorumlanabilir. Çünkü yöneticiler işlerini yaparken yoğun şekilde teknoloji kullanmaktadırlar. Tecrübeli yöneticiler yazışma ve teknolojik programları kullanma daha deneyimli olmaları nedeniyle yeterlilikleri daha fazla olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden kıdem değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde toplam ölçek ile mesleki gelişimde mükemmellik, dijital vatandaşlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunurken vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü ve sistematik gelişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın 1-10 yıl ile 11-20 yıl kıdem grubu arasında olduğu 11 yıl ve üzeri kıdem grubunda bulunanların teknolojik yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Genç yaşta olan yöneticilerin teknolojik yeterliklerinin daha düşük olması şaşırtıcı olmuştur. Bu durum tecrübeli yöneticilerin okul yönetimi idare işlerinde teknolojinin imkanlarını kullanırken deneyimlerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yöneticilik kıdemi değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde vizyoner liderlik dışında toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın 1-2 yıl yöneticilik kıdemine sahip olanlar ile 5 yıl ve üzeri olan grup arasında olduğu ve yöneticilik kıdemi 5 yıl ve üzeri olan grubun daha yüksek teknoloji yeterlikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Akbaba-Altun ve Gürer'in (2008) okul yöneticilerinin BT sınıflarına yönelik rollerini algılama düzeylerinin kıdemlerinin bilgisayar kullanımlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu da bilgisayar kullanımının her kıdem düzeyinde önemli olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden branş değişkenine göre teknolojik yeterliliklerinde toplam ölçek ile dijital vatandaşlık dışında diğer alt boyutlarda (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistematik gelişim) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın sınıf öğretmeni branşında olanlar ile fen ve sosyal branşında olanlar arasında olduğu ve sınıf öğretmeni olanların daha yüksek teknolojik yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin verdiği eğitimlerin öğrencilerin devam eden öğrencilik yaşamları için temel olduğu düşünüldüğünde yeni müfredatların getirdiği kazanımların teknolojik imkanlarla daha kolay kavrandığı da göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin teknolojik yeterliklerin yüksek çıkması bu alanda kendileri için gereken donanımları tamamlamış oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre toplam ölçek ile dijital vatandaşlık dışında diğer alt boyutlarda (Vizyoner liderlik, Dijital çağ öğrenme kültürü, Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistemik gelişim) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın ilkokulda çalışanlar ile lisede çalışan arasında olduğu ilkokulda çalışanların teknolojik yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. “Okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini tanıma ve kullanma konusundaki yeterlikleri ile bilişim teknolojilerinin yönetimde ve eğitim-öğretim sürecinde etkin biçimde kullanılmasını sağlamaları bakımından yeterliklerini” belirlemek için bir araştırma yapan Ergişi (2005), Teknoloji liderliği yeterliğinde okul kademesi değişkeninin farklılaştığına ilişkin olarak benzer sonuçlar bulmuştur. Akbaba-Altun (2002)’ın araştırma sonucunda okul yöneticileri görev yaptıkları okul türlerine göre değerlendirildiğinde, ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji yeterliklerinin, ilköğretim okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu, müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerin teknoloji yeterliklerinin okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtaki farklılığın geçmiş araştırmalarda ilkokul yöneticileri ve öğretmenleri teknolojik imkan açısından liselerden dezavantajlı durumda olmalarından kaynaklı olabileceğinden ilkokul yöneticilerinin yeterlilikleri daha düşük çıkmış olabilir. Günümüzde ise teknolojik imkanlar açısından FATİH projesi desteğiyle birlikte tüm okullar aynı standartlara gelmiştir. Bu durumda da ilkokul yöneticileri teknolojiyi kullanmada diğer okullardan daha çok avantajlı olabilir. Diğer açıdan ilkokul yöneticilerinin norm kadrolarının az olmasının okul içinde tüm teknoloji işlerini yapmak zorunda kalmaları onların yeterliliğini artırmış olabilir. Lisede ise bilgisayar öğretmenleri bulunmasının yanı sıra müdür yardımcısı sayısı fazladır. Bu durum iş bölümünü beraberinde getirmiştir.

Örnekleme grubunu oluşturan okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin uygulanan ölçek sonucunda da tüm alt boyutu madde puanlarının güçlü düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinde toplam ölçek ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterliklerde anlamlı bir farklılık bulunurken öz yönetim yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın olduğu toplam ölçek ve diğer alt boyutlarda erkeklerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara benzer şekilde Özcan (2011) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. ve 5. Sınıf

·Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı”na yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin cinsiyetlerine göre erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Coşkun (2009) “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İnceledikleri” çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırılmasında kadın ve erkek öğrencilerin aldıkları puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ve farkın kadın öğrenciler yönünde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kılıç (2015) “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” tez sonuçları cinsiyetleri açısından bakıldığında kadın ve erkek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında kadınların, erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının fazla olduğu bulunmuştur. Adabaş (2016) “Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri” isimli tez çalışması incelendiğinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Yeterliklerin genel toplamında da kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Gencil (2013) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”ne yönelik yapmış olduğu çalışmaya göre kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algıları erkeklere göre daha yüksek bulunmuş, Akkuş (2008) “Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında yaşam boyu öğrenmede matematik okur-yazarlığı becerisine bakıldığında cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bilir ve arkadaşlarının (2013) yapmış oldukları “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” adlı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde ve tüm alt boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde cinsiyete göre kimi zaman erkekler kimi zaman kadınlar daha yüksek yeterlilikler taşıdığı bulgulanmış, kimi araştırmalarda da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu kadar farklı sonuçlarının sebebinin örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden yaş, kıdem, yöneticilik kıdemi, okul kademesi değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinde toplam ölçek hiçbir alt boyutta (öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikleri, öz yönetim yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri)

anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara benzer şekilde Özcan (2011) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı”na Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin yaş durumuna göre genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Ayra (2015) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”nin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi adlı yüksek lisans tez çalışmasında yaş sınırları arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı olmadığını bulmuştur. Yapılan istatistik sonuçlarına bakıldığında ise 31 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının 20 ile 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç ilerleyen yaşlardaki kendilerini geliştirme becerilerinin ve yaşam boyu öğrenme farkındalığının artması şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden mezuniyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinde toplam ölçek ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda (öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterlikleri, öz yönetim yeterlilikleri, ve karar verebilme yeterlikleri) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek lisans mezunlarının yaşam boyu öğrenme puanları lisan mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Okul müdürlerinin yönetim boyutunda stratejik kararları alma ,harekete geçme ve kararlarının sorumluluğunu üstlenme düzeyi mezuniyet derecesi arttıkça bilgilerinin ve alanda uzmanlıklarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin demografik özelliklerinden branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme düzeylerinde toplam ölçek ile öz yönetim yeterlilikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri ve karar verebilme yeterlikleri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterlikleri, dijital yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Toplam ölçek ve özyönetim yeterlikleri ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutlarında fen ve sosyal branşında olanlar ile diğer grubu arasında diğer branşlardaki yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Fen ve sosyal branşlarının gerektirdiği herhangi bir alanda gerçekleştirilen çalışmalara aktif olarak katılabilme ve mesleğin getirdiği her türlü konuya merak duyma becerilerinin bu alt boyutlardaki farklılıkları açıkladığı düşünülmektedir. Karar verme yeterlikleri alt boyutunda ise sınıf öğretmeni branşına sahip olan okul müdürleri fen ve sosyal branşındakilere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerin diğer branşlara göre çalıştıkları yaş grubundan dolayı daha

fazla riskle karşı karşıya olmasından ve karşılaştıkları çeşitli problemleri hızlı ve kolay çözme pratikliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

İki ölçek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur, yaşam boyu öğrenme yeterliliği arttıkça teknoloji liderliği yeterliliği de artmaktadır.

Teknoloji liderliğinde Vizyoner liderlik, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü Mesleki gelişimde mükemmellik, Sistemik gelişim, Dijital vatandaşlık bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan yaşam boyu öğrenmeyi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($R = ,569$, $R^2 = ,324$, $p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme üzerindeki görece önem sırası; Mesleki gelişimde mükemmellik Dijital Çağ Öğrenme Kültürü Dijital vatandaşlık Vizyoner Liderlik Sistemik gelişimdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutunun önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülürken diğer alt boyutların ise anlamlı ilişki görülmemiştir. Mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutunun unsurlarından olan teknolojinin eğitim ve öğretimle bütünleşmesi için teknoloji eğitimlerine okulun bünyesinde yer verilmesi ayrıca hızla gelişen teknoloji karşısında gereken uyum için öğretmenlerinin yaparak-yaşarak öğrenmelerini sağlayacak hizmet içi eğitimleri okul müdürünün teşvik etmesi tam da yaşam boyu öğrenmenin en önemli amaçlarından olması mesleki gelişimde mükemmellik alt boyutunun yaşam boyu öğrenmenin üzerindeki önemini açıkladığı şeklinde yorumlanabilir. Yaşam boyu öğrenme ile teknoloji liderliği arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutları olan Öz Yönetim Yeterlikleri”, “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri”, “İnsiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri”, “Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri”, “Dijital Yeterlikler” ve “Karar Verebilme Yeterlikleri” bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan teknoloji liderliğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($R = ,554$, $R^2 = ,307$, $p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yaşam boyu öğrenme üzerindeki görece önem sırası; dijital yeterlikler, karar verme yeterlikleri, insiyatif ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, öz yönetim yeterlikleri ve bilgiyi yönetme yeterlikleridir. Okul yönetiminde milli eğitim ve okul arasında günümüzde tüm haberleşme ağının internet ve

bilgisayar aracılığı ile yapıldığı düşünüldüğünde dijital yeterliklerin yaşam boyu öğrenme üzerindeki yordayıcılığının daha üstte olmasının sebebini açıkladığı düşünülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise hiçbir alt boyutta anlamlı ilişki görülmemiştir. Teknoloji liderliği ile Yaşam boyu öğrenme yeterliliği arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

5.2.Öneriler

5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Çalışmada yaşam boyu öğrenme ile teknoloji liderliği arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Teknoloji liderliğinin günümüz değişen koşullarında çağa ayak uydurmak için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme yeterliliği ile olumlu yönde ilişkisinin bulunmuş olması yöneticilerin bu alandaki yeterliliklerini artırmaya yönelik adımların atılması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerine verilecek hizmet içi eğitimlerle teknoloji liderliği özelliklerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Eğitimlerle bu konudaki politikaların geliştirilebilmesi ve bakış açıları konusunda farkındalık sağlanabilir.

2. Çalışmada teknoloji liderliği yeterlilikleri açısından okul kademesinin anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Bu açıdan okul kademeleri ayrı ele alınarak bu okullarda çalışan okul yöneticilerine ilişkin programlar geliştirilebilir. MEB tarafından belli aralıklarla, güncel teknolojilerle ilgili yapılmış ve yapılacak olan yatırımlar, projeler vb konularda bilgilendirmeler yapılmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticileri özendirilmelidir ve ülke düzeyinde başarılı olan uygulamalar örnek gösterilmelidir.

3. Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri açısından branşların anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Özyönetim yeterlikleri ile öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinde fen ve sosyal branşlarda diğer branşlardan yüksek olduğu , karar verebilme yeterliği bakımından ise sınıf öğretmeni branşının diğer branşlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu açıdan branşlar ayrı ele alınarak okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin programlar geliştirilebilir.

4. Okul yöneticileri, etkili bir teknoloji liderliği yapabilmek ve eğitim-öğretim ortamları için gerekli etkinlikleri doğru, zamanında ve sürekli gerçekleştirilebilmek için plan yapmalıdırlar. Bu bağlamda, milli eğitim müdürlüklerince okul yöneticilerinden her yıl teknoloji alanında yapılacak etkinliklerle ilgili bir plan istenmelidir. Her okulun mutlaka bir teknoloji planı olmalıdır. Ayrıca süreç sonunda bu planların amacına ulaşmış-ulaşmadığıyla ilgili bir etkinlik raporu okul yöneticilerinden istenerek tespit edilen aksaklıkların düzeltilmesi yoluna gidilmelidir.

5. Eğitim ortamları için gerekli teknolojik donanım ve yazılımların doğru seçilebilmesi için, okul yöneticileri tarafından gereksinimler belirlenmeli ve vizyon çözümlenmesi yapılmalıdır. Kullanıcıların ihtiyaçları göz önüne alınmalı, okulun iç-dış paydaşları ile işbirliği yapılmalı ve onları karar sürecine katmalıdır.

6. Okul yöneticileri, eğitim ortamlarında teknolojinin daha etkili bir biçimde kullanılabilmesi için liderlik rollerini daha fazla sergilemelidirler. Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve velilerle iletişim ve işbirliği sürecinde zaman ve ortamdaki bağımsız olarak daha etkili bir iletişim süreci için okul internet sitesi, e-posta, sosyal medya vb araçları daha çok kullanmalıdırlar.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Lisansüstü araştırmalarda, daha geniş bir örneklem grubu ile çalışılabilir.

2. Lisans ve lisansüstü çalışmalarda okul müdürlerinin teknolojik liderlik ve yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin araştırmalara daha çok önem verilebilir. Konuyla ilgili hem yurt içi hem yurt dışı yayınları takip edilerek milli eğitim sistemini geliştirici yeni modeller oluşturulabilir.

3. Teknolojik liderlik ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiden yola çıkılarak okulların başarı düzeylerindeki farklılıkların incelendiği araştırmalar yapılabilir.

4. Teknolojik gelişmeler ışığında eğitim sistemimizde gerekli revizyonu sağlamak için ülkemize ait özgün liderlik modelleri üzerinde yeni çalışmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasında olumlu bir ilişkinin bulunmuş olması dünyada hızla değişen teknolojik değişmelerin gerisinde kalmamak için eğitim sistemimizin yeniden dizayn edilmesini sağlayarak tüm ülkede aynı heyecanla ve azimle eğitimcilere yeni ufuklar oluşturması açısından önemli görülmektedir.



KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016), Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi ,Bartın.
- Adair, J. (2012). *Lider*. (Çev. Çavuşoğlu, A.) İstanbul: Ufuk Yayınları.
- Adams, D.N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 1(12),17.
- Akbaba-Altun, S. (2004a). Information Technology Classrooms and Elementary School Principals' Roles: *Turkish Experience*. *Education and Information Technologies*, 9(3), 255-270.
- 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 Administrators' Perceptions of Their Roles Regarding Information Technology Classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33- 35-54.
- Akbaş, O ve Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akkuş, N. (2008), Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akyüz, Y. (2008). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1335/15452.pdf> Erişim: 12.08.2017).

Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2009*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayınevi.

Altınışik, S. (1996). *Hizmetiçi Eğitim Ve Türkiye'deki Uygulama Eğitim Yönetimi* 2 (3), 329-348.

Arslan, M. M. (1991). Türkiye’de Yaygın Eğitim Yasal Çerçevesi ve Uygulamaları, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aslantaş, C. ve Dursun M. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven Ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111–128.

Ataunal, A. (1994). *Türkiye’de ilkokul öğretmeni yetiştirme sorunu*.(1923-1994). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Avrupa Komisyonu (2002). European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels (16.08.2017 tarihinde ulaşılmıştır).

Avrupa Komisyonu (2007). Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework. ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf 18.08.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Aydın, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Ayra, M., Kösterioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 497-516.
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Bakan İ. (2004). *Yöneticiler için başarı stratejileri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Bakioğlu, A. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı*. Eğitimciler Birliği Sendikası:Ankara.
- Banoğlu, K. (2011). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ve Teknoloji Koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bayrak, C. (2011). *“Toplumsal bir sistem olarak okul” eğitim sosyolojisi* (Ed. Boyacı, A.) .Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkıcı, Y. (2004). Matematik Kaygısını Oluşturan ve Arttıran Öğretmen Davranışları ve Çözüm Yolları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 88–94.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management* , 5(2).

- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi - memur hak ve yükümlülüklerin performansa etkisi*. TODAİE Yayını:Ankara.
- Bilir, B., Çekiç, O. ve Uslu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri'', The Fifth International Congress of Educational Research, Çanakkale-Türkiye.
- Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Bulut, S., Demircioğlu, H. ve Yıldırım, A. (1995). Ortaokul ve Liselerde Fen ve Matematik Öğretimi: Sorular ve Öneriler'', II. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Ankara-Türkiye.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, T. (2003). Bolu Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 3(12), 94-107.
- Can, T. (2008). *İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri*. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/206.doc> Adresinden 10.08. 2017'de Alınmıştır.
- Cassin, R. (2002). La formation Tout au Long de la Vie, Séminaire La formation professionnelle. Ecole Nationale d'Administration'', Paris-Fransa.
- Candy, P.C., Crebert, G. ve O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education (Commissioned Report No. 28). Canberra: National Board of Employment, Education and Training.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelep, C. (1995). *Halk eğitimi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara

Cerit, Y. (2001). Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rollerini. Yayımlanmamış Doktora Tezi,.Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Ceyhan, E. (2012). *Çatışma ve stres yönetimi-I*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını

Ceylan, M. (2012). *Çatışma ve stres yönetimi-I* (Ed. Ceyhan, E). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Chapman, J. and Aspin, D. (1997). “Schools as Centres of Lifelong Learning for All”. (Ed: Michael J. Hattan). *Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs* (154-167).

COM (Commission of the European Communities), (1993). White Paper on Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

COM (Commission of the European Communities), (1993). Green Paper on the European Dimension of Education, 457 Final. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

COM (Commission of the European Communities), (1995). White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: Towards the Learning Society, 590 final, Brussels.

COM (2000). Commission staff working paper: a memorandum on lifelong learning. Commission of the European Communities, Brussels.

Coşkun – Diker, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 42 (2), 108 – 120

- Coşkun, Y.D. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 147-158.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim ve yönetimde kalite*. İstanbul: Bilge Yayınevi.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, N. (2017) Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Mental Aritmetik Eğitiminin Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme öğrenme Ve öğrenme bozuklukları II. Eğitim psikolojisi sempozyumu bildiriler 18-19 Nisan 2009 İKÜ. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M., Sadi, Ö. ve Dağyar, M. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi (Karaman İli Örneği), *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-40.
- DPT (2001). Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: DPT (http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34._dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf web adresinden 25.08.2017 tarihinde indirildi).
- DPT. (2001). Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: DPT.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya.
- EAEA, (1999) Glossary Of Adult Learning in Europe, Edited by Paolo Federighi, Hamburg: A.E. Monographs EAEA.
- EC (Avrupa Komisyonu) (2003). Directorate-general for education and culture. Implementing Lifelong Learning Strategies In Europe: Progress Report On The Follow-Up To The

Council Resolution of 2002 EU And EFTA/EEA Countries. Brussels/Belgium
(<http://ec.europa.eu/education/>)

(Avrupa Komisyonu) (2007). Directorate-general for education and culture. Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework, Brussels, Belgium, EC Lifelong Learning Programme. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf, 16.08.2009.

(Avrupa Komisyonu) (2008). Directorate-general for education and culture. Directorate-General for Education and Culture, (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/organi_en.pdf, 18.08.2017).

Epçaçan C.(2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı. 6 (11), 353-379.*

Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED). 3(1), 207–221.*

Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Bulunduğu eser: Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (syf.219-237). Ankara: Pegem akademi.

Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). P.A.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7.*

Erduran, T. (2010). “Yaşam boyu öğrenme ” teması içinde okul kütüphanelerinin yeri ve önemi (Bir okul kütüphanesi örneği). II. Ulusal Okul Kütüphanecileri Konferansı Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye Bildiriler. İstanbul: İdeal Kültür yayıncılık.

- Ergişi, K. (2005). Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliklerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ergün, M. (2006). Atatürk döneminde öğretmen yetiştirme. Atatürk döneminden günümüze Cumhuriyetin eğitim felsefesi ve uygulamaları sempozyumu. Gazi Eğitim Fakültesi 16 – 17 Mart 2006, Ankara.
- Erişti, B. (2012). *Eğitim programlarının geliştirilmesi, işletmelerde eğitim ve geliştirme* (Ed. Şimşek, A. Ve Tonus, H. Z.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eroğlu, E. (2013). “*Motivasyon ve liderlik*” iş ve yaşamda motivasyon (Ed. Tuna, Y.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Field, J. (2001). “Lifelong Education”. *International Journal of Lifelong Education* 20 (1/2): 3-15.
- Field, J. (2002). Knowing States of Power: Exploring the Uneasy Relationship between Policy and Lifelong Learning (<http://brs.leeds.ac.uk/beiwww/el.htm>. adresinden 18.08.2017 tarihinde alınmıştır).
- Flanagan, L., ve Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41 (2), 124-142.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim* 38 (170), 237-252.
- Grace, André P. (2000). “Canadian And US Adult Learning (1945-1970) And The Cultural Politics And Place of Lifelong Learning”. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (2), 141-158.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Günüç, S., Odabaşı F. H. Ve Kuzu A. (2012) .Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://sbe.gantep.edu.tr>, erişim tarihi: 10.08.2017).

- HBÖSB, 2014-2018 (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Hitendra P., L. Wilss and Lewis G. (2008). Work and learning implications for lifelong learning in the workplace. *Lifelong learning, concepts and contexts* (Edited by Colin J Titmus). USA: Routledge .
- <http://www.paradoks.org>. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e-dergi)*, ISSN 1305-7979, 5-1 erişim tarihi: 10.08.2017.
- Hudanich, N.V. (2002). Identifying Educational Technology Leadership Competencies for New Jersey's School Superintendents. Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University-The United States.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- Işık, A. D. (2015). The relationship between primary school teacher candidates' tendency for lifelong learning and their perceptions of computer self-efficacy. *Educational Research and Reviews, 10 (17)*, 2512-2523.
- Karabey B. (2012). *"Bilgisayara giriş" Temel bilgi teknolojileri-I*, (Ed. Yılmazel,Ö). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Karagözlü, G. (1991). Teacher Education Reform in Turkey. *Action in Teacher Education, 13*, 3-15.
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching 2 (8)*, 26-35.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35 (5)*, 1-2.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. (Yedinci Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.

- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (denizli ili örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching 11* (3), 79-87.
- Kılınc, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *International Journal of Social Science Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2940* 35,187-198,
- Knapper, C.(2006). Lifelong Learning Means Effective And Sustainable Learning Reasons, Ideas, Concrete Measures ,CIEA 2006 .25. İnternational Course On Vocational Training And Education in Agriculture.
- Knowles, Malcolm (1996). *Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kıvrak, E. (2007). Avrupa Birliği Ve Türkiye’de Yaşamboyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kirby, J. R., Knapper C., Lamon, P., ve Egnatoff W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education, 29* (3), 291-302.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*.İstanbul: Beta Basım .
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001) *Örgüt kültürünü oluşturan faktörler*. Celal Bayar Üniversitesi : İ.İ.B.F.
- Kuçuradi, I. Taşdelen, D. (2011). *Etik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını

- Kulich, J. (1982) Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1 (2), 123–142.
- Kurt, İ. (2000) *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207–232.
- Lindeman, E. (1926) *The meaning of adult education*. Newyork:New republic inc.
- Leatham, K. R. (2006). Viewing Mathematics Teachers’ Beliefs as Sensible Systems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 91–102.
- Macneil, A. and Delafield, D.P. (1998, March). Principal Leadership for Successful School Technology Implementations. Paper presented at the 9th International Conference of Society for Information Technology and Teacher Education, Washington, the United States.
- Marulcu, İ. (2010). Eğitimsel Liderlik ve Teknoloji Kullanımı, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- MEB (2007). *Temel eğitim projesi II. fazı BT entegrasyonu temel araştırması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı
- MEB, (2009). *Hoş geldin öğretmenim*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006). Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi. Ankara: MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi MEGEP (2007). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (TASLAK): Ankara. <http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/>

- 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.
- Mourtos, N. J. (2003). Defining, teaching and assesing lifelong learning skills. (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.501.8223&rep=rep1&type=pdf>] web adresinden 10/08/2017 tarihinde indirildi).
- OECD. (1973). Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning. Paris: OECD Publications.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 001-011.
- Oubre, A. (2007). Technological Leadership Proficiency Among School Administrators in the Twenty-First Century Schools Initiative. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, the United States.
- Özcan, D. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan 4. ve 5. Sınıf · Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi,Kıbrıs.
- Özdemir, S. (2010) Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden yapılandırılması Panel Ve Çalıştayı, “Türkiye’deki Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış Ve Hizmetiçi Eğitimlerin Geleceği” .Ankara: MEB Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı.
- Özden, Y (2011). *Öğrenme ve öğretme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özler, N. D. (2013). “*Liderlik*” yönetim ve organizasyon (Ed. Özalp, İ.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Seta Analiz.

- Öztürk, M. Ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7), 761-794
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Peter, J.(2008).*Foreword” Lifelong Learning, Concepts and Contexts*. USA: Routledge
- Putnam, R.D. (2000). *Social Capital: Bowling Alone, The Collapse of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rogers, A. (2006). Lifelong Learning and The Absence of Gender. *International Journal of Educational Development (Special Issue on Gender and Adult Education)*, Vol. 26, No. 3, p. 189-206.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayın.
- Sağlam, İ. (2009) Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* ,18(2), 251-266
- Saruhan, Ş.C. ve Yıldız, M.L. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi teori ve uygulama*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* ,1 (1), 69-69.
- Semerci, N. (2004). *Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi .
- Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 413–423.

- Scanga, D. (2004). Technology Competencies for School Administrators: Development and Validation Study of a Self-Assessment Instrument. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida-The United States.
- Simpson, A. J. (1974). *Avrupa' da yetişkinler eğitiminin bugünü ve yarını*.(Çev., Cahit Sıdal). Ankara:MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları Etüt ve Programlama Dairesi Yayınları.
- Sincar, M. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme (Gaziantep İli Örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sincar, M., ve Aslan, B. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(6), 574.
- Smith, A. (2001). The EU Memorandum on Lifelong Learning, International Conference on Lifelong Learning, Beijing. (www.unesco.org/education/uie/news/beijing.shtml adresinden 24.08.2017 tarihinde alınmıştır).
- Sönmez, V. (2007).*Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sucu, Y. (2000). *Örgütsel değişim*. Ankara: İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Suresh, S. R. ve Birahari, S. S. (2014). Lifelong Learning Attitude of Post graduate Students of Manipur Universty, Manipur (India). *International Journal of Multidisciplinary Research*, 4 (5), 189-201.
- Şentürk Erenel, A., Gönenç, İ. M., Ünal Köksal, F., Vural, G. (2011). Teknoloji ve Kadın Sağlığı. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 2(2), 66-74.
- Şenel, A. Ve Gençoğlu, S. (2003).*Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 12, 45-65

- Şimşek, Y. (2008). “*Sınıf ve grup lideri olarak öğretmen*” *Sınıf yönetimi* (Ed: Ağaoğlu, E.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Şimşek, A. (2012). *İşletmelerde eğitim ve geliştirme* (Ed. Şimşek, A. Ve Tonus, H. Z.) İşletmelerde Eğitim ve Geliştirme . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş S. (2010). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme*. 9. ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu. Elazığ-Türkiye.
- Taşkesenliğil, Y., Şenocak, E. ve Sözbilir, M. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Teorik Temelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 50–64.
- Tatlısu, B. (2016). Spor Yapan Ve Yapmayan Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ,Yüksek lisans tezi ,Atatürk Üniversitesi,Erzurum.
- Terzi, Ç. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Ed. Bayrak, C). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Torres, R.M. (2001). Lifelong Learning in the North, Education for All in the South, International Conference on Lifelong Learning, Beijing. (Web:www.unesco.org/education/ adresinden 24.5.2007 tarihinde alınmıştır).
- Turan, S. (2005). Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*,5 (1),87-98.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* ,30, 271-272.
- Turhan, E. (2012). *İşletmelerde eğitim ve geliştirmeye giriş* (Ed. Şimşek, A. Ve Tonus, H. Z.) .Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- TÜBİTAK-BTP, “Türkiye'nin Bilim ve Teknoloji Politikası -Özet- (http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/rapor/ btpd_tbvtp_tr.html 09.08.2017)

- Twiselton, S. (2004). The Role of Teacher Identities in Learning to Teach Primary Literacy. *Educational Review*, 56(2), 157–164.
- Ubuz, B. (2009). Üniversite Eğitimi ve Öğretmenlik: Matematik Öğretmenlerinin ve Adaylarının Görüşleri. (http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t312d.pdf. Erişim Tarihi: 17.06.2017)
- Uçkan, S. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Teknoloji Liderlerinin Belirlenmesi (Sakarya Örneği), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Uluğ, F. (2003). *İlköğretimde teknoloji eğitimi*. Ankara:MEB Yayınları. (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/ulug.htm> erişim.15.08.2017)
- Ury, G.G. (2003). Missouri Public School Principals' Computer Usage and Conformity to Technology Standards. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Usluel, Y., Mumcu, F. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci ve Engelleriyle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-178.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Varol, M. (1993). *Halkla ilişkiler açısından örgüt sosyolojisine giriş etkili yönetsel ilişkilerden saygın örgüt kimliğine*. Ankara:Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Wang, C.Y. (1997). “Advances Lifelong Learning Through Adult Education Policy in Chinese Taipei”. (Ed: Michael J. Hattan) *Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs*.
- White, J.P. (1982). *The aims of education restated*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Yaşar, D. (2001). “Yeni Binyılda Eğitim ve Öğretim”, *Türkiye Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. MEB Yayınları, Sayı 21.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33–46.
- Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education*, London: Cassell.
- Yıldırım, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Yılmazel, Ö. (2012). *Temel Bilgi Teknolojileri-I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2007). Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 1(1), 85–101.
- YÖK. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel S., Gündoğdu K., Akyol, B. ve Akar Vural, R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: yeni arayış ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1(1), 35-58.

İnternet Kaynakları

<http://www.apltransfer.gov.tr/data/550acc79369dc52488d41be4/Turkiyede%20Yag%C4%B1n%20Egitim.pdf> erişim tarihi:25.08.2017

<http://www.buyem.boun.edu.tr/egitim>

<http://www.itusem.itu.edu.tr/hakkimizda>

<http://www.megep.meb.gov.tr>

<http://www.meb.gov.tr>

<http://musem.marmara.edu.tr/hakkimizda>

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf erişim tarihi: 19.08.2017

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12032421_retmenyeti.vegeltr.gen.md.grevyetkivesorumluluklarnalikinynerge.pdf

<http://sem.yildiz.edu.tr/kurumsal-egitimler>

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59c79609177545.82019768 erişim tarihi: 19.08.2017

http://www.tuik.gov.tr/indir/metodolojikDokumanlar/yea_metod_tr.pdf

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018

<https://www.turkiye.gov.tr/ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-genel-mudurlugu>



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5272165

18/04/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 13.03.2017 tarih ve 218 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 17.04.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hilal GÜRKAN'ın "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Beykoz, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerine bağlı resmi/özel ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilere; anket uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/04/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

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

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



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5333471
Konu: Anket Araştırma İzni

18.04.2017

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) 13.03.2017 tarih ve 218 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 18.04.2017 tarih ve 5272165 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hilal GÜRKAN'ın "**Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

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

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Kişisel Bilgi Formu

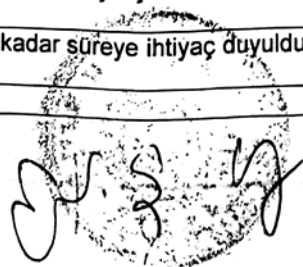
| | |
|-------------------------------------|--|
| CİNSİYETİNİZ | <input type="radio"/> ERKEK <input type="radio"/> KADIN |
| YAŞINIZ | <input type="radio"/> 23 ve altı <input type="radio"/> 24-35 <input type="radio"/> 36-44 <input type="radio"/> 45-55 <input type="radio"/> 56 ve üzeri |
| ÖĞRETMENLİKTE MESLEK YILINIZ | <input type="radio"/> 1-5 <input type="radio"/> 6-10 <input type="radio"/> 11-15 <input type="radio"/> 16-20 <input type="radio"/> 21-25 <input type="radio"/> 25 ve + |
| MESLEKTE TOPLAM YÖNETİCİLİK SÜRENİZ | <input type="radio"/> 01 <input type="radio"/> 02 <input type="radio"/> 03 <input type="radio"/> 04 <input type="radio"/> 05 <input type="radio"/> 06 <input type="radio"/> 07 <input type="radio"/> 08 <input type="radio"/> 09 <input type="radio"/> 10 + |
| MEZUN OLDUĞUNUZ PROG. | <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Yüksek Lisans <input type="radio"/> Doktora |
| BRANŞINIZ | |
| ÇALIŞTIĞINIZ ÖĞRETİM KADEMESİ | <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise |

Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği (YBÖYÖ)

| Sayın Öğretmen, Bu bölümde "Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları"nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: "Hiç", "Az", "Orta", "Çok" ve "Tam" yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe "X" işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ. | Hiç | Az | Orta | Çok | Tam |
|--|-----|----|------|-----|-----|
| Öz yönetim yeterlikleri | | | | | |
| 1.Mesleki gelişim için gerekli olan kararları tek başına alabilme | | | | | |
| 2.Bireysel gelişim sürecinde eksik yönleri fark edebilme | | | | | |
| 3.Öğrenme sürecinde bireysel olarak kendini değerlendirebilme | | | | | |
| 4.Meslektaşlarla işbirliği yaparak çalışabilme | | | | | |
| 5.Meslek alanıyla ilgili olarak gerçekleşen etkinliklerde gruba liderlik yapabilme | | | | | |
| 6.Mesleki gelişim için kendini nasıl motive edeceğini bilme | | | | | |
| 7.Yeni bir konuyu öğrenirken kendini sürekli motive edebilme | | | | | |
| 8.Takım çalışmalarında bireysel sorumluluklar alabilme | | | | | |
| 9.Her hangi bir alanda gerçekleştirilen aktivitelere aktif olarak katılabilme | | | | | |
| 10.Meslek hayatında karşılaşılan problemlere yönelik yaratıcı fikirler sunabilme | | | | | |
| 11.Meslek alanında gerçekleşen yeni fikirlere kolayca uyum sağlayabilme | | | | | |
| 12.Mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirilen projeleri yönetebilme | | | | | |
| 13.Yeni bir konuyu öğrenmek için sürekli çalışabilme | | | | | |
| Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri | | | | | |
| 14.Mesleki gelişim için mevcut fırsatları belirleyebilme | | | | | |
| 15.Mesleki gelişim için gerekli olan öğrenme etkinliklerinin neler olduğunu bilme | | | | | |
| 16.Öğrenme sürecinde çekinmeden soru sorabilme | | | | | |
| 17.Mesleki alanla ilgili her konuya merak duyabilme | | | | | |

(Handwritten signature)

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 18.İlgili olunan alandaki yeni bilgileri öğrenirken kavram haritaları oluşturabilme | | | | | |
| 19.Yeni bir konuyu öğrenirken konu içerisindeki önemli öğeleri seçebilme | | | | | |
| 20.Mesleki gelişime katkı sağlayacak dokümanları kolaylıkla seçebilme | | | | | |
| 21.Öğrenme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak materyalleri seçebilme | | | | | |
| 22.Yeni bir bilgiyi öğrenirken tüm dikkati öğrenilecek konuya yoğunlaştırabilme | | | | | |
| 23.Öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri fark edebilme | | | | | |
| 24.Öğrenme sürecinde dili etkili kullanabilme | | | | | |
| 25.Öğrenme sürecinde empati kurabilme | | | | | |
| İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri | | | | | |
| 26.Her hangi bir konuda karar verebilme | | | | | |
| 27.Meslek alanında yaşanan bilgi değişimlerine uyum sağlayabilme | | | | | |
| 28.Mesleki gelişim için üretilen fikirleri eyleme dönüştürebilme | | | | | |
| 29.Meslek alanındaki bilgi gereksinimlerini giderecek etkinlikleri planlayabilme | | | | | |
| 30.Belirlenen hedeflere ulaşmak için kendi kendini yönlendirebilme | | | | | |
| 31.Belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun olan öğrenme ortamını seçebilme | | | | | |
| 32.Profesyonel gelişim amaçlı etkinliklerde yaratıcı düşünebilme | | | | | |
| 33.Sahip olunan bilgi birikimini belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanabilme | | | | | |
| 34.Meslek alanındaki yenilikleri/gelişmeleri öğrenmek için her zaman istekli olabilme | | | | | |
| 35.Alandaki problemlere yönelik çözüm önerileri üretebilme | | | | | |
| Bilgiyi elde etme yeterliği | | | | | |
| 36.Bilgiyi elde etme sürecinde sağlıklı bir iletişim kurabilme | | | | | |
| 37.Belli bir konuya yönelik düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme | | | | | |
| 38.Bilgi aktarımını e-posta ile sağlayabilme | | | | | |
| 39.İnternet ortamında çeşitli arama motorlarından faydalanarak bilgiye ulaşma | | | | | |
| 40.Yeni bir bilgiye ulaşmak için cep telefonunu kullanabilme | | | | | |
| 41.Bilgiyi elde etme sürecinde internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanabilme | | | | | |
| Dijital yeterlikler | | | | | |
| 42.Bilgiyi saklamada bilgisayarı kullanabilme | | | | | |
| 43.İnterneti kullanabilme | | | | | |
| 44.Çevrimiçi (online) dergiler, çevrimiçi videolar, çevrimiçi gazeteler gibi internet araçlarından faydalanabilme | | | | | |
| 45.Çevrimiçi haber gruplarından yararlanabilme | | | | | |
| 46.chat, msn gibi sohbet programlarını kullanabilme | | | | | |
| 47.Meslektaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda bilgi paylaşımını internet yoluyla sağlayabilme | | | | | |
| Karar verebilme yeterliği | | | | | |
| 48.Öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını değerlendirebilme | | | | | |
| 49.Mesleki kariyeri (ilerleme) engelleyecek tüm problemleri çözebilme | | | | | |
| 50.Mesleki gelişim sürecinde karşılaşılabilecek riskleri değerlendirebilme | | | | | |
| 51.Yeni bir konuyu öğrenirken ne kadar süreye ihtiyaç duyulduğunu saptayabilme | | | | | |



| Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği | <i>Hiç (1)</i> | <i>Kısmen (2)</i> | <i>Orta Düzeyde (3)</i> | <i>Büyük Oranda (4)</i> | <i>Her Zaman (5)</i> |
|--|--------------------|-----------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| 1. Okul stratejik planında teknoloji ihtiyaçlarına öncelik veririm. | | | | | |
| 2. Okulda işbirliği yaptığım bir teknoloji ekibi oluştururum. | | | | | |
| 3. Stratejik planın bir parçası olarak "okul teknoloji planının" geliştirilmesine önem veririm. | | | | | |
| 4. Okul teknoloji planının teknoloji ekibiyle birlikte oluşturulmasına önem veririm. | | | | | |
| 5. Okul teknoloji planının eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, hizmetli, veli, çevre kurumlar vb.) ihtiyaçları analiz edilerek oluşturulmasına özen gösteririm. | | | | | |
| 6. Okul teknoloji planını oluşturma ve geliştirme sürecinde doğrudan yer alırım. | | | | | |
| 7. Okul teknoloji planında gerçekleştirilecek eylem, amaç, hedef, zaman çizelgesi, bütçe ve planın değerlendirme aşamalarının açıkça belirtilmesini sağlarım. | | | | | |
| 8. Okul teknoloji planını oluştururken diğer eğitim kurumlarının teknoloji planlarını incelerim. | | | | | |
| 9. Okul teknoloji planını oluştururken ilçe ve merkez örgütün teknoloji planlarını incelerim. | | | | | |
| 10. Okulun teknoloji ihtiyaçları için ayrı bir bütçe oluşturmaya çalışırım. | | | | | |
| 11. Okulun teknoloji ihtiyaçları için ek kaynak temin etmeye çalışırım. | | | | | |
| 12. Yeni teknolojileri okuluma kazandırmak için çaba gösteririm. | | | | | |
| 13. Okulda farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için geliştirilen özel öğretim programlarında eğitim teknolojilerine yer verilmesini sağlarım. | | | | | |
| 14. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına yer vermesine dikkat ederim. | | | | | |
| 15. Öğretim sürecinde eğitim yazılımlarının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaya çalışırım. | | | | | |
| 16. Öğretmenlere verilecek mesleki eğitimlerin stratejik planın bir parçası olan kurum teknoloji planında yer almasını sağlarım. | | | | | |
| 17. Teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesi amacıyla düzenlenen mesleki eğitimlere okulda gereken zamanın ayrılmasını sağlarım. | | | | | |
| 18. Okulda, teknoloji alanında takım çalışması yapılmasına olanak sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmaya çalışırım. | | | | | |
| 19. Teknolojinin etkili kullanımıyla ilgili bilimsel yayınları takip etmeye çalışırım. | | | | | |
| 20. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak hizmet-içi eğitimleri seçmelerini teşvik ederim. | | | | | |
| 21. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin teknoloji eğitimi ihtiyaçlarına uygun olmasına özen gösteririm. | | | | | |
| 22. Teknolojik açıdan zenginleştirilmiş materyaller kullanılarak öğretim kazanımlarına ulaşılması için okulda değişim hedefleri oluştururum. | | | | | |
| 23. Okulda teknoloji kullanımıyla ilgili araştırma-geliştirme çalışmalarının yapılmasını teşvik ederim. | | | | | |
| 24. Okulda, teknoloji kullanım düzeyine ilişkin nicel ve nitel veriler toplanmasını sağlarım. | | | | | |
| 25. Okulda çalışacak ücretli öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde teknolojiyi etkin kullanma becerisine sahip kişiler arasından belirlenmesi için çaba harcarım. | | | | | |
| 26. Okulun teknoloji alanında sürekli gelişimini sağlamak için diğer eğitim örgütleriyle stratejik ortaklıklar geliştirmeye çalışırım. | | | | | |
| 27. Öğrenme faaliyetlerinde, dijital araçlara ve teknolojiye erişim imkanı açısından okuldaki herkesin eşit hakka sahip olmasını sağlarım. | | | | | |

| Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği | Hiç (1) | Kısmen (2) | Düzeyde (3) | Oranda (4) | Zaman (5) |
|---|------------|---------------|----------------|---------------|--------------|
| 28. İnternetin eğitim dışı amaçlarla kullanılmaması için gereken teknolojik önlemlerin alınmasını sağlarım. | | | | | |
| 29. Güvenli, yasal ve etik teknoloji kullanımı konusunda eğitim politikası geliştirerek okula örnek olurum. | | | | | |
| 30. Öğrencilerin teknolojik araçları kullanarak gerçekleştirdiği olumsuz davranışları yakından takip edip karşı önlemler alınmasını sağlarım. | | | | | |
| 31. Okul bilişim sistemindeki yetki ve veriye erişim izinlerinin öğretmen, öğrenci ve idarecilere amaca uygun şekilde dağıtılmasını sağlarım. | | | | | |
| 32. Öğrencilerin internet aracılığıyla yaptıkları araştırma ve ödevlerde etik kurallara uygun alıntı yapmalarına dikkat edilmesi hususunda öğretmenleri bilinçlendiririm. | | | | | |

Kişisel Bilgi Formu

| | |
|-------------------------------------|--|
| CİNSİYETİNİZ | <input type="radio"/> ERKEK <input type="radio"/> KADIN |
| YAŞINIZ | <input type="radio"/> 23 ve altı <input type="radio"/> 24-35 <input type="radio"/> 36-44 <input type="radio"/> 45-55 <input type="radio"/> 56 ve üzeri |
| ÖĞRETMENLİKTE MESLEK YILINIZ | <input type="radio"/> 1-5 <input type="radio"/> 6-10 <input type="radio"/> 11-15 <input type="radio"/> 16-20 <input type="radio"/> 21-25 <input type="radio"/> 25 ve + |
| MESLEKTE TOPLAM YÖNETİCİLİK SÜRENİZ | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10+ |
| MEZUN OLDUĞUNUZ PROG. | <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Yüksek Lisans <input type="radio"/> Doktora |
| BRANŞINIZ | |
| ÇALIŞTIĞINIZ ÖĞRETİM KADEMESİ | <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise |



G

CH

Cigdem Hursen <cigdemhursen@gmail.com>

Yanıtla|

11.1 (Çar) , 15:27

Siz

Gelen Kutusu

Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği.docx
20 KB1 ekin (20 KB) tümünü göster İndir
OneDrive - Kişisel konumuna kaydet
Merhaba,

Ekte ölçeği gönderiyorum.

Başarılar dilerim,

--

Doç. Dr. Cigdem Hursen

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Yakın Doğu Üniversitesi

Lefkoşa

KIBRIS

Ynt: Olcek kullanım izni

KB

Köksal Banoğlu <koksal_banoglu@hotmail.com>

Yanıtla

30.12.2016 (Cum), 21:35

Siz

Gelen Kutusu

Bu iletiyi 30.6.2017 13:18 tarihinde ilettiniz

TELECOM-EDAD-Türkçe Form.doc

71 KB

1 ekin (71 KB) tümünü göster İndir
OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba Hilal Hanım,

E-postanıza geç cevap verdiğim için kusura bakmayın iş yoğunluğu içerisinde dikkatimden kaçmış. Ölçek ektedir ve maddelerinin alt ölçeklere göre dağılımı şu şekildedir:

- 1-12 Vizyoner liderlik,
- 13-15 Dijital çağ öğrenme kültürü,
- 16-23 Mesleki gelişimde mükemmellik,
- 24-26 Sistematik gelişim,
- 27-32 Dijital vatandaşlık.

Araştırmanızda başarılar dilerim.

Sağlık ve esenlik dileklerimle,

Köksal Banoğlu.