

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİYLE OKUL
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE DİDEM BAŞ

10 11 09 114

Danışman Öğretim Üyesi:
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul, Nisan 2012

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİYLE OKUL
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE DİDEM BAŞ

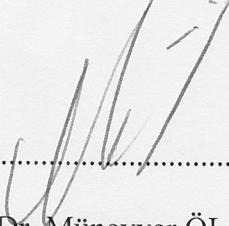
10 11 09 114

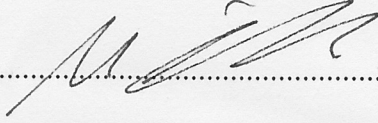
Danışman Öğretim Üyesi:
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

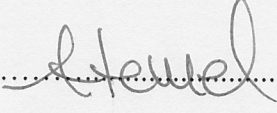
İstanbul, Nisan 2012

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

22.05.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Emine DİDEM BAŞ'a ait "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Oy Birliği/Oy Çokluğuyla Kabul Edilmiştir.


.....
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)
(Danışman)


.....
Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)


.....
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)

Bu çalışmadaki bütün bilgileri akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak elde edip sunacağımı, çalışmada bana ait olmayan tüm veri ve sonuçların kaynağını göstereceğimi beyan ederim.

05.09.2011

EMİNE DİDEM BAŞ

ÖNSÖZ

Eğitim örgütleri, içinde buldukları toplumun gereksinimlerine cevap vermek üzere sürekli değişim ve dönüşüm içinde olmak zorundadır. Aksi takdirde çağın gerisinde kalacaklardır. Özellikle son yıllarda eğitim teknolojilerinde oluşan gelişmelere ayak uyduramayan eğitim örgütlerinin ise çağın gerisinde kalması kaçınılmazdır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin eğitim örgütlerinde teknolojinin etkin kullanılmasına ilişkin liderlik rollerini kapsayan teknoloji liderliği rolü önem kazanmaktadır.

Okul iklimi kavramı okuldaki insan ilişkilerini yansıtan bir kavramdır. Okuldaki iklim öğretmen ve yönetici davranışlarından etkilenir. Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin okuldaki iklim(hava) ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu araştırmada ise ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine göre belirlenmiş, elde edilen bulgular ve sonuçlar ilgili literatürle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Araştırmam sırasındaki desteği, ilgisi ve sevgisi için çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN hocama, katkılarından dolayı Yrd.Doç.Dr. Ali TEMEL hocama, araştırmaya katılan öğretmenlerle onların yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca değerli eşime, emekli öğretmenler olan anne ve babama koşulsuz desteklerinden ve paylaşımlarından dolayı sonsuz teşekkürler ederim.

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi, öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda önce öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ve okul iklimi belirlenmiştir. Daha sonra ise öğretmen görüşlerinin cinsiyet, görev, eğitim durumu, meslekteki ve okuldaki kıdem değişkenlerinden hangilerine göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Son olarak öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini belirleyen alt boyutlarla okul iklimini oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Ataşehir, Kartal, Maltepe ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 545 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm tarafımdan hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu”, ikinci bölüm Sincar (2009) tarafından geliştirilen “Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği”, üçüncü bölüm ise Yalçınkaya(2000) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği(OCDQ-RE)”dir. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri, bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi(ANOVA),LSD testi, pearson çift yönlü korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu yöneticileri teknoloji liderliği rollerini büyük oranda göstermektedirler. Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri arasında en fazla destek boyutunu, en az da iletişim-işbirliği boyutunu algılamaktadırlar. Teknoloji Liderliği ve alt boyutlarına

ilişkin öğretmen görüşleri görev, eğitim durumu, meslekteki ve okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Öğretmenler okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutlarından en fazla mesleki dayanışma boyutunu, en az da ilgisiz boyutunu algılamaktadırlar. Öğretmenler okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutlarından ise en fazla yakından kontrol boyutunu, en az da destekleme boyutunu algılamaktadırlar. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, yakından kontrol alt boyutunda, eğitim durumu değişkenine göre ise samimi, yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermiştir. Meslekteki kıdem değişkenine göre ise öğretmen görüşleri, engelleme alt boyutunda anlamlı fark göstermiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlardan iletişim-işbirliği ile okul iklimi alt boyutlarından mesleki dayanışma ve samimi arasındaki ilişki istatistiksek olarak anlamlıdır. Bu ilişki çok zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkidir. İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili insan merkezilik, vizyon ve destek alt boyutları ile okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişkiyse istatistiksek olarak anlamsızdır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Liderliği, İlköğretim Okulu Yöneticileri, Okul İklimi, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

The purpose of this research is determining the relationship between elementary school administrators' technology leadership roles and school climate according to teachers' views. In line with this purpose first elementary school administrators' technology leadership roles and school climate are determined according to teachers views. Then the teachers' views according to which variables(gender,duty, educational level , professional seniority, seniority in school) show a significant difference is determined. Finally, the relationship between technology leadership sub-dimensions and school climate sub-dimensions are examined according to the teachers' views.

In this research the relational model was used. The sample of this research consisted of 545 teachers, who had been selected by using simple random sampling method, worked at elementary schools in Ataşehir, Kartal,Maltepe districts of İstanbul province in 2011-2012 school year.Data collection instrument used in this study consisted of three parts. The first part prepared by the author is "Personal Information Form", the second part developed by Sincar (2009) is "Technology Leadership Roles Scale", the third part is the OCDQ-RE adapted to Turkish by Yalçinkaya (2000).In the analysis of the collected data, descriptive statistical methods, independent sample t test, one-way ANOVA analysis, post-hoc LSD multiple comparison test, Pearson correlation analysis were used.

According to research findings teachers think that elementary school administrators mostly resemble the technology leadership roles .Teachers perceive that elementary school administrators bear support role as most, communication-cooperation role as least. The teachers' views regarding technology leadership' sub-dimensions show a significant difference according to the duty, educational level ,

professional seniority and seniority in school variables. Teachers perceive the collegial behavior as most, disengaged behavior as least among the sub-dimensions of school climate regarding teacher behaviors. Teachers perceive the directive behavior as most and supportive behavior as least among the sub-dimensions of school climate regarding administrator behaviors. The significant difference is observed in directive behavior regarding the gender variable. The significant difference is observed in intimate, directive and restrictive behaviors according to the educational level variable. According to the professional seniority variable there's a significant difference in the teachers' views regarding restrictive behavior. The relationship between communication-cooperation sub-dimension of technology leadership and collegial and intimate behaviors sub-dimensions of school climate is statistically significant. This relationship is very weak, positive and statistically significant. However, the relationships between other sub-dimensions of technology leadership roles and the other sub-dimensions of school climate are statistically meaningless.

Keywords: Technology Leadership, Elementary School Administrators, School Climate, Teacher Views.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1.Liderlik Kavramı.....	2
1.1.1.Liderlik Kuramları.....	3
1.2.Eğitim Teknolojileri.....	5
1.3.Eğitim Örgütlerindeki Teknoloji Liderliği ve Boyutları.....	9
1.4.Örgüt İklimi.....	14
1.4.1. Örgüt İklimi Boyutları ve Tipleri.....	15
1.4.2.Okul İklimi.....	21
1.5.Teknoloji Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişki.....	22
1.6.Problem.....	24
1.7.Amaç.....	25
1.8.Önem.....	26
1.9.Varsayımlar.....	27
1.10.Sınırlılıklar.....	27
1.11.Tanımlar ve Kısaltmalar.....	28

1.12.İlgili Araştırmalar.....	28
1.12.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	28
1.12.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	42
1.12.3.Değerlendirme.....	46
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	47
2.1.Araştırmanın Modeli.....	47
2.2.Evren ve Örneklem.....	47
2.3.Veritoplama Araçları.....	48
2.4.Veritözümleme Yöntemleri.....	53
BÖLÜM III	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
3.1.Örneklemdeki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin	
Bulgular.....	55
3.2.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	57
3.3.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	83
3.4.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	101
BÖLÜM IV	
SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	103
4.1.Sonuçlar.....	103
4.1.1.Örneklemdeki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine	
İlişkin Sonuçlar.....	104
4.1.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	105
4.1.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar.....	108
4.1.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar.....	111

4.2.Tartışma.....	112
4.2.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	112
4.2.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	114
4.2.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma.....	118
4.3.Öneriler.....	119
4.3.1.Uygulayıcılara Öneriler.....	119
4.3.2.Araştırmacılara Öneriler	120
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	126
EK-1.....	126
EK-2.....	131
ÖZGEÇMİŞ.....	133

ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1. 1 Teknoloji Liderliği Modeli.....	10
Tablo 1.1. Litwin ve Stringer Tarafından Belirlenmiş Örgüt İkliminin Altı Boyutu ve İçerikleri.....	15
Tablo 2. 1. Evrendeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı.....	48
Tablo 2. 2. Örneklemdeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı.....	48
Tablo 2. 3. Teknoloji Liderliği Alt Boyutları.....	49
Tablo 2. 4. Teknoloji Liderliği Ölçeği Puanlama Sınırları.....	50
Tablo 2. 5. Örgüt İklimi Alt Boyutları.....	51
Tablo 2. 6. Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği Puanlama Sınırları.....	53
Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 3. 2. Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 3. 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular.....	56
Tablo 3. 4. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Yıllarına İlişkin Bulgular.....	56
Tablo 3. 5. Öğretmenlerin Okullarındaki Kıdem Yıllarına İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 3. 6. Öğretmenlerin Okullarındaki Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri.....	57
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	58
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 3. 9. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	60
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	62
Tablo 3.11. Teknoloji Liderliği Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	63

Tablo 3.12. İnsan Merkezlilik Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.13. Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.14. İletişim ve İşbirliği Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	65
Tablo 3.15. Destek Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	66
Tablo 3.16. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	67
Tablo 3.17. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	68
Tablo 3.18. Teknoloji Liderliği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.19. İnsan merkezlilik Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.20. Vizyon Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.21. İletişim ve İşbirliği Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	70

Tablo 3.22. Destek Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	71
Tablo 3.23. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	72
Tablo 3.24. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	73
Tablo 3.25. Teknoloji Liderliği Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.26. İnsan Merkezilik Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.27. Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.28. İletişim ve İşbirliği Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.29. Destek Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.30. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	77
Tablo 3.31. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	78
Tablo 3.32. Teknoloji Liderliği Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	79

Tablo 3.33. İnsan Merkezilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	80
Tablo 3.34. Vizyon Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	81
Tablo 3.35. İletişim ve İşbirliği Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	82
Tablo 3.36. Destek Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	82
Tablo 3.37. Öğretmenlerin Okullarındaki İklim İlişkin Görüşleri.....	83
Tablo 3.38. Öğretmenlerin Okul iklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	85
Tablo 3.39. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 3.40. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	87
Tablo 3.41. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	87
Tablo 3.42. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	88
Tablo 3.43. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	89
Tablo 3.44. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	89

Tablo 3.45. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	90
Tablo 3.46. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Samimi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	91
Tablo 3.47. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	91
Tablo 3.48. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	92
Tablo 3.49. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Yakından Kontrol ve Engelleme Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	93
Tablo 3.50. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	94
Tablo 3.51. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	94
Tablo 3.52. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	95
Tablo 3.53. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları.....	96
Tablo 3.54. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Engelleme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi	

Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	97
Tablo 3.55. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	98
Tablo 3.56. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları....	98
Tablo 3.57. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler.....	99
Tablo 3.58. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları...	100
Tablo 3.59. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarıyla Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Rollerine İlgili Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 3.60. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarıyla Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Rollerine İlgili Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları.....	102

BÖLÜM I

Bu bölümde öncelikle liderlik kavramı ve kuramları incelenmiştir. Eğitim teknolojileri ve eğitim teknolojilerinin eğitim örgütlerindeki önemi vurgulanmıştır. Bununla birlikte kısaca eğitim örgütlerinde, eğitim teknolojilerinin kullanılması konusundaki liderliği ifade eden teknoloji liderliği ve boyutları ele alınmıştır. Daha sonra örgüt iklimi tanımı yapılarak, örgüt iklimi boyutları ve tipleri ele alınmıştır. Beraberinde eğitim örgütlerinin iklimi anlamındaki okul iklimi kavramı tanımlanmıştır. Son olarak teknoloji liderliği ve okul iklimi ilişkisi incelenmiştir.

GİRİŞ

Eğitim yöneticilerinin liderlik becerileri, eğitim örgütlerinin iklimi üzerinde etkilidir. Okulun iklimi ise okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleriyle yakından ilgilidir.

Günümüzde teknoloji liderliği eğitim yöneticisinin sahip olması gereken liderlik rollerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Genel anlamda okulda eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılması konusunda yapılan liderliği kapsayan teknoloji liderliği rolünün, okul yöneticileri tarafından benimsenmesi günümüz bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecektir. Çünkü yaygınlaşan teknolojik olanaklar eğitim örgütleri içinde değişimi ve dönüşümü körüklemektedir. Bu durumda gelişen eğitim teknolojilerine uzak duran bir okul yöneticisi, değişimin de uzağında kalacaktır.

Okuldaki insan ilişkilerinin bir göstergesi olan okul ikliminin, okul yöneticisinin teknoloji liderliği rolüyle ilişkisi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bu nedenle teknoloji liderliği ve okul iklimi kavramları ayrı ayrı incelenerek ve aralarındaki ilişki araştırılacaktır.

1.1.Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı, bilim insanları tarafından yıllardır incelenen ve tarihin her döneminde dikkat çeken bir kavram olmuştur. Tarihi sürece baktığımızda her dönemde konuma, ortam koşullarına ve zamana göre farklı türde liderlerin ortaya çıktığı ifade edilebilir.

20. yy'da liderlik, yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı önemli konulardan biri olmuştur. Bu çalışmalar liderlik alanyazınına çok sayıda tanım kazandırmıştır (Erçetin, 1998, s.5). Liderlik, farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında ve bakıldığında farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2002, s.1).

Bundel(1930) liderliği, insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatı olarak tanımlamıştır(Akt. Erçetin,1998,s.6). Bass(1985) ise liderliği; grup etkinliklerini, grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci olarak tarif etmektedir (Akt. Çelik,2005,s.187).Özden(2000)'e göre lider, değişim ortamı içinde tehlikeden çok fırsatların yattığını görebilen ve buna yanındakileri ikna edebilen kişidir (s.128).Koçel(1989)'e göre ise liderlik, belirli şartlar altında belirli kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Akt. Bul,2007,s.53).

Liderliğin iyi anlaşılabilmesi için öncelikle liderin güç kaynakları iyi analiz edilmelidir. Liderin beş farklı güç kaynağı vardır. Bunlar yasal güç(yetkiye dayalı güç),ödül gücü(ödüllerden yararlanarak astların yeteneklerini değerlendirmeyeyle ilgili güç),zorlayıcı güç(liderin astlarını kontrol etme ve cezalandırma gücü),uzmanlık gücü(liderin eğitim ve deneyim durumuna bağlı güç),karizmatik güç(liderin izleyenler açısından çekiciliğini ve saygınlığını ifade eden güç) olarak sıralanır (Çelik,2003,s.4,5).

Eğitim kurumlarında liderlik ise kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli etmektedir.Yetki formal ve informal olmak üzere iki Şekilde ortaya çıkmaktadır. Formal yetki yöneticilere ancak statü ile verilmekte ve statü liderliği sağlamaktadır. Informal yetki ise grup tarafından verilmektedir ki, bu aslında yöneticilere bir tür liderlik verilmesidir. Bir eğitim örgütünde üyelerin beklentileri yönetimde liderliğe bir cevap sayılabilir.üyelerin yöneticiden beklediği davranışlar, örgütün yapısında ve ikliminde önemli yer tutmaktadır. İŐte liderler en çok bu iki boyut kanalıyla çalışırlar.Okul yönetiminde liderlik,önce problemleri gerçekçi bir gözle görmeyi sonra da onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Bursalıoğlu,2002,s.209,218).Formal lider,otoriteyle grup üzerindeki etkisini gösterir.Informal lider ise gösterdiği liderlik davranıŐıyla bir grupta bütünleŐen kişidir.Okul yöneticisi bir formal lider olarak görülebilir.Ancak okul yöneticisinin öğretmenleri motive etmesi ,değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi onu informal bir lider konumuna da ulaŐtırabilir (elik,2003,s.3).

1.1.1.Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili yaklaşımlar, özellikler yaklaŐımı, davranışsal yaklaşımlar, durumsallık yaklaşımları ve modern liderlik yaklaşımları olarak dört ana grupta toplanabilir.

Liderlik konusunda ortaya çıkan ilk önemli kuramsal yaklaŐım, özellikler yaklaŐımıdır. zellikler yaklaŐımı liderlikle, lider olan kiŐinin kişisel özellikleri arasında çok yakın ilişki kurmaktadır. BaŐta lider olan bireylerin bu özelliklerinin dođuŐtan olduğu iddia edilmiŐse de, zamanla liderlik özelliklerinin eğitim yolu ile de kazanılabileceği (veya geliŐtirilebileceđi) fikri yaygınlaŐmıŐtır(Erdal,2007,s.17).

Davranışsal kuramlar geliŐtirilirken ise, başarılı olmuŐ liderlerin davranışları incelenerek lider davranışları profili çizilmeye çalıŐılmıŐtır

(Şişman,2002a,s.6).Davranışsal yaklaşımlar, araştırmacılar ve kuramcıların, liderlerin kişisel özellikleri üzerinde odaklanmaktan ziyade, nasıl davrandıklarına ve ne yaptıklarına odaklanmaya başlamaları sonucunda geliştirilmiştir. Davranışsal yaklaşımların temelini liderin kişisel özelliklerinden çok, davranışları oluşturmaktadır. Bu durumda liderle izleyicilerinin ilişkilerini, liderin özellikleri değil, liderin tavır ve davranışları etkilemektedir(Erdal,2007,s.18).

Durumsal kuramların çıkış noktası ise “Her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı sözkonusu olamaz”şeklinde özetlenebilir (Şişman, 2002a, s.6). Durumsallık yaklaşımları, farklı durum veya koşulların değişik liderlik tiplerini zorunlu kıldığını varsaymaktadır. Yani, izleyicilere veya astlara nezaret etmede en iyi tek yol olmadığı, farklı bakış açılarının geçerli olacağı koşul ve durumların varlığı kabul edilmiştir (Erdal, 2007, s.20).

Gün geçtikçe değişen koşullarla birlikte mevcut liderlik teorileri yetersiz kalmaya başlamış, yeni biçimlenen örgüt yapıları beraberinde yeni liderlik sınıflandırmaları getirmiştir. 1980’li yıllar liderlikte yeni yaklaşımların çok hızlı geliştiği bir dönemdir. Liderlerin rolleri yeniden tanımlanmıştır. Geleneksel liderlik tanımlamalarından farklı olarak modern liderlik tanımlamaları özellikle yenilik ve yenilikçilik kavramları üzerinde durmaktadır. Bu yeniliğin ardında liderin yaratıcılığı vardır. Ayrıca liderlik geleneksel liderlikteki gibi yalnızca örgütün karlılığı üzerine değil, artık amaç, süreç ve insana odaklanmaktadır (Gündüz,2007,s.24,25).

Avolio ve diğerleri(2002)’ne göre örgütler artık, yaratıcılığını örgütlerin yenilikçi kültürüne ayak uydurabilmek için kullanan, izleyicileriyle arasında oluşturduğu karşılıklı güven ve saygı çerçevesinde problemleri krize dönüşmeden çözebilen liderlere ihtiyaç duyar hale gelmiştir(Akt. Gündüz,2007,s.25).Bununla

birlikte liderin yaratıcı gücünü kullanarak kurumunda oluşturacağı dönüşüm de önem kazanmıştır.

Modern yaklaşımlar olarak adlandırılan bakış açılarının temelinde, dönüşüm, vizyon, güçlendirme, geliştirme ve sosyal sorumluluk gibi kavramlar bulunmaktadır. Bu açılımlarla birlikte, lider ve izleyenler arasında çift yönlü etkileşim ve iletişim yolu açılmaktadır(Erdal,2007,s.18).Günümüzde geçerliliğini koruyan modern liderlik yaklaşımlarından bazıları şöyle sıralanabilir:

Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik, karizmatik liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, eğitimsel liderlik, süper liderlik, hizmetkâr liderlik, moral liderlik, teknoloji liderliği vb.

1.2.Eğitim Teknolojileri

Teknoloji, araştırmalar ve kuramsal açıklamalar ile uygulayıcılar tarafından karşılaşılan sorunlar arasında bir köprü görevi görmektedir(Yalın,2002,s.2). Teknoloji ve eğitimin birleştiği noktada ise “Eğitim Teknolojisi” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram eğitim literatürüne ilk defa 1960’ ların ilk yıllarında Amerika Birleşik Devletleri’nde girmiş ve bu tarihten itibaren ülkemizde kullanılmaya başlanmıştır (Çakmaz,2010,s.9).Öğretim teknolojisi ise öğretme, öğrenme kuramlarının en etkin biçimde uygulamaya dönüştürülmesi sürecinde yer alan araç-gereç gibi sayısız öğeleri kapsar. Öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisinin belirli alanlardaki öğretim çalışmalarına odaklanmasıyla ortaya çıkan bir kavramdır. Örneğin, “fen öğretimi teknolojisi”, “dil öğretimi teknolojisi” gibi (Yalın,2002,s.4).

Gentry(1987) eğitim teknolojilerinin, eğitimsel sorunlara çözüm üretmek amacıyla öğretim, öğrenme, gelişim, yönetim teknolojilerinin ve diğer teknolojilerin bir arada kullanılmasından meydana geldiğini belirtmektedir(Akt. Eren,2010,s.3). Eğitim teknolojisi öğrenmenin tüm yönlerini içeren problemlere çözümler üretmek

üzere ilgili tüm unsurları (bilgileri, yöntemleri, teknikleri, araç-gereçleri, düzenlemeleri)işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık bir süreçtir(Yalın,2002,s.5).

Eğitim teknolojisi, teknolojideki ilerlemeler sonucu ortaya çıkan her aracı, eğitim ortamlarında gelişigüzel kullanmak değildir. Eğitim teknolojisi, eğitim-öğretimi daha nitelikli hale getirmek için teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan araç-gereçlerin öğretme-öğrenme ortamında, okul, sınıf ve öğrenme sürecinin yönetimde belirli bir plan dâhilinde aktif bir şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir(Eren,2010,s.4)

Alkan(1997)'a göre eğitim teknolojisinin gücü, onun dayandığı eğitim felsefesinin kalitesine ve öğrenme biliminin güvenilirliğine bağlıdır. Eğitim teknolojisinin başarısı, eğitimin verdiği önem ölçüsünde olur. Eğitim teknolojisi, planlı ve programlı biçimde gerçek eğitim gereksinimlerini belirler ve bunlar üzerine eğilirse bir anlam kazanır. Büyük kitlelere işlevsel eğitim hizmetleri götürmek, insan kaynaklarını daha yararlı duruma getirmek, daha yüksek kaliteli eğitim sağlamak, bireysel farklılıkları ve toplum taleplerini karşılayabilmek, eğitimde sosyal adalet, demokrasi ve imkân eşitliğini yükseltmek, maliyeti düşürmek var olan olanaklardan en iyi ve yaratıcı biçimde yararlanmak eğitim teknolojisinin vazgeçilmez gerekliliğidir (Akt. Çakmaz,2010,s.12)

MEB tarafından okullarda teknolojik araçların yaygınlaştırılması ve etkin kullanılması için çeşitli proje geliştirme çalışmaları yapılmakta ve çeşitli projeler uygulanmaktadır. Bu projeler içinde yer alan FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla, BT araçlarının derslerde etkin kullanımı için tüm okulların 570.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, LCD Panel etkileşimli tahta ve internet ağ altyapısı sağlayacaktır.

Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilecektir. Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır. FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin bt kullanımı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir bt kullanımının sağlanmasıdır. Eğitimde Fatih Projesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir ve 5 yılda tamamlanması planlanmıştır. Birinci yıl ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarının BT donanım ve yazılım altyapısı, e-içerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmetiçi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımı ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir (FATİH Projesi,2011).

MEB birimlerinden birisi olan Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün yeni adı "Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" olmuştur. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün görevleri arasında eğitim ve öğretimin teknoloji ile desteklenmesine yönelik işleri yürütmek, eğitim-öğretimde uygulanan yeni teknoloji ve gelişmeleri izlemek, değerlendirmek, eğitim-öğretimde teknolojik imkânların tüm yurt çapında etkin ve yaygın biçimde kullanılmasını ve her öğrencinin bilgi teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak yer almaktadır(MEB,2011).

MEB, çeşitli projelerle okullara gerekli eğitim teknolojilerini sağlarken aynı zamanda bu eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin yönlendirmeler yapmaktadır. Örneğin Kasım 2003 tarihli ve 2554 sayılı yönergeyi yayımlamıştır. Bu

yönergeyle okullarda bulunan BT sınıflarından öğrenciler, öğretmenler, çevrede bulunan Bakanlık kurum personeli ve çevre halkının yararlanmasıyla ilgili işlemler düzenlenmiştir. Yönergede okulun durumuna göre öğrenci ve diğer istekli kişilerin internetten süresiz yararlanabilecekleri, öğretmen ve öğrencilerin internette buluşarak işbirliğine dayalı, proje tabanlı, öğrenci merkezli öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2003).

MEB tarafından yürütülen çeşitli çalışmalara rağmen ülkemizde eğitim teknolojilerinin yaygınlık oranı istenen düzeye ulaşamamıştır. Eğitim ortamlarında teknolojinin yeterince yaygınlaşmamasının çeşitli sebepleri vardır. Kearsley ve Lynch (1992) teknolojinin eğitimde kullanımıyla ilgili olarak yaygın problemleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Teknolojinin atıl halde kalması*
- Teknolojinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgisizlik*
- Teknolojiyi kullanmak için yeterli zaman veya kaynak bulunmaması*
- Mekândan kaynaklanan sınırlı kullanım*
- Teknolojiyi amacının dışında kullanma ya da kullanmış olmak için kullanma*
- Kısıtlı kullanımdan dolayı başarısız tasarlanmış araç gereçler*
- Teknolojiye karşı olumsuz tutumlar*
- Teknolojiyi kullananlara karşı olumsuz tutumlar (Akt.Eren,2010,s.9).*

Türkiye’de de benzer sorunların varlığı çeşitli araştırma sonuçlarına yansımıştır.

1.3. Eğitim Örgütlerindeki Teknoloji Liderliği ve Boyutları

Teknoloji liderliği, liderliğin okullarda eğitim teknolojilerinin kullanımına ve yaygınlaştırılmasına yönelmesiyle ortaya çıkar. Eğitim ve öğretimi daha işlevsel ve etkin bir hale getirmek, daha iyi çıktılar sağlamak, toplumun gereksinimlerini karşılayabilmek adına eğitim yöneticileri teknoloji liderliği rollerini iyi bir şekilde gerçekleştirmelidirler (Marulcu, 2010, s.18).

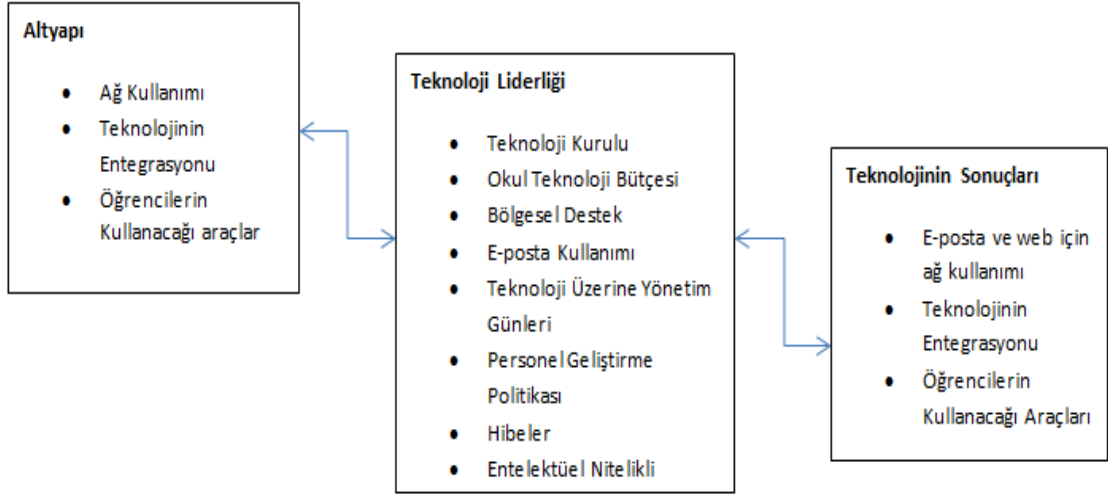
Bilimsel ve teknolojik alandaki hızlı gelişmeler diğer alanları olduğu gibi eğitimi de etki sahasına almıştır, bu da eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Artık yeni teknolojilerin eğitim kurumlarında yerini alması kaçınılmazdır (Uşun, 2000, s.5)

Dünyadaki okul sistemleri, öğretme-öğrenme ve yönetim sürecinde teknolojinin kullanımı için artan bir baskı altındadır. Öğrencilerin ve velilerin okuldan beklentileri her geçen gün artmaktadır. Eğitim kurumları günlük yaşamda her gün evlerinde bilgisayar, video, cd, cep telefonları kullanan, uydu cihazlarına aşina olan öğrenci kitlesiyle karşı karşıya bulunmaktadır (Eren, 2010, s.33).

Okul yöneticileri okullarında teknolojik yeniliklerin etkili bir biçimde kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin temel bir rol oynamalıdır. Bu rolün adını Anderson ve Dexter (2005), teknoloji liderliği olarak önermektedirler. Teknoloji liderliği, örgütsel kararları, politikaları ya da okulun tamamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin faydalı ve etkili kullanımına ilişkin eylemleri temsil eder. Anderson ve Dexter (2005), bilgi ve iletişim teknolojilerini okulda kullanarak okulun etkililiğinin artırılması için Şekil-1’de görülen teknoloji liderliği modelini önermişlerdir (Akt. Sincar ve Aslan, 2011, s.573).

Şekil 1.1 Teknoloji Liderliği Modeli

(Anderson ve Dexter, 2005; Akt. Sincar ve Aslan, 2011)



Anderson ve Dexter (2005)'e göre teknoloji liderliği şu unsurlardan oluşmaktadır (Akt.Marulcu, 2010, s.22):

-*Teknoloji komitesi:* Teknoloji komitesinin varlığı teknoloji vizyonu geliştirme ve liderlik fonksiyonunu yönetim ve öğretim personeli arasında dağıtma mekanizmasıdır.

-*Okul teknoloji bütçesi:* Okulun teknolojik harcamalara ilişkin bir bütçesi olup olmadığını simgeler.

-*Çevre desteği:* Okul yöneticisinin düşüncesine göre, kendi bölgesinin teknoloji harcamalarına, diğer bölgelere göre daha fazla destek verip vermediğini simgeler.

-*Müdür e-maili:* Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, ve veliler arasında mail yoluyla kurulan iletişimi kapsar.

-*Teknoloji için müdür günleri:* Müdür günleri müdürün 5 gün veya daha fazla zamanını teknoloji planlama, bakım ve yönetimi ile geçirdiğini vurgular.

-*Personel gelişim politikası:* Okulun teknoloji ile ilgili düzenli personel geliştirme politikasının olmasını simgeler.

-Bağışlar: Okulun ya da bölgenin son 3 yılda bütçenin % 5'inin bilgisayarla ilgili masraflara harcandığı deneysel bir programın olup olmaması durumudur.

-Entelektüel mülk hakları: Entellektüel mülk politikası; okulun mülk sahiplik haklarına saygı gösterip göstermediğini simgeler.

-Diğer politikalar: Başarılı okullarda bulunan politikalardan bazıları şunlardır; yetişkin sitelerinin yasaklanması, periyodik öğretmen teknoloji eğitimi, yetkisiz girişlere karşı sistem güvenliği, erişimde fırsat eşitliği, okulca satın alınmayan yazılımın yüklenmemesi, okul bilgisayarlarında oyun, öğrencinin bilgisayarla ilgili yeterlilik gereksinimi vb.

Dünya da eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılmasıyla ilgili çeşitli tedbirler alınmaktadır. Örneğin, merkezi ABD'de bulunan Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education - ISTE) tarafından, ilköğretim okul müdürlerinin okullarında teknolojiden en iyi şekilde faydalanmalarına yönelik olarak bilmeleri ve yapmaları gerekenleri içeren, onlara rehberlik edecek Yöneticilere Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (National Educational Technology Standards for Administrators - NETS-A) yayımlanmıştır. Bu standartlar, okul müdürleri için eğitim teknolojilerinin alınması ve kullanılmasında gerekli ortamı sağlamayı ve Brooks-Young'a (2002) göre "okul müdürlerinin teknolojinin eğitimde kullanılmasında daha etkili öğretim liderleri olabilmelerine yardımcı olmayı" amaçlamaktadır(Eren,2010,s.20) .

Ury(2003) NETS-A standartlarının okul müdürleri için teknik bilgilerini arttırma, vizyon geliştirme, model olma, öğretmenleri güdüleme ve bütün okul çevresinde teknoloji uygulamalarını gerçekleştirmek için fikir üretme ve etkinlikler gerçekleştirme amacı güttüğünü belirtmektedir (Akt. Eren,2010,s.22).

Okul Müdürleri için Güncellenmiş Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları ve Performans Göstergeleri (NETS-A) şöyledir:

-Vizyoner Liderlik: Eğitim lideri, örgüt çapında kurumsal dönüşümü sağlayarak mükemmelliğe ulaşılmasına, teknolojinin kapsamlı bir biçimde entegrasyonu için ortak vizyon geliştirilmesine ve uygulanmasına liderlik eder. Vizyonla uyumlu, teknolojiyle bütünleştirilmiş stratejik planları geliştirir, uygular ve teknoloji kullanımını teşvik eder.

-Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Eğitim lideri, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik, ilgi çekici, dinamik olan dijital çağın öğrenme kültürünü tüm öğrencilere kazandırmaya yönelik gerekli ortamı oluşturur, geliştirir ve devam ettirir. Teknolojiyle donatılmış öğrenen merkezli ortamları ve tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayan farklı öğrenme kaynaklarını okuluna kazandırır.

-Mesleki Uygulamada Mükemmellik: Eğitim lideri, öğretmenleri güçlendiren yenilikçi ve profesyonel bir öğrenme ortamı oluşturur. Çağdaş teknolojilerle ve dijital kaynaklar yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini destekler. Bu amaçla eğitim lideri; teknolojinin etkin kullanımı ve entegrasyonu için zaman ile kaynak ayırır ve bu teknolojilere erişimi sağlar.

-Sistemli İyileştirme: Eğitim lideri, etkili bilgi ve teknoloji kaynaklarının kullanımı yoluyla kurumlarını sürekli geliştirerek dijital çağ liderliği sağlar. Bu amaçla eğitim lideri; öğrenme hedeflerinin en üst düzeyde gerçekleşmesi için uygun teknolojileri kullanarak değişimi planlı bir şekilde yönetir. Verileri toplama, analiz etme, sonuçları değerlendirme yoluyla çalışanların performansını ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için bulguları paylaşarak işbirliği yapar.

-Dijital Vatandaşlık: Eğitim lideri, sosyal, etik ve yasal konuların anlaşılmasına, değişen dijital kültürle ilgili sorumluluğun gelişmesine yardımcı olur. Bu amaçla

eğitim lideri; bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun dijital araç ve kaynaklara eşit erişim sağlar. Dijital bilgi teknolojilerinin yasal, etik ve güvenli kullanımını destekler, model olur ve kurallar oluşturur(Akt. Eren,2010,s.25,26).

Okul yöneticisinin, bilgi teknolojisi araçlarının okulda etkili ve verimli kullanımı ile ilgili bilinçli kararlar verebilmesi, ğretmen ve öğrencileri yönlendirebilmesi, diğer bir deyişle etkili bir teknoloji liderliği yapabilmesi için bu araçları tanıma ve kullanma konusunda ilgili ve istekli olması gerekir(Ergişi,2005,s.3).

Bilgi ve iletişim teknolojileri, okul yöneticileri için sürekli yenilenen ve genişleyen bir okul çevresi yaratırken, okul yöneticilerinin eğitim öğretimin amaçlarına uygun bir teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilmeleri için sadece bilgisayar okuryazarı olmaları yetersiz kalacaktır. Bilginin retimi, aktarımı ve yaygınlaştırılması konularında da çok iyi bir eğitimden geçmiş olmaları gerekecektir. Ancak böyle bir eğitimden geçmiş okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişiminde hangi bilişim teknolojilerinin ne ölçüde kullanılması gerektiğine karar verebilir, öğrencilerin öğrenmesi, öğrendiklerinin değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi konularında bilişim teknolojilerine dayalı bir şeffaflık yaratabilecek vizyona sahip olabilir. Bu vizyonla okulun geleceğini planlamaya çalışan okul yöneticisi, okulu yönetirken, bilgi teknolojileri konusundaki birikimini vazgeçilmez bir yeterlik alanı olarak görmeli, fakat okulun sosyal boyutunu da göz ardı etmemelidir. Bununla birlikte, okulun iklimini ve kültürünü doğrudan ve derinden etkileyebilecek olası bilişim suçlarını önlemede demokrasiye inanmalı ve içtenlikle bağlı kalmalıdır(Dönmez ve Sincar,2008,s.17).

1.4.Örgüt İklimi

Katz ve Kahn(1977)'a göre her örgüt, kendi tabuları ve gelenekleriyle, kendi kültür ve iklimini yaratır. Örgütün iklimi, formal sistemin norm ve değerlerini ve bunların doğal sistem içindeki yorumlarını yansıtmaktadır. Örgüt iklimi ayrıca; iç - dış çekişmeleri, örgütün çektiği kişi türlerini, iş süreçlerini, fiziksel düzeni, iletişim yöntemini ve sistem içinde otoritenin kullanımını da yansıtmaktadır (Akt. Karacaoğlu,2008,s.1).Örgütsel kültür bir örgütte örgütsel iklimin oluşmasında önemli bir rol oynar. Örgütsel kültür ve iklim arasındaki ilişki örgüt ikliminin öğelerinde açık olarak görülebilir. Örgüt ikliminin öğeleri birey(örgüt üyeleri),ekoloji(örgütün fiziksel ve maddi kaynakları),sosyal sistem(insanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu yapı),organizasyon(örgütte görev ve yetkilerin dağılımı),kültür(örgütteki insanların duyguları, algıları ve tutumları, inançlar, normlar, değerler) olarak sıralanır (Taymaz,2007,s.74,75).

Cook ve Rousseau'ya göre örgüt iklimi örgüt üyelerinin, örgütsel yapının özelliklerine ilişkin olarak bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtır. Buna göre kısaca iklim, bir örgütün üyelerinin işyerini algılayış biçimleri olarak tanımlanabilir(Şişman,2002b,s.156).

Paknadel(1988)'e göre örgütsel iklim, örgütte bulunan her şeyi etkilediği gibi örgütteki hemen hemen her şeyden de etkilenmektedir. Her örgütün iklimi kendine özgüdür ve örgütteki bireylerin davranışlarından etkilendiği gibi, bireylerin davranışlarını da etkiler (Akt. Karacaoğlu,2008,s.9).

Yaşar (2005) örgütün yüksek motivasyonlu ve performanslı işgörenlere sahip olması için örgütte olumlu, pozitif bir iklimin egemen olması gerektiğini vurgulamaktadır .Yöneticinin çalışanların düşüncelerine değer vermesi, fikirlerini

alması ve olumlu bir iletişim içinde olması iş ortamındaki örgüt ikliminin olumlu olmasını sağlayacaktır (Akt.Çevik, 2010, s.4).

Demir(2005) olumlu bir örgüt ikliminin çalışanların iş tatmini, ilişkileri, iletişimi gibi çok sayıda faktörü etkileyerek “örgütsel başarının” sağlanmasında önemli bir rol oynayacağı görüşündedir. Olumsuz bir örgüt iklimi ise, iletişimi sınırlayabilir; esnek olmayan, katı, baskıcı bir hiyerarşik yapıya yol açabilir; katılımın olmadığı, çalışanların iş tatmin duymadığı bir çalışma ortamına neden olabilir(Akt. Çevik,2010,s.18).

1.4.1.Örgüt İklimi Boyutları ve Tipleri

Örgüt iklimiyle ilgili yapılan araştırmalarda, örgüt iklimini oluşturan çeşitli boyutların, örgütsel değişkenlerle (üretkenlik, verim gibi) ve kişisel değişkenlerle (iş tatmini, stres, motivasyon gibi) ilişkisi değerlendirme altına alınmakta ve incelenmektedir. Söz konusu örgüt iklimi boyutları farklı araştırmacılar tarafından farklı yönleri ile ele alınmaktadır. Örgüt ikliminin Litwin ve Stringer tarafından geliştirilen boyutları Tablo1.1’de açıklarıyla birlikte yer almaktadır (Aksoy,2006,s.5).

Tablo 1.1. Litwin ve Stringer Tarafından Belirlenmiş Örgüt İkliminin Altı Boyutu ve İçerikleri

İklim Boyutu	İçerik
Esneklik, uyumluluk	Üyelerin kural ve prosedürlerin gereksizliğine dair algılarını, yeni fikirlerin kabul görme durumunu içerir.
Sorumluluk	Çalışanların yaptıkları işin sorumluluğunu almaları
Standartlar	Ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi, üyelerin yapabileceklerinin en iyisini yapması
Ödül	Üyelerin farkedilme, geri bildirim alma, ödüllendirilme durumlarıyla ilgilidir.
Netlik	Örgüt üyeleri kendi hedeflerini de örgütün hedeflerini de net olarak bilmektedirler.
Takım çalışmasına yatkınlık ve takım ruhu	Ortak amaca yönelme, üyelerin örgütleriyle gurur duyması

Kaynak: Kelner,1998, s.124;Akt. Aksoy,2006,s.6

Taymaz(2007)'a göre bir okulda sağlıklı bir iklimin varlığı, okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesi şartlarından biri olarak görülür. Okulun örgütsel iklimi üç temel boyutta incelenebilir. Bunlar, bireysel özellikler(çalışanların özlük hakları, saygınlıkları, duydukları güven, yükselme olanakları vb.),örgütsel özellikler(örgütün amacı, politikası, yapısı, çalışma koşulları, ödül düzeni, gelişme durumu vb.),çevresel özellikler(çevrenin yapısı, beklentileri, uyum ve destekleri vb.) olarak sıralanabilir(s.75).

Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan en önemli iki etken öğretmen ve yöneticidir(Bursalıoğlu,2002,s.25).1963'de Halpin ve Croft tarafından yapılan araştırmaların sonucunda sekiz adet örgütsel iklim boyutu elde edilmiştir. Bu örgütsel iklim boyutlarının dördü öğretmen grubunun davranış özellikleriyle, diğer dördü ise lider olarak yöneticinin davranış özellikleriyle ilgilidir. Bu sekiz alt boyut Peker(1993) tarafından *öğretmen grubunun davranış özellikleri çözülme, engelleme, moral, samimiyet, yönetici davranış özellikleri yüksekte bakma, uzak durma, yakından kontrol, kendini işe verme anlayış gösterme* şeklinde sıralanmaktadır (Akt. Akar,2006,s.22):

Yalçınkaya (2000), bu sekiz boyutun Hoy ve Clover(1986) tarafından indirgenmesiyle oluşturulmuş, üçü öğretmen grubunun, üçü de yönetici grubunun olmak üzere örgüt ikliminin 6 boyutunu şöyle açıklamaktadır (Akt.Taşdemirci, 2009, s.22):

Öğretmen grubunun davranış özellikleri;

-Mesleki Dayanışma: Bu boyuta ilişkin olarak öğretmenler, diğer öğretmenlerle açık, destekleyici ve profesyonel ilişki içindedirler. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar, meslektaşlarıyla çalışmaktan zevk alırlar ve onların başarılarına saygı duyarlar.

-Samimi-İçten: Bu davranış boyutunda ise, öğretmenler birbiriyle samimidirler. Birbirlerini iyi tanır, yakın arkadaşlıklar. Birbirlerini sosyal açıdan etkilerler ve birbirlerine güçlü bir şekilde destek olurlar. Aralarında kuvvetli bir işbirliği vardır. Dolayısıyla birlikte çalışmaktan keyif alırlar.

-İlgisiz-Çözülme: Öğretmenlerin işle ilgili birlik beraberlik oluşturmama, plansız yaşama, başarıya önemsememe, vakti boşa harcama, üretici olmama ve ortak bir amaç oluşturmama gibi davranış biçimlerini kapsar. Genelde davranışların olumsuz olduğu tutumları kapsar. Öğretmenler okula ve kendi arkadaşlarına eleştirel bir gözle bakarlar.

Yönetici grubunun davranış özellikleri;

-Destekleme: Örgütü dinamik ve başarılı hale getirme ve personele insanca davranma çabasında olan yönetici davranışlarını kapsamaktadır. Burada yönetici, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır, onlara karşı açık ve samimi davranır. Öğretmenleri sık sık över ve genellikle yapıcı eleştiriden yanadır. Öğretmenlerin başarılarına saygı duyar ve başarılarını destekler, öğretmenlere kişisel ve mesleki ilgi gösterir. Destekleyici davranış hem sosyal gereksinimlere cevap verme, hem de görevi başarıyla yerine getirme konusunda idealdir.

-Yakından Kontrol: Bu boyut direktif veya emir vermeyi, yöneticilerin sıkı kontrolünü, empoze edici davranış biçimlerini içine alır. Yöneticiler; öğretmenleri ve okul etkinliklerini yakın ve sıkı takibe alırlar, her şeyi en ince ayrıntısına kadar incelerler. Yönetici davranışları katı ve despottur. Bu da tek yönlü iletişim biçimine neden olur.

-Engelleme: Yöneticinin, öğretmenlere gereksiz işler, rutin görevler yüklediği, öğretmenlerin davranışlarını kısıtladığı ve onların öğretici sorumluluklarına karıştığı

davranış boyutudur.Yönetici işleri kolaylaştıracağı yerde zorlaştırdığı için, öğretmenlerin asıl sorumluluklarını yerine getirmesine engel olur

Halpin ve Croft tarafından 1963’de, yaptıkları araştırmaların sonucu olarak, okulun iklimi altı tipte toplanmıştır. Bunlar; açık, bağımsız, kontrollü, samimî, babacan ve kapalı iklimdir(Bursalıoğlu,2002,s.36). Halpin, okullardaki örgütsel iklimi bir doğru üzerinde düşünmekte, açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü olarak görmektedir(Çelik,2002,s.43).

Açık örgüt iklimine sahip örgütlerde; örgüt üyeleri ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahiptirler. Örgüt içinde insan ilişkileri sıcak, samimi ve dostçadır.

Örgüt üyelerinin kişisel gelişimine önem verilir ve örgüt üyeleri yaratıcılık ve yenilik konusunda cesaretlendirilmektedir.Örgüt üyeleri kendi işlerinin patronudur, kendi işleri ile ilgili planlama ve kontrol olanağına sahiptirler.Örgüt üyeleri için belirlenen hedefler ile örgüt hedefleri arasındaki bağlantı açıktır.Örgüt üyelerinden beklenenler açık ve net olarak belirlenmiştir.Örgüt üyeleri için belirlenen hedefler, gelişimlerine olanak verecek şekilde zorlayıcı ama aynı zamanda ulaşılabilir.Örgüt üyeleri, örgüt yönetiminde kullanılan kuralları, politikaları ve prosedürleri anlamlı ve gerekli bulmaktadır.Örgüt üyelerine karar alma süreçlerinde katılım imkânı verilmektedir.Örgüt üyeleri, üstleri tarafından gerektiğinde desteklenmekte ve ödüllendirilmektedir(Aksoy,2006,s.13).Açık iklimin ayırt edici özellikleri işbirliği, çalışanların kendi aralarında ve çalışanlarla, yönetim arasındaki saygıdır. Bu birleşim sonucu okulda, yöneticinin öğretmenlerin önerilerine açık olduğu, sık ve samimî olarak övgülerin yapıldığı, çalışanların profesyonel yeterliliklerine saygı duyulan bir iklim ortaya çıkar. Öğretmenler birbirleriyle şikâyet etmeksizin iyi çalışırlar. Yönetimin politikası, öğretmenlerin görevlerini yapmasını kolaylaştırmaya

yöneliktir. Bu yüzden iş yükü öğretmenleri bunaltmaz(Akt. Ekşi,2006,s.23). Açık iklimde öğretmenlerin morali ve verimi yüksektir(Bursalıoğlu,2002,s.36).

Otonom iklimde, Hoy ve Miskel(1991)'e göre yönetici öğretmenlerine kendi etkileşim yapılarını ve grup içinde kendi sosyal ihtiyaçlarını karşılamaları için tam bir özgürlük verir (Akt. Ekşi,2006,s.23).Yönetici, öğretmenlerini kendi etkileşim yapılarını kurabilmeleri için serbest bırakmıştır(Bursalıoğlu,2002,s.36).

Kontrollü iklimde sosyal ihtiyaçların karşılanması göz ardı edilir. Yönetici katıdır ve yöneticinin yönlendiriciliği yüksektir. Ne öğretmenin profesyonel niteliğine ne de kişisel ihtiyaçlarına saygı söz konusudur. Halpin ve Croft (1962) bu iklimin görev tamamlama odaklı olduğu için sosyal ihtiyaçların tatmininden uzak olduğunu belirtirler(Akt. Ekşi,2006,s.24).

Samimî iklim ise Peker(1993)'e göre okul müdürünün aşırı samimiyet içinde, “gelin mutlu bir aile olalım” dediği, kendisinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandığı ve bunu ileri sürdüğü bir durum yaşanmaktadır. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış da olsa, eleştiriye kapalıdır (Akt.Taşdemirci, 2010, s.26).Hoy ve Miskel(1991)'e göre kontrollü iklimin tersidir. Bu iklimin temel özelliği yönetici ve öğretmenlerin dikkat çekici oranda arkadaşça davranışlar içinde olmalarıdır. Sosyal ihtiyaçların karşılanması aşırı derecede yüksek olmakla birlikte hedeflere ulaşmaya dönük grup aktivitelerini kontrol ve yönlendirme için çok az şey yapılır (Akt. Ekşi, 2006, s.24) .

Babacan iklim tipinde öğretmenler arkadaşça ilişkilere girmemelidirler. Hem öğretmenlerle birlikte olmak isteyen, hem de onları kontrol etmek isteyen başarısız müdür ile bezgin ve moralleri düşük öğretmenlerin bulunduğu okul tipidir. Okul müdürü çalışmalarını ile iyi örnek olmadığı için öğretmenleri de güdeleyemez (Kaya,2005,s.24).

Kapalı iklimde, Hirase(2000)'ye göre grup üyeleri hem görev tamamlama, hem de sosyal ihtiyaçlarının karşılanması yönünden tatmin yaşayamamaktadırlar. Kısacası yönetici öğretmenleri yönlendiremediği gibi onların kişisel refahıyla da ilgilenmez. Kapalı iklimde yönetici; destek vermeyen, kısıtlayıcı, katı, kontrollüdür. Çalışanlar ise bölünmüş, hoşgörüsüz, ilgisiz ve kuruma bağlılığı azalmış kişilerdir(Akt. Ekşi,2006,s.24) . Okul müdürü öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate almazsa okulda kapalı bir hava meydana gelir (Bursalıoğlu,2002,s.36). Örgüt ikliminin kapalı olmasına yol açan çeşitli faktörler iş güvenliğinin olmaması, örgütün fiziki ortamının çalışmaya elverişli olmaması, örgüt kültürünün çalışanları yansıtmaması, karara ve yönetime katılma olanaklarından yoksunluk, hiyerarşik, katı, merkezi ve mekanik örgüt yapıları, biçimsel ilişkilerde uyumsuzluk, üst kademenin ilgisizliği ve yanlı tutumları beraberinde gelişen sosyal ilişkilerde uyumsuzluk olarak sıralanabilir (Aksoy,2006, s.14).

Bu araştırmada okul iklimi, Halpin ve Croft'un okul iklimi boyutları ve tipleriyle ilgili yaptığı çalışmaların sonuçları temel alınarak belirlenmeye çalışılacaktır.

Bir başka bakış açısıyla, Sackney'e (1988) göre okul iklimi akademik ve sosyal iklim olarak ikiye ayrılır. Akademik iklim; okulun ödül ve övgüleri nasıl kullandığının, öğretmen ve müdürün etkililiğinin, okuldaki işbirliğine dayalı süreçlerin sonucudur. Akademik iklimdeki normlar, süreçler ve yapılar öğretim kalitesi ve öğrenci performansı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Sosyal iklim; okuldaki görünüş, düzen, rahatlığın, okul programındaki öğrencilerin katılabileceği ortamların hazır bulunuşu, akran normları, öğrenci-çalışan ve yönetim arasındaki bağlılığın doğası ve destek sistemlerinin sonucudur. Sosyal iklimdeki normlarsa,

süreçler ve yapı öğrencilerin gözünde okuldaki aktivitelerin önemini arttırarak öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir(Akt. Ekşi,2006,s.26).

1.4.2.Okul İklimi

Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan geniş bir kavramdır. Genel bir ifadeyle, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özelliklerin toplamıdır(Çelik,2002,s.43). Okul dışından herhangi birisi, bir okulu ziyaret ettiğinde, ortamdaki insanların ilişkilerini gözlemleyerek okulun iklimi hakkında fikir sahibi olabilir(Çelik,2005,s.140).

Halpin, okullardaki örgütsel iklimi bir doğru üzerinde düşünmekte, açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü olarak görmektedir (Çelik,2002,s.43).Okul örgütlerinde açık iklimin hüküm sürmesi, okulun etkililiğini artıracak gibi, öğretmenlerin ve diğer çalışanların iş doyumunu yükseltecektir. Okul yöneticileri açık bir iklim oluşturulması için çaba göstermek durumundadırlar (Baykal,2007,s.28).

Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik okulun havasında(ikliminde) görülür. Yani bireyin kişiliğine karşılık örgütün havası veya iklimi vardır. Okulun havasını meydana getiren grup ve lider davranışlarıdır(Bursalioglu,2002,s.36).İklim, çalışanların okulun bir parçası olma hissini, çalışanlar arası ilişkilerin durumunu, çalışanların motivasyon düzeylerini, iş doyumlarını, başarı ve başarısızlıklarını paylaşma durumlarını ele alır.Okul iklimini oluşturmada özellikle okul müdürü önemli bir rol oynasa da,öğretmenlerin,diğer çalışanların,velilerin ve öğrencilerin rolleri de önemlidir(Taymaz,2007,s.74).

Tableman(2004) iklimin, okulun fiziksel ve psikolojik yönünü yansıttığını belirtir. O'na göre okul iklimi, akademik başarı geliştirme ve okul reformu hakkındaki tartışmaların da önemli bir ögesidir. Bununla birlikte öğrenciler

arasındaki anlaşmazlıkların çözümü, karakter eğitimi ve ahlak eğitimi gibi konular da okul iklimi kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Akt. Öztürk,2008,s.40).

1.5.Teknoloji Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve iklimini koruyacak iç öğelerin lideri okulun yöneticisidir. Okul yöneticisi formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okulda çalışanlar tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir. Okuldaki iklim ve çalışanlar tarafından benimsenme durumu, yöneticinin okul amaçlarının gerçekleşmesiyle, çalışanların gereksinimlerinin karşılanması arasında kurduğu dengeden etkilenir(Bursalioglu,2002,s.40).

Taymaz(2007)'a göre okul yönetimi sağlıklı ve açık bir okul iklimi oluşturmak üzere aşağıdaki çalışmaları yapar(s.76).

-Amaç ve politikalar geliştirir.

-Yapılacak çalışmaları planlar ve kaynak sağlar.

-Görev, yetki ve sorumlulukları belirler, liderlik yapar.

-Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle işbirliği yapar ve ilişkiler kurar.

-İletişim ağı kurar, insanları etkiler ve çatışmaları yönlendirir.

-İnsanlara rehberlik yapar ve mesleki yardımda bulunur.

-İnsanların iyi niyet ve güçlerine inanır,hoşgörülü olur.

-İlgilileri karar sürecine katar, moral verir ve güdüler.

-Liderlik becerilerini kullanır, etik kurallara uyar.

-Yapılan çalışmaları izler, eksikleri zamanında giderir.

Balderson(1975)'a göre okul yöneticisinin liderlik gücüyle öğretmenlerin iş doyumunu ve gösterdikleri performans arasında yakın bir ilişki vardır. Okul yöneticisinin uzmanlığa dayalı gücünün yüksek olması öğretmenlerin okulu

geliştirme etkinliklerine katılmasını, yeni teknolojiler uygulamasını ve öğrenciler üzerindeki başarısını da olumlu yönde etkiler. Uzmanlık gücünü kullanan lider, izleyenler arasında tutumsal bir bütünlük ve güven ortamı oluşturur, motivasyonun içselleşmesini sağlar(Akt. Çelik,2003,s.6,7) .

Hoy ve diğerlerine (1991) göre örgütsel iklim, öğretmenlerin çalışma ortamları hakkındaki algılarını ifade eden genel bir terimdir ve resmi -resmi olmayan ilişkilerden, katılımcıların kişiliğinden, örgütteki liderlikten etkilenir (Akt.Kavgacı, 2010, s.10).

Okul yöneticisinin liderlik becerilerinin okul iklimi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Teknoloji liderliği ise okul yöneticisinin sahip olması gereken liderlik rollerinden birisidir. Genel anlamda okulda eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılması konusunda yapılan liderliği kapsayan teknoloji liderliği, hem okulun amaçlarının gerçekleşmesiyle hem de bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgilidir.

Değişen ve gelişen bilişim teknolojilerinin okulun iklimini ve kültürünü ne şekilde değiştireceği tahmin konusudur, ancak en güçlü tahmin okulların gelecekte günümüzün çok ötesinde farklı bir atmosfere sahip olacağına yönelik olarak yapılabilir. Gelecek, okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri ile birlikte gelen yeni bir kültürün farkında olmalarını ve her türlü etkinliklerinde bu durumu göz önüne alarak hareket etmelerini arzulayacaktır(Sincar,2009,s.21).Geleceğin eğitim liderinin değişimin pasif uygulayıcısı olmaktan kurtulup aktif katılımcılığa geçmesi gerekmektedir. Gelecekte eğitim lideri dönüşümü yöneten ve oluşturan kişi olacaktır(Çelik,2003,s.246)

1.6.Problem

Okul iklimi okulun kimliğidir. Okulları farklı kılan en önemli özelliklerden biri okuldaki insan ilişkilerini yansıtan iklimdir. Okulda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin en temel görevlerinden birisi de, olumlu bir okul iklimi oluşturmaktır. Olumlu okul ikliminin oluşturulmasında, özellikle okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Sağlıklı ve olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin performanslarını artırarak, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede önemli katkılar sağlar(Öztürk,2008,s.40).

Toplumlar gelişmeye ihtiyaç duydukça, okullar da bu gelişimin ve beraberinde getireceği değişimin dinamiklerinden birisi olarak kalmaya devam edecektir. Okulların toplumun değişimine etki ettiği kadar bu değişimlerden etkilendikleri de açıktır. Günümüzde sürekli yenilenen okul ve okul çevresini etkileyen önemli unsurların basında bilgi ve iletişim teknolojilerinin geldiği söylenebilir. Okulların eğitimin niteliğini artıracak her türlü teknolojiye faydalanması önemli olarak görülebilir. Ancak daha da önemlisi, bu tür teknolojilerin kullanımında insanı merkeze almak, okulda bulunan tüm insanların ihtiyaçlarını gözetenek planlama yapmak ve karar vermek gerektiğidir(Sincar,2009,s.4).

Tanzer(2004) teknoloji liderini, teknolojinin örgütte etkili ve verimli kullanılmasında gerekli eş güdümlenmeyi yapan, örgütü bu konuda etkileyen, yönlendiren ve yöneten kişi olarak tanımlamaktadır (Akt. Eren,2010,s.15). Günümüzde eğitim yöneticilerinden, geleneksel yöneticilik anlayışından sıyrılmış olmaları; eğitimi desteklemek ve zenginleştirmek için teknoloji kullanmaya ve başkalarına da kullandırmaya çalışan teknoloji liderliği rolü üstlenmiş olmaları beklenmektedir(Can,2003,s.94).

Okul yöneticilerinin, eğitim teknolojilerine hakim olma düzeyiyle yakından ilgili olan teknoloji liderliği rolü, okuldaki çalışma ortamını zenginleştirecek ve öğretmenleri teknoloji kullanımı konusunda geliştirecektir. Bununla birlikte okuldaki iklimin(havanın) olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, teknoloji lideri olarak okul yöneticilerinin bilgi ve desteğinin, öğretim sürecinde teknolojiyi bir araç olarak kullanan öğretmen kadrosunun desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi, teknolojinin bütün sınıflara sağlanması konusunda anahtar role sahip olduğunu göstermektedir. Bundan dolayıdır ki birçok araştırmada, okulda teknolojinin sağlanması ve kullanılması sürecinde okul müdürlerinin teknoloji liderliği rollerinin önemi vurgulanmıştır (Eren,2010,s.16).

Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü gösterme düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin araştırılmasına gerek duyulmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü gösterme düzeylerinin ve okul ikliminin cinsiyet, görev, eğitim durumu, meslekteki kıdem, okuldaki kıdem değişkenlerine göre belirlenmesi, yöneticilerin teknoloji liderliği rolü gösterme düzeyleriyle okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.7.Amaç

Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri nasıldır? Öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili görüşleri cinsiyet, görev, eğitim durumu, meslekteki kıdem, okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Öğretmenlere göre çalıştıkları okulun iklimi nasıldır? Öğretmenlerin okullarındaki iklimle ilgili görüşleri cinsiyet, görev, eğitim durumu, meslekteki kıdem, okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimini oluşturan alt boyutlarla, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü belirleyen alt boyutlar arasında bir ilişki var mıdır?

1.8.Önem

MEB, okullarda eğitim-öğretim süreçlerinde, eğitim teknolojilerinin kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli projeler kapsamında, teknolojik donanım ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda temel rolü öğretme-öğrenme süreçlerine rehberlik yapmak olan okul yöneticilerinin, eğitim teknolojileri konusunda bilgi sahibi ve etkin kullanıcı olmaları beklenmektedir (Eren,2010,s.34).Ancak bu durumda teknoloji liderliği rollerinden söz edilebilir. Teknoloji liderliği, okullarda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı için okul yöneticilerinin üstlenmesi gereken rollerden birisidir.

Eğitim örgütlerinin çağı yakalama gerekliliği düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin açık okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağı bilinmektedir. Açık okul iklimine sahip okullarda öğretmenler daha verimli, daha yüksek motivasyonlu olabilirler. Bu durumdan eğitim-öğretim süreçleri de olumlu etkilenecektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik rolleri arasında olması beklenen teknoloji liderliği rolü ve okul iklimi arasındaki ilişkinin ülkemizde daha önce incelenmediği belirlenmiştir. Bu nedenle ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ve okul iklimi

arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları yurt içindeki alan yazına katkı sağlayacaktır.

1.9.Varsayımlar

- Öğretmenler veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle ve yeterli süreyi ayırarak cevaplamışlardır.

-İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin sergiledikleri teknoloji liderliği rolleri ve okul iklimi arasındaki ilişki öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenebilir.

1.10.Sınırlılıklar

Bu araştırma; İstanbul ili Anadolu Yakası Ataşehir,Kartal,Maltepe ilçelerinde, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, rastgele belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden, veri toplama aracıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.11.Tanımlar ve Kısaltmalar

Teknoloji Liderliği: Okulun tamamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin faydalı ve etkili kullanımına ilişkin eylemler bütünüdür(Sincar,2009,s.8).

Örgüt İklimi: Örgüt iklimi, psikolojik bir kavram olup, örgüt üyelerinin örgütsel iç çevreyi algılama ve tanımlama biçimidir (Canman,2000;Akt.Çevik,2010,s.14)

Okul İklimi: Okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Aydın (2000) okul iklimini, okulun bireysel kişiliği olarak tanımlamaktadır (Akt.Taşdemirci, 2009, s.18).

ABD : Amerika Bileşik Devletleri

Akt. : Aktaran

Bknz : Bakınız

BT : Bilgi(Bilgisayar) Teknolojileri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Öğrt. :Öğretmen

SPSS : Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Programı

vb. : ve benzeri

\bar{x} : Aritmetik ortalama

1.12.İlgili Araştırmalar

Yükseköğretim Kurulu, Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde yapılan taramaya göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişkinin, öğretmen algılarına göre, daha önce araştırılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yurt dışındaki araştırmalara ulaşmak için ERİC(Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi) isimli dijital kütüphane ve Google-Akademik taranmıştır. Yapılan taramalarda Alabama Üniversitesi Kütüphaneleri internet sitesinde “Teknoloji Liderliği, Okul İklimi ve Teknoloji Entegrasyonu: Devlet İlköğretim Okullarında İlişki Çalışması ”isminde bir doktora tezine ulaşılmıştır. Bu araştırmada ilgili doktora tezine ilişkin bilgilerin yanısıra, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolüyle ilgili araştırmalarla, okulu yöneticilerinin okul iklimini oluşturmadaki rolünü inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

1.12.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde okul iklimiyle ilgili yapılmış çok sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalardan bazılarının okul yöneticilerinin okul iklimine etkisini incelediği belirlenmiştir. Bu yöndeki araştırmalara ağırlık verilerek, okul iklimine ilişkin araştırmalar şöyle özetlenebilir:

Kaya(2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul iklimini oluşturma kapsamındaki davranışları

sergilemesine ilişkin görüşlerini saptayıp, bu görüşlerin öğretmenlerin bazı özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir merkezde 32 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1244 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli veriler, araştırmacının geliştirdiği 66 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Okul İklimini Oluşturmaya Yönelik Davranışları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Gruplar arası görüş farklılıklarını belirlemek için t istatistiği ile tek yönlü varyans analizi ve scheffe testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular şöyle özetlenebilir:

-Öğretmenler, kadın ve erkek ayrımı olmaksızın tüm müdürlerin, okul iklimi oluşturma kapsamındaki davranışları orta düzeyde sergilediğini belirtmişlerdir. Erkek müdürlerle ilgili öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, buldukları okuldaki görev süreleri ve öğretmenlerin branşları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

-Kadın ve erkek ayrımı olmaksızın tüm müdürlerin okul ikliminin oluşturulmasında rol oynayan iklim boyutları ile ilgili göstermiş oldukları davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak “orta” düzeyde algılanmıştır.

Akar (2006), ilköğretim okullarında öğretmen algılarına göre, yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını araştırmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, Ankara ilindeki üç ilçeden normal öğretim yapan ilköğretim okulları arasından rastgele seçilen okulların öğretmenleri oluşturmuştur. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için, frekans ve yüzde, ortalama, standart sapma, Kolmogorov Smirnov testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi Scheffe, t-testi, Varyans analizi, Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna dayanarak, cinsiyetin, yaş grubunun, kıdemin, eğitim düzeyinin ve görev türünün, 30 sorudan oluşan ölçeğe verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

oluşturduğu belirlenmiştir. Böylece, yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine yaptığı katkıların, öğretmenler tarafından algılanma düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekşi(2006) İstanbul ili Anadolu Yakası resmî ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurumların okul iklimi algılamaları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 225 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek için Halpin ve Croft tarafından geliştirilen ve Paknadel (1988) tarafından uyarlanan Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (OCDQ/ÖİBA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, ANOVA, LSD ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon istatistik teknikleri kullanılmıştır. Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları medeni duruma, çalışılan kurumun düzeyine, cinsiyete (samimiyet hariç), yaşa (ise dönüklük hariç), kıdeme (moral hariç) göre farklılık göstermemektedir. Mezun olunan bölüm değişkeni açısından iki boyut (engellenme ve ise dönüklük), mevcut okulda bulunma suresi açısından iki boyut (engellenme ve moral), çalışılan ilçe açısından üç boyutta (çözülme, engellenme, moral) farklılık bulunmuştur.

Tahaoğlu(2007) okul müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisini belirlemek amacıyla, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde görev yapan 719 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Bu bölümler; (1) betimsel bilgiler, (2) ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerine ilişkin maddeler, (3) ilköğretim okullarının örgüt iklimine ilişkin maddelerden

olmaktadır. Araştırma verileri “ortalama”, “standart sapma”, “t-testi”, “tek yönlü varyans analizi”, “LSD çoklu karşılaştırmalar testi” ve “pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı” ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda müdürlerin sergiledikleri dört ayrı liderlik rolü ile okulların örgüt iklimi arasında pozitif, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yas, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yapıcıer(2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında örgütsel iklimin oluşmasında okul müdürlerinin kişisel ve yönetsel davranışlarının, ne derece etkili olduğunun belirlenmesi ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulması için öneriler geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Tokat İli, Merkez İlçesinde bulunan MEB'e bağlı random yöntemiyle seçilen 20 ayrı okulda, 2005-2006 Eğitim-öğretim yılında görevli bulunan 20 müdür, 32 müdür yardımcısı ile farklı branşlardan alınma titizliği gösterilerek seçilen toplam 200 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan anket okul müdürleri ile müdür yardımcıları ve öğretmenler olmak üzere iki ayrı formatta geliştirilmiştir. Anket maddelerinin yorumlanmasında; yüzdellik ve frekans,kaykare,varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları olumlu okul iklimini etkileyen çeşitli unsurlar olduğunu göstermektedir. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için okul örgütlerinin; öğrenci sayısının 301-500 arasında olması, öğretmen sayı sının 16-30 arasında olması, okul müdürlerinin ise, yaşları bakımından 30 yas üzeri olması, medeni durum

bakımından evli olması, 11 yıldan fazla mesleki kıdemi olması, yüksek lisans yapmış olması ve yönetsel davranış bakımından demokratik tutuma sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Karataş (2008), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin etkililiği ile okullarının iklimini algılama düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Fatih ve Eminönü ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 201 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Richard L. Andrews tarafından geliştirilen Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (WPEI) ile Halpin ve Croft tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) kullanılmıştır. Bu çalışmada t-testi, varyans analizi, çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmacı okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, ise donukluk ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk(2008), yaptığı araştırmada Edirne’de görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul iklimi ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Edirne’de görev yapan 131 okul yöneticisi ve 479 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada; okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin ölçülmesi için Forrest(2001)’ın geliştirdiği anket Türkçeye çevrilmiştir. Okul iklimi konusunda ise Halpin ve Croft(1963) tarafından geliştirilen “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” (OCDQ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, faktör analizinden, t-testinden yararlanılmıştır. Anova istatistiksel yöntemi, korelasyon analizi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı olarak planlama, başarı güdüsü, örgütsel liderlik, risk yönetimi, fırsatları değerlendirme, yaratıcılık ve motivasyon gibi boyutlar ortaya

çıkmiştir. Okul yöneticileri bu davranışlardan en fazla motivasyon üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin belirlenen; çözülme, engelleme, moral, samimiyet, yüksekte bakma, yakından kontrol, ise dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarından en fazla moral boyutuna önem verdikleri saptanmıştır. Okul büyüklüğü ve okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışı arasında sadece örgütsel liderlik davranışı arasında bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Genellikle küçük okullarda görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri fark edilmiştir. Okul büyüklüğü ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul ikliminin engelleme ve samimiyet alt boyutlarının cinsiyet ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından ele alındığında bayan öğretmenlerin okul iklimini daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri ve vizyoner liderlik davranışları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin eğitim durumu ve vizyoner liderlik davranışları arasında herhangi bir bağıntının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimine ait samimiyet ve yakından kontrol alt boyutu ile vizyoner liderliğin yaratıcılık davranışı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Taşdemirci(2009) araştırmasında öğretmen algılarına göre, genel liselerdeki örgüt ikliminin belirlenmesini ve eğitim sisteminin işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesi için okul müdürünün liderlik stiline iklim açısından nasıl bir değişken olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde Bornova, Buca, Karşıyaka, Konak'ta bulunan genel liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise evrenden seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş 440 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, örgütsel

iklim algısını ölçmek için OCDQ-RE, Liderlik rollerini ölçmek için Liderlik Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerle toplanan verilerin analizinde, parametrik (t, F); Scheffée ve LSD anlamlılık testleri, Pearson moment korelasyon istatistiği tekniği, çoklu regresyon analiz modeli ve bağımsız değişkenlerin tek adımda girilip değerlendirildiği *enter tekniği* kullanılmıştır. Araştırmacının ulaştığı sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Öğretmenlerin okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki dayanışma boyutunu, en az da ilgisiz boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla yakından kontrol boyutunu, en az da engelleme boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

- Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları onların: cinsiyetlerine göre destekleme, yakından kontrol, engelleme, mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul iklimine ilişkin öğretmen algıları, alt boyutların hiçbirinde mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermezken mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler okul iklimine ilişkin daha olumlu algıya sahiptirler.

- Dönüşümcü liderlik ile destekleme, mesleki dayanışma ve samimi iklim alt boyutlarında olumsuz yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yakından Kontrol iklim alt boyutunun üzerindeki en büyük etkiye sürdürümcü liderliğin sahip olduğu görülmektedir. Sürdürümcü liderlik yakından kontrol iklim alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Dönüşümcü liderlik engelleyici iklim değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmakla birlikte, etkisinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. İlgisiz iklim alt boyutu üzerindeki en büyük etkiye sürdürümcü liderliğin sahip olduğu görülmektedir.

Çevik (2010) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklim ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. İstanbul Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan üst, orta ve alt sosyo ekonomik düzeyde yer alan 3 ilçedeki (Bakırköy, Bahçelievler ve Bağcılar) 14 ilköğretim okulu ve buralarda görev yapan toplam 422 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimi belirlemek için Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen “İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini tanımlama” anketi, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için ise Balcı (1985)’ nin geliştirmiş olduğu “Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu” anketi kullanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans işlemleri ile Pearson moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanmıştır. Öğretmenlerin okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki boyutunu, en az da serbest boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla sınırlayıcı boyutunu, en az da yönlendirici boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin en fazla kişiler arası ilişkiler boyutunda, en az ise ücret boyutunda doyuma ulaştıklarını tespit etmiştir. Genel olarak örgüt iklimi ile iş doyumunda pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kavgacı (2010) “İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul-Aile İlişkileri” isimli araştırmasında öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki örgütsel iklim ile okul-aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada ilköğretimdeki örgütsel iklimin belirlenmesi için veri toplama aracı olarak ilkokullarda Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi (OCDQ-RE) kullanmıştır. Okul-aile ilişkilerini belirlemek için ise Okul-Aile İlişkileri Anketi geliştirmiştir. Araştırmanın

evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çubuk ilçesi sınırlarındaki resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden tesadüfi (random) örnekleme tekniğiyle seçilen 300 ilköğretim öğretmenini içermektedir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey-HSD testi kullanmıştır. Bulgular ilköğretimdeki okul-aile ilişkilerinin veli sorumluluk paylaşımı boyutu ile okul ikliminin destekleyicilik ve samimilik boyutu ile anlamlı ve pozitif, sınırlayıcılık boyutu ile ise anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, okul-aile ilişkilerinin öğretmen veli iletişimi boyutu ile de okul ikliminin samimilik boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okul ikliminin bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi sırasında da, cinsiyetin destekleyicilik boyutunda, görev türünün ise sınırlayıcılık boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini belirlemeye yönelik ise hem yönetici algılarına göre hem de öğretmen algılarına göre yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar şöyle özetlenebilir:

Ergişi (2005) tarafından yapılan “Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliklerinin Belirlenmesi” adlı araştırmaya Kırıkkale il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan 36 okul müdürü ile 78 müdür yardımcısı katılmıştır. Araştırmada, bilgisayar laboratuvarı ve kesintisiz internet bağlantısı bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin bilgisayar ve diğer bilgi teknolojilerini tanıma ve kullanma konusundaki yeterlikleriyle, okullarında bilgi teknolojilerinin yönetim ve eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılmasını sağlama bakımından yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplamak amacıyla örneklem grubuna iki boyuttan ve

toplam 35 maddeden oluşan bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre;

-Okul yöneticileri, bilgisayar ve diğer BT'yi tanıma ve okullarında etkin kullanımını sağlamada kendilerini yeterli olarak görmektedir. Okul yöneticilerinin temel bilgisayar kullanım becerileri konusundaki yeterliklerinin daha fazla, sunu hazırlama, elektronik tablo yazılımları, elektronik posta kullanımı konularında daha az yeterli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçleri ile ilgili işlerde bilgisayardan daha çok yararlandıkları, eğitim-öğretim ortamlarında, kütüphane ve rehberlik servisi gibi birimlerde ise bilgisayar kullanımına daha az destek verdikleri araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

-Araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin teknolojik yeterlikleri ile görev yaptıkları okul türü, okuldaki yöneticilik görevleri, branşları, eğitim durumları, yöneticilikteki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere, müdür yardımcılarının müdürlere, genel bilgi ve meslek dersleri öğretmeni branşındaki yöneticilerin sınıf öğretmeni branşındakilere sahip yöneticilere, lisans mezunu yöneticilerin ön lisans mezunu yöneticilere, yeni yöneticilerin eski yöneticilere göre daha yeterli oldukları belirtilmiştir.

Can (2008) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile yönetsel görevlerde (öğrenci işleri, personel işleri, büro işleri, araştırma ve planlama işleri, malî işler, bina ve arsa işleri, kütüphane işleri, eğitim öğretim hizmetleri) teknolojiyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, hazırlanan ölçme aracıyla 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri

ve öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin okullarında teknoloji liderliği kapsamında görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri ve kendilerini teknoloji lideri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin, alt yapı, eğitim-öğretim, emniyet-güvenlik, büro, mali, öğrenci, personel işleriyle etik değerlerin oluşumunda, teknolojiden genellikle yararlandıkları ve değişim konusunda çoğunlukla liderlik yaptıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin teknolojik dayanaklar, öğretim programının geliştirilmesi ve personeli geliştirme konusunda yeterli görülmedikleri araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bulgulardır (Akt. Eren,2010,s.54) .

Helvacı (2008), “Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknolojiye karşı, “teknoloji benimseme”; “teknolojik gelişmelerden haberdar olma”; “teknolojiyi izleme”; “internetten yararlanma”; “teknolojiye karşı karamsar olmama”boyutlarında olumlu tutumlar içinde olduklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin “teknolojiyi yönetim sürecinde kullanma” ve “teknolojiyi kullanma” boyutlarında oldukça olumlu bir tutum; “teknolojiye güven duyma” ve “teknoloji korkusu”na karşı da kararsız tutumlar içinde oldukları tespit edilmiştir (Akt. Sincar,2009,s.36) .

Sincar (2009) ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini öğretmen algılarına göre belirlemiştir. Karma yontemli olan bu arastırmada hem nicel hem de nitel arastırma teknikleri kullanılmıstır. Nicel yöntem acısından arastırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerı Ölçeği”, nitel yöntem acısından ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2008–2009 eğitim–öğretim yılında Gaziantep ili şahinbey ve şehitkamil merkez ilçelerinde 14 okulda görev yapan 386

sınıf ve dal öğretmeninden oluşmaktadır.18 öğretmenle de görüşülmüştür. Katılımcıların, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşlerinin; dal, cinsiyet, kıdem ve öğrenci mevcudu bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda parametrik analiz teknikleri, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Sincar(2009)'ın araştırmasında ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

-Katılımcıların, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini

Ölçeği'ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği puan ortalamalarının 3,38 (kısmen katılıyorum) olduğugörülmektedir.

-Sınıf ve dal öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin, teknoloji liderliği rolleri olan insan merkezilik, vizyon ve iletişim ve işbirliği rollerini kısmen, destek rolünü yeterince sergiledikleri belirlenmiştir. Nicel araştırma teknikleriyle elde edilen bulguların, nitel araştırma tekniklerinden elde edilen bulgular tarafından da desteklendiği görülmüştür.

-İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin sınıf ve dal öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

-Cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin vizyon rolüne ilişkin; dal öğretmenlerinin görüşleri arasında ise iletişim ve işbirliği rolüne ilişkin istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

- Kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin tamamına ilişkin anlamlı

farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkeni açısından dal öğretmenlerinin görüşleri arasında ise ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

-Öğrenci mevcudu değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenci mevcudu değişkeni açısından dal öğretmenlerinin görüşleri arasında ise ilköğretim okulu yöneticilerinin insan merkezilik ve vizyon rollerine ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Eren (2010) ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okullarında eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanma sürecinde göstermiş oldukları teknoloji liderliği davranışlarını ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları kendi algılarına dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojisi Liderliği Anketi” adlı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de il merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışan okul müdürleri, araştırmanın örneklemini ise, 16 il merkezinde ilköğretim okullarında çalışan 870 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

- İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması sürecinde yüksek düzeyde liderlik davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin, eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması sürecinde altı standart alanından oluşan teknoloji liderliği davranışları kapsamında “teknolojik liderlik ve vizyon; öğretme ve öğrenme süreci; üretkenlik ve mesleki gelişim; ölçme ve değerlendirme; sosyal, yasal ve etik konular” olmak üzere beş alanda toplanan

liderlik davranışlarını yüksek düzeyde, “destek, yönetim ve işlemler” alanında ise orta düzeyde gösterdikleri görülmüştür.

-İlköğretim okul müdürlerinin bu süreçte araç-gereç, internet bağlantısı, yazılım, fiziki alt yapı, finansman, teknik personel vb. konularda bazı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

-İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları, cinsiyet, branş, eğitim durumu, mezun olunan en son programdan sonra geçen süre, mesleki kıdem, okul müdürlüğündeki kıdem, görev yapılan bölgeye göre farklılaşmamakta; ancak konuyla ilgili aldıkları bazı eğitimlere göre farklılaşmaktadır.

- Okul müdürlerinin teknoloji kullanımı konusunda kendi yetkinliklerine ilişkin algılarıyla göstermiş oldukları liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Eğitim teknolojileri konusunda eğitim alan ve bu teknolojileri kullanan okul müdürleriyle eğitim teknolojileri kullanımı konusunda kendisini daha yetkin hisseden müdürler diğer okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde liderlik davranışları sergilemektedirler.

Marulcu(2010) “Eğitimsel Liderlik ve Teknoloji Kullanımı” isimli araştırmasında yönetici görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okul teknoloji alt yapısı, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve okul teknoloji çıktıları, yöneticilerin teknolojik liderliği ile ilişkili olarak yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ve bu 4 değişken arasındaki ilişki teknoloji çıktıları açısından incelemiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin teknolojik liderliğini belirlemek için yönetici görüşleri ve öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Yöneticilere 38 ifade ve 4 ayrı bölümden oluşan bir anket, öğretmenlere ise yönetici anketinde kullanılan 21 ifade ve 1 bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Isparta Merkez İlköğretim

Okullarındaki 81 yönetici ve 399 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, bağımsız örneklem t testi ve regresyon analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda yönetici görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, okul teknoloji alt yapısı, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve okul teknoloji çıktıları belirlenmiştir. Yönetici teknolojik liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, bağımsız değişkenler olan girdiler ile bağımlı değişken okul teknoloji çıktıları arasındaki ilişki incelendiğinde yöneticilerin görüşlerine göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının ve okul bilgi iletişim teknolojileri alt yapısının etkili olmadığı; okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ise tek başına etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

1.12.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örgüt iklimi kavramı 1950'lerin sonlarında iş ortamındaki değişkenler üzerine çalışan sosyal bilimciler tarafından ortaya atılmıştır. Eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar (Pace ve Stern, 1958; Halpin ve Croft, 1963) okul ikliminin boyutlarını ölçmeye ve belirlemeye çalışmışlardır (Akt.Çevik, 2010, s.53).Yurt dışında okul iklimine ilişkin yapılan araştırmalardan bazıları şöyledir:

Örgütsel iklimi ölçmede ve kavramsallaştırmada ilk yapılan araştırmalardan biri Halpin ve Croft'un (1962) ilkokullarda birlikte yaptıkları çalışmalarıdır. Halpin ve Croft, Amerika'da bulunan 6 değişik bölgeden seçilen 71 ilkokulda, geliştirdikleri Örgütsel İklimi Betimleme Anketi(Organizational Climate Description Questionnaire)ni uygulayarak, okulların profilini çıkarmışlardır.OCDQ ile 1151 denekten toplanan verilerle faktör analizi yöntemiyle 64 sorudan 8 boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların dördü grup olarak çalışanların özelliklerine, diğer dördü ise lider olarak yöneticinin davranış özelliklerine aittir (Halpin, 1963, Akt.Taşdemirci, 2009, s.51).

Pritchard ve Karasick (1973)'in araştırmasındaki bulgulara göre iklimi, örgütün tamamı ve örgütteki alt birimler etkiler. İklim fazlasıyla alt birimlerin performansı ve bireysel iş doyumlarıyla ilişkilidir. Performans ve iş doyumunu hem birbirini hem de örgüt iklimini etkilemektedir. Örgüt iklimini, örgütü diğerlerinden ayıran içsel çevrenin niteliği olarak tanımlamıştır (Akt.Çevik, 2010, s.53).

Tom (1995) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim ve liselerdeki örgütsel iklimin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Bu çalışmada öğretmen ve yöneticiler arasındaki öğrenme iklimi algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmacı her bir okulun iklimi ile ilgili olarak Öğrenme İklimi Envanteri'ni kullanmıştır. Bu çalışmada ayrıca açık ve kapalı iklime sahip okullardaki öğrenci başarısındaki farklılıklar da araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

- İlköğretim ve liselerin tümünde öğrenme iklimi açık olarak tanımlanmıştır.
- Yöneticiler okullarındaki okul iklimini benzer olarak algılamışlardır.
- Okulların değerlendirilmesine ilişkin algılar kapalı olarak tanımlanmıştır. Seçilen okullardaki başarı ile iklim arasında bir ilişki bulunamamıştır.
- Hem yöneticiler hem de öğretmenler, okullarındaki öğretimsel görevlerden memnun olduklarını belirtmişlerdir(Akt. Bozdoğan,2010,s.86).

Yurt dışı araştırmaları arasında teknoloji liderliğiyle ilgili olanlardan bazıları ise şunlardır:

Inkster (1998), 'İlköğretim Okulu Müdürlerinde Teknoloji Liderliği: Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması' adlı araştırmasında aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşmıştır:

- Okul müdürleri, okul teknoloji programının merkezinde yer almaktadırlar.
- Etkili bir okul müdürü, okul teknoloji programıyla sahsen ve doğrudan ilgilidir.
- Şartlar gerektirdiğinde bir okul müdürü, teknolojiyle ilgili olarak bir lider,

yonetici, politikacı, model, öğretmen, yardımcı ve cesaretlendirici gibi bir takım roller üstlenir.

- Bir okul müdürü, teknolojiyi hiç kullanmayan ya da çok az kullanan öğretmenleri teknolojiye daha fazla ilgi göstermeleri için motive etmede bir katalizör olarak görev yapabilir.

-Etkili bir okul müdürü, teknolojiyle ilgili karar alınması gerektiğinde okulda paylaşımcı bir karar alma süreci oluşturur ve isletir.

-Etkili bir okul müdürü yeterli teknoloji becerisine sahiptir ve teknoloji konusunda yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinmiştir.

-Bir okul müdürü tüm öğretmenlerinden yeterli teknoloji becerisine sahip olmalarını beklediğinde, teknolojiye ilişkin yeterliklere sahip olmak bir gönüllülükten çok bir buyruk halini almaya baslar(Akt. Sincar,2009,s.38).

Anderson ve Dexter (2005) “Okul Teknoloji Liderliği: Yaygınlık ve Etkisinin Araştırılması” isimli çalışmalarında teknoloji liderliği ile ilgili mevcut literatürle, Yöneticiler İçin Ulusal Teknoloji Standartları (NETS-A,2002)’ni bütünleştirmiş, teknoloji liderliğini NETS-A boyutunda fonksiyonel hale getirdiklerini iddia etmişlerdir. Ülke genelindeki 800 okuldaki 1998 öğretme, öğrenme ve bilgisayar kullanımı anketlerinden elde edilen bilgiler teknoloji liderliği özellikleri ve teknoloji çıktıları üzerindeki etkisini araştırmak üzere kullanılmıştır. Çalışmada şu 4 boyut göze çarpmaktadır:

-Sosyo-ekonomik durum(okulun sosyoekonomik durumu)

-Altyapı(ağ kullanımı, okulun internet bağlantı hızı, okulda son iki yılda yazılım ve donanıma ilişkin olarak yapılan harcama, öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı)

-*Teknoloji liderliği*(teknoloji komitesi, okul teknoloji bütçesi, çevre desteği, müdür e-maili, teknoloji için müdür günleri, personel gelişim politikası, bağışlar, entelektüel mülk hakları, diğer politikalar)

-*Teknoloji çıktıları*(öğretmen ve öğrencilerin e-mail ve internet için ağ kullanımı, okulda ya da okul için öğrencilerin teknoloji kullanımı) (Akt. Marulcu,2010,s.29)

Kozloski (2006), “Teknoloji Entegrasyonu İçin Okul Yöneticilerinin Liderliği: Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Bir Çalışma” adlı doktora tezinde su sonuçları elde etmiştir:

- *Okul yöneticilerinin, teknolojiyle olan bütünleşmeye yönelik liderliğinin diğer öğretim stratejilerinden farklı şekilde desteklenmesi gerekir. Teknoloji entegrasyonunun eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin pedagoji ve paradigma değişimlerini kapsayan daha geniş bir bağlamda ele alınması gerekir.*

-*Akademik personelin gelişimi için teknoloji liderliği ve entegrasyonu temel düzeyde Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği'nin belirlediği okul yöneticilerinin teknoloji standartlarına bağlıdır(NETS-A). Okul yöneticileri, (teknoloji entegrasyonu söz konusu olduğunda) okul çalışmalarının odağında öğretim ve öğrenmenin bulunduğu konusunda ısrarcı olmalıdırlar*(Akt. Sincar,2009,s.39).

Watts(2009,s.7) “Teknoloji Liderliği, Okul İklimi ve Teknoloji Entegrasyonu: Devlet İlköğretim Okullarında İlişki Çalışması ” isimdeki doktora tezinde teknoloji liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu kapsamında test etmeyi amaçlamıştır. Watts, 2008-2009 okul yılında NETS-A(Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları) anketi, TAGLIT(Eğitim Teknolojisine Olumlu Bakış) anketi ve OCI(Örgütsel İklim İndeksi) anketini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmaya 32 devlet okulunda görev yapan 968 öğretmen,44 yönetici katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

yöneticilerin teknoloji liderliği ile okul iklimi boyutlarından sadece “kurumun etkilere açıklığı” arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Yani okul yöneticilerinin teknoloji liderliği arttıkça kurumun dış etkilere açık olma durumu azalmaktadır. Bu durumda okul iklimini oluşturan diğer boyutlar teknoloji liderliğini açıklayamamaktadır. Bununla birlikte araştırmanın sorularından birisi olan “Yöneticilerin teknoloji liderliği rolü okul ikliminin yordayıcısı mıdır?” sorusuna sadece bu boyut için “evet” cevabı verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından birisi de okul ikliminin, teknoloji liderliği ile teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkiye ortam sağladığı yönündedir.

1.12.3.Değerlendirme

Teknoloji Liderliği ve Okul İklimi ile ilgili ayrı ayrı yapılan literatür taraması sonucunda, yukarıda görüldüğü üzere, yurt dışı ve içinde çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Ancak Teknoloji Liderliği ve Okul İklimi arasındaki ilişkinin inceleneceği bu çalışmanın benzerine yurt içindeki araştırmalar arasında rastlanmamıştır. Yurt dışında ise benzer kabul edilebilecek bir çalışma Alabama Üniversitesi’nde 2009 yılında yapılmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin teknoloji liderliği ile okul iklimi arasındaki ilişki ilk kez araştırılacaktır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile verilerin toplanmasında yararlanılan ölçme araçları hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca, toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistikî teknikler, araştırmanın süresi ve olanakları da belirtilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak bilinir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2009, s.81).

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde 41, Kartal ilçesinde 46, Maltepe ilçesinde 48 olmak üzere toplam 135 adet özel ve resmi ilköğretim okulunda görev yapan toplam 5452 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Ataşehir ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında 1745, Kartal ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında 1862, Maltepe ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında ise 1845 sınıf ve branş öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 2.1'de görülmektedir.

Tablo 2. 1. Evrendeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ataşehir	41	1745
Kartal	46	1862
Maltepe	48	1845
Toplam	135	5452

Bu araştırmanın örneklemini ise, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Ataşehir, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okulları arasından rastgele seçilen 16 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 545 öğretmen oluşturmuştur.Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo-2.3'te görülmektedir.

Tablo2. 2. Örneklemdaki Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ataşehir	5	174
Kartal	6	186
Maltepe	7	185
Toplam	18	545

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm tarafımdan hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu”dur. İkinci bölüm, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin verilerin toplanmasında kullanılan ve Sincar(2009) tarafından geliştirilen “Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği”dir. Üçüncü bölüm ise ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemek

amacıyla kullanılan ve Yalçınkaya(2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği”dir(BknzEk-1).

2.3.1. Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği

Sincar (2009) tarafından geliştirilen “Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği” dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar *insan merkezlik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destektir.*

Tablo 2. 3. Teknoloji Liderliği Alt Boyutları

Teknoloji Liderliği Alt Boyutları	Anket Madde Numaraları
1.İnsan Merkezlik	1-11
2.Vizyon	12-18
3.İletişim ve İşbirliği	19-24
4.Destek	25-29

Sincar(2009,s.55,56) teknoloji liderliğine ilişkin boyutları şöyle açıklamaktadır:

-İnsan merkezlik boyutu, okulda bireylerin (yönetici, öğretmen, öğrenci gibi), birer insan olarak ihtiyaçlarının dikkate alınması, buna paralel olarak da konu ne olursa olsun alınacak ve uygulanacak kararlarda insanı merkeze alan uygun bir yönetim tarzının sergilenmesiyle ilgilidir.

- Vizyon boyutu ise; okul yöneticilerinin, teknolojiyi yönetimde ve eğitimde etkili kullanmak adına bir vizyon oluşturarak bu vizyonu paylaşmasıyla ilgilidir. Okul yöneticisi bu vizyonu gerçekleştirmeye olanak sağlayacak bir çevre ve kültür geliştirmelidirler.

Erçetin(1998,s.92)'e göre vizyon geleceği düşlemek ve tasarlamaktır. Lider örgüt vizyonunun belirlenmesine yön veren kişi olmalıdır. Eğitim örgütlerinin

liderleri konumundaki okul yöneticileri de okullarıyla ilgili paylaşılabilen bir vizyon geliştirme çabasında olmalıdırlar.

-İletişim ve İşbirliği boyutu ise okul yöneticilerinin, okulun tüm üyelerinin birbirleriyle daha kolay haberleşmelerini sağlamasıyla ve sadece birkaç tük ile birbirlerine ulaşabilmeleri için bir strateji geliştirmesiyle ilgilidir. Bu strateji ise “butuncul iletişimi” bir kültür haline getirmelidir. Bu bağlamda, bu stratejiyi gerçekleştirmek için okulun tüm üyelerinin birlikte çalışmasının yani işbirliği yapmasının gerektiği soylenebilir.

-Destek boyutu ise okul yöneticilerinin, okuldaki bireylere teknolojinin nasıl etkin kullanılacağına ilişkin model olmasıyla, öğrenmeyi, öğretimi en üst düzeyde ulaştırmak için uygun teknolojileri temin etmeye çalışmasıyla ilgilidir.

Ölçeğin güvenirlik ve faktör analizi Sincar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tamamının güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı; ,97’dir. Ölçekteki ifadeler verilen yanıtlar 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçeğin puan aralığının hesaplanmasında “5-1=4” “4/5=, 80” katsayısı esas alınmıştır (Sincar,2009,s.53).

Ölçek daha önce 2008-2009 öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil ilçe sınırlarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 386 öğretmene Sincar tarafından uygulanmıştır(Sincar,2009,s.44). Ölçeğin bu araştırmada kullanımıyla ilgili izin Mehmet Sincar’dan alınmıştır(BknzEk-2).

Tablo 2. 4.Teknoloji Liderliği Ölçeği Puanlama Sınırları

	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Hiç Katılmıyorum	1,00-1,79
(2) Katılmıyorum	1,80-2,59
(3) Kısmen Katılıyorum	2,60-3,39
(4) Katılıyorum	3,40-4,19
(5) Tamamen Katılıyorum	4,20-5,00

2.3.2. Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği

Yalçinkaya(2000), Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği(OCDQ-RE)'nin, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ-Form IV' ün, Hoy ve Clover (1986) tarafından yenilenmesi sonucunda oluşturulduğunu belirtmektedir. OCDQ-IV halen kullanılmasına rağmen, dikkat edilmesi gereken bir takım zayıf yönlerinin olduğu şeklinde önemli eleştiriler almış ve bu eleştiriler sonucunda Hoy ve Clover tarafından yenilenmiştir. OCDQ-RE'nin geliştirilmesinde, OCDQ'nun orjinal maddeleri değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, faktör yükü düşük, 25 madde çıkarılıp sonra, yeni maddeler geliştirilmiştir. Sonra da, madde sayısını azaltmak, maddeleri düzenlemek ve yeni OCDQ-RE' nin yapı faktörünü tanımlamak için, bir pilot çalışması yapılmıştır. Analiz birimi olarak okul alındığı için, bireysel veriler, her madde için, üç aşama faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucu, yenilenmiş 41 madde kalmıştır. Bu yolla geliştirilen OCDQ-RE ile toplanan verilerle, faktör analizi yöntemiyle seçilen 41 sorudan 6 boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların üçü (destekleme, yakından kontrol, engelleme), lider olarak yönetici davranış özelliklerini, diğer üçü (mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz) ise, grup olarak, öğretmenlerin davranış özelliklerini açıklamaktadır(Akt. Taşdemirci,2009,s.55). Yalçinkaya (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçeğin kullanımıyla ilgili izin Münevver Yalçinkaya'dan alınmıştır(Bknz Ek-2).

Tablo 2. 5. Örgüt İklimi Alt Boyutları

	Örgüt İklimi Alt Boyutları	Anket Madde Numaraları
Öğretmen Davranışları	1.Mesleki Dayanışma	1,6,12,19,26,32,37,40
	2.Samimi	2,7,13,20,27,33,38
	3.İlgisiz	3,8,14,21
Yönetici Davranışları	1.Destekleme	4,9,15,16,22,23,28,29,41
	2.Yakından Kontrol	5,10,17,24,30,34,35,39
	3.Engelleme	11,18,25,31,36

Okul iklimine ilişkin alt boyutlar Yalçinkaya(2000) tarafından şöyle özetlenmektedir(Akt. Taşdemirci,2009,s.22):

Öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutlar;

-*Mesleki Dayanışma boyutu*, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle açık, destekleyici ve profesyonel ilişki içinde olmasını ifade eder. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar, meslektaşlarıyla çalışmaktan zevk alıp onların başarılarına saygılıdırlar.

-*Samimi-İçten boyutu*, öğretmenlerin birbiriyle samimi olup, birbirlerini iyi tanması ve yakın arkadaş olmasıyla ilgilidir. Birbirlerini sosyal açıdan etkilerler ve birbirlerine güçlü bir şekilde destek olurlar. Aralarında kuvvetli bir işbirliği vardır. Dolayısıyla birlikte çalışmaktan keyif alırlar.

-*İlgisiz-Çözülme boyutu*, öğretmenlerin işle ilgili birlik beraberlik oluşturamama, plansız yaşama, başarıya önemsememe, vakti boşa harcama, üretici olmama ve ortak bir amaç oluşturmama gibi davranış biçimlerini kapsar. Genelde davranışların olumsuz olduğu tutumları kapsar. Öğretmenler okula ve kendi arkadaşlarına eleştirel bir gözle bakarlar.

Yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutlar,

-*Destekleme boyutu* örgütü dinamik ve başarılı hale getirme ve personele insanca davranma çabasında olan yönetici davranışlarını kapsamaktadır. Burada yönetici, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır, onlara karşı açık ve samimi davranır. Öğretmenleri sık sık över ve genellikle yapıcı eleştiriden yanadır. Öğretmenlerin başarılarına saygı duyar ve başarılarını destekler, öğretmenlere kişisel ve mesleki ilgi gösterir. Destekleyici davranış hem sosyal gereksinimlere cevap verme, hem de görevi başarıyla yerine getirme konusunda idealdir.

-*Yakından Kontrol boyutu* direktif veya emir vermeyi, yöneticilerin sıkı kontrolünü, empoze edici davranış biçimlerini içine alır. Yöneticiler; öğretmenleri ve okul

etkinliklerini yakın ve sıkı takibe alırlar, her şeyi en ince ayrıntısına kadar incelerler. Yönetici davranışları katı ve despottur. Bu da tek yönlü iletişim biçimine neden olur. -Engelleme boyutu ise yöneticinin, öğretmenlere gereksiz işler, rutin görevler yüklediği, öğretmenlerin davranışlarını kısıtladığı ve onların öğretici sorumluluklarına karıştığı davranış boyutudur. Yönetici işleri kolaylaştıracağı yerde zorlaştırdığı için, öğretmenin asıl sorumluluklarını yerine getirmesine engel olur

Ölçeğin güvenirlik ve faktör analizi Yalçınkaya(2000) ve Taşdemirci(2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tamamının güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı; ,85'tir(Taşdemirci,2009,s.57). 6,31,37 numaralı maddeler tersten okunmaktadır. Veri analizinde bu durum dikkate alınmıştır.

Ölçekteki ifadelerle verilen yanıtlar 1'den 4'e doğru sayısal değerler verilerek puanlandığından ölçeğin puan aralığının hesaplanmasında "4-1=3" "3/4=,75" katsayısı esas alınmıştır.

Tablo 2.6.Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği Puanlama Sınırları

	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Çok Seyrek	1,00-1,74
(2) Bazen	1,75-2,49
(3) Sık sık	2,50-3,24
(4) Her zaman	3,25-4

Ölçek daha önce 2007-2008 öğretim yılında, İzmir ili Bornova, Buca, Konak, Karşıyaka ilçelerinde görev yapan 675 lise öğretmenine Esra Taşdemirci tarafından uygulanmıştır (Taşdemirci,2009,s.53).

2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri

“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği”, “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” ile elde edilen veriler SPSS programına aktarıldı. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma), bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc testlerinden LSD testi, Pearson çift yönlü korelasyon analizi kullanıldı.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Kişisel Bilgiler Formu, Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği ve Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.1.Örneklemdaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Örneklemdaki öğretmenlerin cinsiyetlerine, görevlerine, eğitim durumlarına, meslekteki ve okuldaki kıdemlerine ait veriler aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 3.1.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	%
Kadın	390	71,6
Erkek	155	28,4
Toplam	545	100,0

Tablo 3. 1’de yer alan bulgulara göre örneklemden yer alan 545 öğretmenden 390’ı (%71,6) kadın,155’i (%28,4) erkektir. Öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre sayıca ağırlık kadın öğretmenlere aittir.

Tablo 3.2.Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenin Görevi	N	%
Sınıf Öğretmeni	251	46,1
Sayısal Branş Öğretmeni	91	16,7
Sözel Branş Öğretmeni	97	17,8
Diğer Branş Öğretmenleri	106	19,4
Toplam	545	100,0

Tablo 3.2’de yer alan bulgulara göre örnekleme de yer alan 545 öğretmenden 251’i (%46,1) sınıf, 91’i(%16,7) sayısal branş,97’si(%17,8) sözel branş öğretmenidir.106’sı(%19,4) ise bu sınıflandırmanın dışında kalan diğer branşların öğretmenidir. Öğretmen arasında görev değişkenine göre sayıca ağırlık sınıf öğretmenlerine aittir.

Tablo 3. 3.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenin Eğitim Durumu	N	%
Ön Lisans	66	12,1
Lisans	404	74,1
Lisansüstü	75	13,8
Toplam	545	100,0

Tablo 3. 3’te yer alan bulgulara göre örnekleme de yer alan 545 öğretmenden 66’sı(%12,1) önlisans,404’ü(%74,1) lisans,75’i(%13,8) lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenler arasında eğitim durumu değişkenine göre sayıca ağırlık lisans eğitimi almış öğretmenlere aittir.

Tablo 3.4.Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Yıllarına İlişkin Bulgular

Öğretmenin Kıdem Yılı	N	%
1-5 Yıl	90	16,5
6-10 Yıl	128	23,5
11-15 Yıl	122	22,4
16yıl ve Üzeri	205	37,6
Toplam	545	100,0

Tablo 3. 4’te yer alan bulgulara göre örnekleme de yer alan 545 öğretmenden 90’ı(%16,5) 1-5 yıl,128’i(%23,5) 6-10 yıl,122’si(%22,4) 11-15 yıl,205’i(%37,6) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenler arasında meslekteki kıdem değişkenine göre sayıca ağırlık 16 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Tablo 3.5.Öğretmenlerin Okullarındaki Kıdem Yıllarına İlişkin Bulgular

Öğretmenin Okulundaki Kıdemi	N	%
1-5 Yıl	306	56,1
6-10 Yıl	130	23,9
11-15 Yıl	72	13,2
16 Yıl ve Üzeri	37	6,8
Toplam	545	100,0

Tablo 3.5’te yer alan bulgulara göre örnekleme de yer alan 545 öğretmenden 306’sı(%56,1) 1-5 yıl,130’u(%23,9) 6-10 yıl,72’si(%13,2) 11-15 yıl,37’si(%6,8) 16 yıl ve üzeri okulunda kıdeme sahiptir. Öğretmenler arasında okuldaki kıdem değişkenine göre sayıca ağırlık 1-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlere aittir.

3.2.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı; “Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri nasıldır? Öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili görüşleri cinsiyet, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 3.6.Öğretmenlerin Okullarındaki Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri

	N	\bar{x}	s.s
Teknoloji Liderliği	545	3,47	,63
İnsan Merkezlilik	545	3,40	,62
Vizyon	545	3,56	,76
İletişim ve İşbirliği	545	3,35	,62
Destek	545	3,65	,77

Tablo 3.6'daki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği puan ortalamasının 5 üzerinde 3,47 (katılıyorum) olduğu görülmektedir. Bu ortalama değere göre öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini büyük oranda gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler yöneticilerinin Teknoloji Liderliği alt boyutları arasında sadece İletişim ve İşbirliği boyutunu kısmen gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin Teknoloji Liderliği alt boyutları arasında en fazla destek boyutunu, en az da iletişim ve işbirliği boyutunu algılamaktadır. Yani ilköğretim okulu yöneticileri, öğretmenleri okulda teknolojinin etkin kullanımı konusunda yeterince desteklemektedirler. Ancak öğretmenlerle, okulda teknolojinin yaygınlaştırılıp, etkinliğinin artırılması konusunda yeterince iletişim ve işbirliği içinde olamamaktadırlar.

Tablo 3. 7. Teknoloji Liderliğine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss
Teknoloji Liderliği	Kadın	390	3,45	,64
	Erkek	155	3,51	,60
İnsan Merkezilik	Kadın	390	3,38	,63
	Erkek	155	3,43	,61
Vizyon	Kadın	390	3,54	,77
	Erkek	155	3,61	,74
İletişim Ve İşbirliği	Kadın	390	3,34	,63
	Erkek	155	3,36	,62
Destek	Kadın	390	3,63	,80
	Erkek	155	3,70	,68

Yukarıdaki Tablo 3. 7'de ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmama durumuyla ilgili betimleyici istatistikler yer almaktadır. Tablo 3.7

incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarıyla ilgili görüşlerini yansıtan aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 8. Teknoloji Liderliğine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşmasını Gösteren Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	t	Sd	p
Teknoloji Liderliği	-,91	543	,36
İnsanMerkezlilik	-,89	543	,36
Vizyon	-1,01	543	,31
İletişim ve İşbirliği	-,37	543	,71
Destek	-,96	543	,33

Tablo 3. 8’de cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin yöneticilerinin sergilediği teknoloji liderliği rolüyle ilgili görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden t-testi sonuçları verilmistir. Tablo.3. 8 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Bu durumda kadın ve erkek öğretmenler yöneticilerinin teknoloji liderliği rolüne ilişkin benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Tablo 3. 9.Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Teknoloji Liderliği	Sınıf Öğretmeni	251	3,53	,63
	Sayısal Branş Öğretmeni	91	3,49	,59
	Sözel Branş Öğretmeni	97	3,51	,67
	Diğer Branş Öğretmenleri	106	3,25	,58
	Toplam	545	3,47	,63
İnsan Merkezilik	Sınıf Öğretmeni	251	3,45	,63
	Sayısal Branş Öğretmeni	91	3,39	,57
	Sözel Branş Öğretmeni	97	3,45	,66
	Diğer Branş Öğretmenleri	106	3,22	,57
	Toplam	545	3,40	,62
Vizyon	Sınıf Öğretmeni	251	3,62	,76
	Sayısal Branş Öğretmeni	91	3,59	,72
	Sözel Branş Öğretmeni	97	3,60	,80
	Diğer Branş Öğretmenleri	106	3,33	,72
	Toplam	545	3,56	,76
İletişim ve İşbirliği	Sınıf Öğretmeni	251	3,43	,61
	Sayısal Branş Öğretmeni	91	3,36	,58
	Sözel Branş Öğretmeni	97	3,37	,69
	Diğer Branş Öğretmenleri	106	3,11	,56
	Toplam	545	3,35	,62
Destek	Sınıf Öğretmeni	251	3,71	,78
	Sayısal Branş Öğretmeni	91	3,73	,77
	Sözel Branş Öğretmeni	97	3,69	,73
	Diğer Branş Öğretmenleri	106	3,37	,72
	Toplam	545	3,65	,77

Tablo 3. 9’da öğretmenlerin teknoloji liderliğine ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler yer almaktadır.

Teknoloji liderliğine ilişkin genel görüşlere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, diğer branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenleriyle, sayısal branş ve sözel branş öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Yöneticilerinin teknoloji liderliğine ait en yüksek puanlar ise sınıf öğretmenlerine aittir.

İnsan merkezilik alt boyutuna ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde diğer branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenleriyle, sayısal branş ve sözel branş öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. İnsan merkezilik alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise sınıf ve sözel branş öğretmenlerine aittir.

Vizyon alt boyutuna ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde diğer branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenleriyle, sayısal branş ve sözel branş öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Vizyon alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise sınıf öğretmenlerine aittir.

İletişim ve işbirliği alt boyutuna ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde diğer branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenleriyle, sayısal branş ve sözel branş öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. İletişim ve işbirliği alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise sınıf öğretmenlerine aittir.

Destek alt boyutuna ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde diğer branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenleriyle, sayısal branş ve sözel branş öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Destek alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise sayısal branş öğretmenlerine aittir.

Tablo 3.10.Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Teknoloji Liderliği	G.Arası	6,22	3	2,07	5,28	,00
	G.İçi	212,51	541	,39		
	Toplam	218,73	544			
İnsan Merkezlilik	G.Arası	4,20	3	1,40	3,63	,01
	G.İçi	208,69	541	,38		
	Toplam	212,89	544			
Vizyon	G.Arası	6,65	3	2,21	3,85	,01
	G.İçi	311,54	541	,57		
	Toplam	318,19	544			
İletişim ve İşbirliği	G.Arası	7,74	3	2,58	6,74	,00
	G.İçi	207,00	541	,383		
	Toplam	214,75	544			
Destek	G.Arası	9,96	3	3,32	5,71	,00
	G.İçi	314,51	541	,58		
	Toplam	324,48	544			

Tablo 3.10’da görev değişkeninin, öğretmenlerin yöneticilerinin sergilediği teknoloji liderliği rolüyle ilgili görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi anova sonuçları verilmistir. Tablo.3.10 incelendiğinde görev değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$).Bu farkın kaynağını bulmak üzere teknoloji liderliği ve alt boyutları için ayrı ayrı post-hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3.11.Teknoloji Liderliği Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğretmenin Görevi	(J) Öğretmenin Görevi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
Sınıf Öğretmeni	Sayısal Branş Öğretmeni	,04	,57
	Sözel Branş Öğretmeni	,01	,79
	Diğer Branş Öğretmeni	,28*	,00
Sayısal Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,04	,57
	Sözel Branş Öğretmeni	-,02	,79
	Diğer Branş Öğretmeni	,23*	,00
Sözel Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,01	,79
	Sayısal Branş Öğretmeni	,02	,79
	Diğer Branş Öğretmeni	,26*	,00
Diğer Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,28*	,00
	Sayısal Branş Öğretmeni	-,23*	,00
	Sözel Branş Öğretmeni	-,26*	,00

Tablo.3.11’de teknoloji liderliği puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.11 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının diğer branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleri, sözel ve sayısal branş öğretmenleri arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.12.İnsan Merkezilik Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğretmenin Görevi	(J) Öğretmenin Görevi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
Sınıf Öğretmeni	Sayısal Branş Öğretmeni	,06	,38
	Sözel Branş Öğretmeni	-,00	,99
	Diğer Branş Öğretmenleri	,22*	,00
Sayısal Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,06	,38
	Sözel Branş Öğretmeni	-,06	,46
	Diğer Branş Öğretmenleri	,16	,07
Sözel Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	,00	,99
	Sayısal Branş Öğretmeni	,06	,46
	Diğer Branş Öğretmenleri	,22*	,00
Diğer Branş Öğretmenleri	Sınıf Öğretmeni	-,22*	,00
	Sayısal Branş Öğretmeni	-,16	,07
	Sözel Branş Öğretmeni	-,22*	,00

Tablo.3.12’de insan merkezlilik alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.12 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının diğer branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleri ve sözel branş öğretmenleri arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13.Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğretmenin Görevi	(J) Öğretmenin Görevi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
Sınıf Öğretmeni	Sayısal Branş Öğretmeni	,02	,75
	Sözel Branş Öğretmeni	,01	,84
	Diğer Branş Öğretmenleri	,28*	,00
Sayısal Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,02	,75
	Sözel Branş Öğretmeni	-,01	,91
	Diğer Branş Öğretmenleri	,25*	,01
Sözel Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,01	,84
	Sayısal Branş Öğretmeni	,01	,91
	Diğer Branş Öğretmenleri	,26*	,01
Diğer Branş Öğretmenleri	Sınıf Öğretmeni	-,28*	,00
	Sayısal Branş Öğretmeni	-,25*	,01
	Sözel Branş Öğretmeni	-,26*	,01

Tablo.3.13’de vizyon alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.13 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının diğer branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleri ve sayısal-sözel branş öğretmenleri arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.14.İletişim ve İşbirliği Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğretmenin Görevi	(J) Öğretmenin Görevi	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
Sınıf Öğretmeni	Sayısal Branş Öğretmeni	,06	,37
	Sözel Branş Öğretmeni	,05	,44
	Diğer Branş Öğretmenleri	,31*	,00
Sayısal Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,06	,37
	Sözel Branş Öğretmeni	-,01	,89
	Diğer Branş Öğretmenleri	,25*	,00
Sözel Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,05	,44
	Sayısal Branş Öğretmeni	,01	,89
	Diğer Branş Öğretmenleri	,26*	,00
Diğer Branş Öğretmenleri	Sınıf Öğretmeni	-,31*	,00
	Sayısal Branş Öğretmeni	-,25*	,00
	Sözel Branş Öğretmeni	-,26*	,00

Tablo.3.14’de iletişim ve İşbirliği alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir.Tablo.3.14 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının diğer branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleri ve sayısal-sözel branş öğretmenleri arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.15. Destek Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğretmenin Görevi	(J) Öğretmenin Görevi	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
Sınıf Öğretmeni	Sayısal Branş Öğretmeni	-,02	,82
	Sözel Branş Öğretmeni	,02	,81
	Diğer Branş Öğretmenleri	,34*	,00
Sayısal Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	,02	,82
	Sözel Branş Öğretmeni	,04	,70
	Diğer Branş Öğretmenleri	,36*	,00
Sözel Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-,02	,81
	Sayısal Branş Öğretmeni	-,04	,70
	Diğer Branş Öğretmenleri	,31*	,00
Diğer Branş Öğretmenleri	Sınıf Öğretmeni	-,34*	,00
	Sayısal Branş Öğretmeni	-,36*	,00
	Sözel Branş Öğretmeni	-,31*	,00

Tablo.3.15’de destek alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.15 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının diğer branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleri ve sayısal-sözel branş öğretmenleri arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.16. Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	SS
Teknoloji Liderliği	Ön Lisans	66	3,63	,57
	Lisans	404	3,41	,64
	Lisansüstü	75	3,63	,57
	Toplam	545	3,47	,63
İnsan Merkezlilik	Ön Lisans	66	3,54	,57
	Lisans	404	3,36	,63
	Lisansüstü	75	3,49	,57
	Toplam	545	3,40	,62
Vizyon	Ön Lisans	66	3,72	,74
	Lisans	404	3,49	,76
	Lisansüstü	75	3,76	,71
	Toplam	545	3,56	,76
İletişim ve İşbirliği	Ön Lisans	66	3,55	,55
	Lisans	404	3,28	,63
	Lisansüstü	75	3,52	,57
	Toplam	545	3,35	,62
Destek	Ön Lisans	66	3,80	,69
	Lisans	404	3,58	,78
	Lisansüstü	75	3,88	,73
	Toplam	545	3,65	,77

Tablo 3.16’da öğretmenlerin teknoloji liderliğine ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler yer almaktadır. Teknoloji liderliğine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Yöneticilerinin teknoloji liderliğine ait en yüksek puanlar ise lisansüstü ve ön lisans mezunu öğretmenlere aittir.

İnsan merkezlilik alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlere ait puanların ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. İnsan merkezlilik alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise ön lisans mezunu öğretmenlere aittir.

Vizyon alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Vizyon alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise lisansüstü mezunu öğretmenlere aittir.

İletişim ve işbirliği alt boyutuna ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. İletişim ve işbirliği alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise ön lisans mezunu öğretmenlere aittir.

Destek alt boyutuna ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Destek alt boyutuna ait en yüksek puanlar ise lisansüstü mezunu öğretmenlere aittir.

Tablo 3.17. Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Teknoloji Liderliği	G.Arası	5,02	2	2,51	6,36	,00
	G.İçi	213,71	542	,39		
	Toplam	218,73	544			
İnsan Merkezlilik	G.Arası	2,78	2	1,39	3,59	,02
	G.İçi	210,11	542	,38		
	Toplam	212,89	544			
Vizyon	G.Arası	6,57	2	3,28	5,71	,00
	G.İçi	311,62	542	,57		
	Toplam	318,19	544			
İletişim-İşbirliği	G.Arası	6,85	2	3,42	8,93	,00
	G.İçi	207,89	542	,38		
	Toplam	214,75	544			
Destek	G.Arası	7,53	2	3,76	6,44	,00
	G.İçi	316,94	542	,58		
	Toplam	324,48	544			

Tablo 3.17’de eğitim durumu değişkeninin, öğretmenlerin yöneticilerinin sergilediği teknoloji liderliği rolüyle ilgili görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi anova sonuçları verilmistir. Tablo.3.17 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Bu farkın kaynağını bulmak üzere teknoloji liderliği ve alt boyutları için ayrı ayrı post-hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3.18. Teknoloji Liderliği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrt. Eğitim Durumu	(J) Öğrt. Eğitim Durumu	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
Ön Lisans	Lisans	,21*	,00
	Lisansüstü	-,00	,99
Lisans	Ön Lisans	-,21*	,00
	Lisansüstü	-,21*	,00
Lisansüstü	Ön Lisans	,00	,99
	Lisans	,21*	,00

Tablo 3.18’de teknoloji liderliği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.18 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının lisans mezunu öğretmenlerle, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.19. İnsan merkezilik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrt. Eğitim Durumu	(J) Öğrt. Eğitim Durumu	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
Ön Lisans	Lisans	,18*	,02
	Lisansüstü	,05	,60
Lisans	Ön Lisans	-,18*	,02
	Lisansüstü	-,13	,08
Lisansüstü	Ön Lisans	-,05	,60
	Lisans	,13	,08

Tablo 3.19’da insan merkezilik alt boyutuna ilişkin puanların eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.18 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının lisans mezunu öğretmenlerle, ön lisans mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.20.Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Eğitim Durumu	(J)Öğrt. Eğitim Durumu	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
Ön Lisans	Lisans	,22*	,02
	Lisansüstü	-,04	,70
Lisans	Ön Lisans	-,22*	,02
	Lisansüstü	-,27*	,00
Lisansüstü	Ön Lisans	,04	,70
	Lisans	,27*	,00

Tablo 3.20’de vizyon alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.20 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının lisans mezunu öğretmenlerle, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.21.İletişim ve İşbirliği Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrt. Eğitim Durumu	(J) Öğrt. Eğitim Durumu	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	P
Ön Lisans	Lisans	,27*	,00
	Lisansüstü	,02	,78
Lisans	Ön Lisans	-,27*	,00
	Lisansüstü	-,24*	,00
Lisansüstü	Ön Lisans	-,02	,78
	Lisans	,24*	,00

Tablo.3.21’de iletişim ve işbirliği alt boyutuna ilişkin puanların eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.21 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının lisans mezunu öğretmenlerle, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.22. Destek Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrt. Eğitim Durumu	(J) Öğrt. Eğitim Durumu	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
Ön Lisans	Lisans	,21*	,03
	Lisansüstü	-,08	,49
Lisans	Ön Lisans	-,21*	,03
	Lisansüstü	-,30*	,00
Lisansüstü	Ön Lisans	,08	,49
	Lisans	,30*	,00

Tablo 3.22’de destek alt boyutuna ilişkin puanların eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.22 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının lisans mezunu öğretmenlerle, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.23.Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Teknoloji Liderliği	1-5 YIL	90	3,54	,65
	6-10 YIL	128	3,57	,59
	11-15 YIL	122	3,20	,69
	16yıl ve üzeri	205	3,53	,57
	Toplam	545	3,47	,63
İnsan Merkezlilik	1-5 YIL	90	3,43	,63
	6-10 YIL	128	3,47	,57
	11-15 YIL	122	3,18	,71
	16yıl ve üzeri	205	3,46	,56
	Toplam	545	3,40	,62
Vizyon	1-5 YIL	90	3,67	,76
	6-10 YIL	128	3,70	,76
	11-15 YIL	122	3,22	,79
	16yıl ve üzeri	205	3,62	,69
	Toplam	545	3,56	,76
İletişim ve İşbirliği	1-5 YIL	90	3,42	,64
	6-10 YIL	128	3,46	,62
	11-15 YIL	122	3,08	,64
	16yıl ve üzeri	205	3,40	,57
	Toplam	545	3,35	,62
Destek	1-5 YIL	90	3,77	,78
	6-10 YIL	128	3,75	,74
	11-15 YIL	122	3,37	,82
	16yıl ve üzeri	205	3,69	,71
	Toplam	545	3,65	,77

Tablo 3.23'te öğretmenlerin teknoloji liderliğine ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin meslekteki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler yer almaktadır.

Teknoloji liderliğine ve teknoloji liderliği alt boyutlarına ilişkin görüşlere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği puanların 1-5,6-10 ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Yöneticilerinin teknoloji liderliğine ve teknoloji liderliği alt boyutlarından insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği

boyutlarına ait en yüksek puanlar ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Yöneticilerin teknoloji liderliği alt boyutlarından destek boyutuna ilişkin en yüksek puanlar ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Tablo 3.24. Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Teknoloji Liderliği	G.Arası	11,22	3	3,74	9,75	,00
	G.İçi	207,51	541	,38		
	Toplam	218,73	544			
İnsan Merkezlilik	G.Arası	7,50	3	2,50	6,59	,00
	G.İçi	205,39	541	,38		
	Toplam	212,89	544			
Vizyon	G.Arası	18,00	3	6,00	10,81	,00
	G.İçi	300,19	541	,55		
	Toplam	318,19	544			
İletişim-İşbirliği	G.Arası	11,368	3	3,78	10,08	,00
	G.İçi	203,383	541	,376		
	Toplam	214,751	544			
Destek	G.Arası	12,506	3	4,16	7,22	,00
	G.İçi	311,975	541	,57		
	Toplam	324,481	544			

Tablo 3.24'te meslekteki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin yöneticilerinin sergilediği teknoloji liderliği rolüyle ilgili görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi anova sonuçları verilmiştir. Tablo.3.24 incelendiğinde meslekteki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Bu farkın kaynağını bulmak üzere teknoloji liderliği ve alt boyutlarının herbiri için post-hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3.25.Teknoloji Liderliği Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrt. Kıdem Yılı	(J) Öğrt. Kıdem Yılı	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,02	,73
	11-15 Yıl	,34*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,01	,82
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,02	,73
	11-15 Yıl	,37*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,04	,50
11-15 Yıl	1-5 Yıl	-,34*	,00
	6-10 Yıl	-,37*	,00
	16yıl Ve Üzeri	-,32*	,00
16yıl Ve Üzeri	1-5 Yıl	-,01	,82
	6-10 Yıl	-,04	,50
	11-15 Yıl	,32*	,00

Tablo 3.25'te teknoloji liderliği puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo 3.25 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5,6-10 ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.26.İnsan Merkezilik Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Öğrt. Kıdem Yılı	(J) Öğrt. Kıdem Yılı	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,04	,59
	11-15 Yıl	,24*	,00
	16yıl Ve Üzeri	-,03	,64
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,04	,59
	11-15 Yıl	,29*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,00	,89
11-15 Yıl	1-5 Yıl	-,24*	,00
	6-10 Yıl	-,29*	,00
	16yıl Ve Üzeri	-,28*	,00
16yıl Ve Üzeri	1-5 Yıl	,03	,64
	6-10 Yıl	-,00	,89
	11-15 Yıl	,28*	,00

Tablo.3.26’da teknoloji liderliği alt boyutlarından insan merkezlilik alt boyutuna ilişkin puanların meslekteki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo. 3.26 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5,6-10 ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.27. Vizyon Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Kıdem Yılı	(J)Öğrt. Kıdem Yılı	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,03	,73
	11-15 Yıl	,44*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,05	,57
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,03	,73
	11-15 Yıl	,47*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,08	,29
11-15 Yıl	1-5 Yıl	-,44*	,00
	6-10 Yıl	-,47*	,00
	16yıl Ve Üzeri	-,39*	,00
16yıl Ve Üzeri	1-5 Yıl	-,05	,57
	6-10 Yıl	-,08	,29
	11-15 Yıl	,39*	,00

Tablo 3.27’de vizyon alt boyutuna ilişkin puanların meslekteki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo 3.26 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5,6-10 ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.28.İletişim-İşbirliği Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Kıdem Yılı	(J)Öğrt. Kıdem Yılı	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,03	,71
	11-15 Yıl	,34*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,02	,75
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,03	,71
	11-15 Yıl	,37*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,05	,42
11-15 Yıl	1-5 Yıl	-,34*	,00
	6-10 Yıl	-,37*	,00
	16yıl Ve Üzeri	-,32*	,00
16yıl Ve Üzeri	1-5 Yıl	-,02	,75
	6-10 Yıl	-,05	,42
	11-15 Yıl	,32*	,00

Tablo.3.28’de iletişim ve işbirliği alt boyutuna ilişkin puanların meslekteki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo 3.28 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5,6-10 ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.29.Destek Alt Boyutu Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Kıdem Yılı	(J)Öğrt. Kıdem Yılı	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	p
1-5 Yıl	6-10 Yıl	,01	,89
	11-15 Yıl	,39*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,07	,41
6-10 Yıl	1-5 Yıl	-,01	,89
	11-15 Yıl	,38*	,00
	16yıl Ve Üzeri	,06	,45
11-15 Yıl	1-5 Yıl	-,39*	,00
	6-10 Yıl	-,38*	,00
	16yıl Ve Üzeri	-,31*	,00
16yıl Ve Üzeri	1-5 Yıl	-,07	,413
	6-10 Yıl	-,06	,450
	11-15 Yıl	,31*	,000

Tablo.3.29’de teknoloji liderliği alt boyutlarından destek alt boyutuna ilişkin puanların meslekteki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo. 3.29 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının 11-15 yıl kıdeme sahip retmenlerle, 1-5,6-10 ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip üretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.30.Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Teknoloji Liderliği	1-5 YIL	306	3,53	,63
	6-10 YIL	130	3,33	,64
	11-15 YIL	72	3,36	,62
	16 yıl ve zeri	37	3,65	,46
	Toplam	545	3,47	,63
İnsan Merkezlilik	1-5 YIL	306	3,44	,63
	6-10 YIL	130	3,28	,63
	11-15 YIL	72	3,33	,61
	16 yıl ve zeri	37	3,63	,44
	Toplam	545	3,40	,62
Vizyon	1-5 YIL	306	3,64	,77
	6-10 YIL	130	3,39	,75
	11-15 YIL	72	3,42	,78
	16 yıl ve zeri	37	3,71	,52
	Toplam	545	3,56	,76
İletişim ve İşbirliği	1-5 YIL	306	3,40	,63
	6-10 YIL	130	3,23	,63
	11-15 YIL	72	3,25	,60
	16 yıl ve zeri	37	3,50	,51
	Toplam	545	3,35	,62
Destek	1-5 YIL	306	3,73	,77
	6-10 YIL	130	3,50	,74
	11-15 YIL	72	3,49	,80
	16 yıl ve zeri	37	3,81	,63
	Toplam	545	3,65	,77

Tablo 3.30’da öğretmenlerin teknoloji liderliğine ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler yer almaktadır.

Teknoloji liderliğine ve teknoloji liderliği alt boyutlarından insan merkezlilik, vizyon, iletişim-işbirliği boyutlarına ilişkin görüşleri yansıtan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 6-10 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerin verdiği puanların en düşük puanlar olduğu görülmektedir. Yöneticilerinin teknoloji liderliğine ve teknoloji liderliği alt boyutlarından insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği boyutlarına ait en yüksek puanlar ise 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Teknoloji liderliği alt boyutlarından destek boyutuna ilişkin görüşleri yansıtan aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerin verdiği puanların en düşük puanlar olduğu görülmektedir. Yöneticilerinin teknoloji liderliği alt boyutlarından destek boyutuna ait en yüksek puanlar ise 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Tablo 3.31. Teknoloji Liderliğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Teknoloji Liderliği	G.Arası	5,55	3	1,85	4,70	,00
	G.İçi	213,18	541	,39		
	Toplam	218,73	544			
İnsan Merkezlilik	G.Arası	4,61	3	1,53	3,99	,00
	G.İçi	208,27	541	,38		
	Toplam	212,89	544			
Vizyon	G.Arası	8,28	3	2,76	4,82	,00
	G.İçi	309,90	541	,57		
	Toplam	318,19	544			
İletişim-İşbirliği	G.Arası	4,14	3	1,38	3,55	,01
	G.İçi	210,60	541	,38		
	Toplam	214,75	544			
Destek	G.Arası	7,37	3	2,45	4,19	,00
	G.İçi	317,10	541	,58		
	Toplam	324,48	544			

Tablo. 3.31’de okuldaki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin yöneticilerinin sergilediği teknoloji liderliği rolüyle ilgili görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi anova sonuçları verilmistir. Tablo.3.31 incelendiğinde okuldaki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$).Bu farkın kaynağını bulmak üzere teknoloji liderliği ve alt boyutlarının herbiri için post-hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3.32.Teknoloji Liderliği Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Okuldaki Kıdemi	(J)Öğrt. Okuldaki Kıdemi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 YIL	6-10 YIL	,19*	,00
	11-15 YIL	,16*	,04
	16 yıl ve üzeri	-,12	,27
6-10 YIL	1-5 YIL	-,19*	,00
	11-15 YIL	-,03	,72
	16 yıl ve üzeri	-,31*	,00
11-15 YIL	1-5 YIL	-,16*	,04
	6-10 YIL	,03	,72
	16 yıl ve üzeri	-,28*	,02
16 yıl ve üzeri	1-5 YIL	,12	,27
	6-10 YIL	,31*	,00
	11-15 YIL	,28*	,02

Tablo.3.32’de teknoloji liderliği puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo. 3.32 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 16 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenlerle 6-10 ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu da görülmektedir.

Tablo 3.33.İnsan Merkezlilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Okuldaki Kıdemi	(J) Öğrt. Okuldaki Kıdemi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 Yıl	6-10 Yıl	,15*	,01
	11-15 Yıl	,10	,18
	16 Yıl Ve Üzeri	-,19	,07
6-10 Yıl	1-5 Yıl	- ,158*	,01
	11-15 Yıl	-,04	,58
	16 Yıl Ve Üzeri	-,34*	,00
11-15 Yıl	1-5 Yıl	-,10	,18
	6-10 Yıl	,04	,58
	16 Yıl Ve Üzeri	-,29*	,01
16 Yıl Ve Üzeri	1-5 Yıl	,19	,07
	6-10 Yıl	,34*	,00
	11-15 Yıl	,29*	,01

Tablo 3.33'te insan merkezlilik boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Anlamlı farkın kaynağı 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Aynı zamanda 16 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenlerle 6-10 ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu da görülmektedir.

Tablo 3.34. Vizyon Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Okuldaki Kıdemi	(J)Öğrt. Okuldaki Kıdemi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 YIL	6-10 YIL	,25*	,00
	11-15 YIL	,22*	,02
	16 yıl ve üzeri	-,06	,64
6-10 YIL	1-5 YIL	-,25*	,00
	11-15 YIL	-,03	,74
	16 yıl ve üzeri	-,32*	,02
11-15 YIL	1-5 YIL	-,22*	,02
	6-10 YIL	,03	,74
	16 yıl ve üzeri	-,28	,06
16 yıl ve üzeri	1-5 YIL	,06	,64
	6-10 YIL	,32*	,02
	11-15 YIL	,28	,06

Tablo.3.34'te vizyon alt boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Anlamlı farkın kaynağının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 16 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenlerle 6-10 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu da görülmektedir.

Tablo 3.35. Teknoloji Liderliği İletişim ve İşbirliği Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Okuldaki Kıdemi	(J)Öğrt. Okuldaki Kıdemi	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
1-5 YIL	6-10 YIL	,17*	,00
	11-15 YIL	,14	,07
	16 yıl ve üzeri	-,09	,38
6-10 YIL	1-5 YIL	-,17*	,00
	11-15 YIL	-,02	,76
	16 yıl ve üzeri	-,26*	,02
11-15 YIL	1-5 YIL	-,14	,07
	6-10 YIL	,02	,76
	16 yıl ve üzeri	-,24	,05
16 yıl ve üzeri	1-5 YIL	,09	,38
	6-10 YIL	,26*	,02
	11-15 YIL	,240	,05

Tablo.3.35'te iletişim ve işbirliği alt boyutuna ilişkin puanların okuldaki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Anlamli farkın kaynağının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5 yıl ve 16 yıllla üzerinde okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.36. Teknoloji Liderliği Destek Alt Boyutuna İlişkin Puanların Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Okuldaki Kıd.	(J)Öğrt. Okuldaki Kıd.	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
1-5 YIL	6-10 YIL	,22*	,00
	11-15 YIL	,23*	,02
	16 yıl ve üzeri	-,08	,54
6-10 YIL	1-5 YIL	-,22*	,00
	11-15 YIL	,00	,94
	16 yıl ve üzeri	-,30*	,03
11-15 YIL	1-5 YIL	-,23*	,02
	6-10 YIL	-,00	,94
	16 yıl ve üzeri	-,31*	,04
16 yıl ve üzeri	1-5 YIL	,08	,54
	6-10 YIL	,30*	,03
	11-15 YIL	,31*	,04

Tablo.3.36’da teknoloji liderliği alt boyutlarından destek boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo. 3.36 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 16 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu da görülmektedir.

3.3.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı şöyledir:

“Öğretmenlere göre çalıştıkları okulun iklimi nasıldır? Öğretmenlerin okullarındaki iklimle ilgili görüşleri cinsiyet, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem, okuldaki kıdem değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?”

Tablo 3.37.Öğretmenlerin Okullarındaki İklim İlişkin Görüşleri

		N	\bar{x}	ss
	Mesleki Dayanışma	545	2,83	,42
Öğretmen Davranışları	Samimi	545	2,66	,51
	İlgisiz	545	1,86	,57
	Destekleme	545	2,43	,60
Yönetici Davranışları	Yakından Kontrol	545	2,61	,47
	Engelleme	545	2,50	,57

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmenler okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki dayanışma boyutunu, en az da ilgisiz boyutunu algılamaktadır. Öğretmenler mesleki dayanışma ve samimi alt boyutlarındaki davranışların “sık sık” düzeyinde, ilgisiz alt boyutundaki

davranışların ise “bazen” düzeyinde gerçekleştiğini düşünmektedir. Mesleki Dayanışma boyutu, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle açık, destekleyici ve profesyonel ilişki içinde olmasını ifade eder. Samimi-İçten boyutu, öğretmenlerin birbiriyle samimi olup, birbirlerini iyi tanınması ve yakın arkadaş olmasıyla ilgilidir. İlgisiz boyutu ise öğretmenlerin işle ilgili birlik beraberlik oluşturmama, plansız yaşama, başarıya önemsememe, vakti boşa harcama, üretici olmama ve ortak bir amaç oluşturmama gibi davranış biçimlerini kapsar. Genelde davranışların olumsuz olduğu tutumları kapsar. İlgisiz alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanlarının mesleki dayanışma ve samimi alt boyutlarına ait puanlardan daha düşük olması okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili yönünün olumlu olmasıyla ilgili olabilir.

Öğretmenler okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla yakından kontrol boyutunu, en az da destekleme boyutunu algılamaktadır. Öğretmenler yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarındaki davranışların “sık sık” düzeyinde, destekleme alt boyutundaki davranışların ise “bazen” düzeyinde gerçekleştiğini düşünmektedir. Destekleme boyutu örgütü dinamik ve başarılı hale getirme ve personele insanca davranma çabasında olan yönetici davranışlarını kapsamaktadır. Yöneticiler, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır, onlara karşı açık ve samimi davranır. Yakından Kontrol boyutu direktif veya emir vermeyi, yöneticilerin sıkı kontrolünü, empoze edici davranış biçimlerini içine alır. Yöneticiler; öğretmenleri ve okul etkinliklerini yakın ve sıkı takibe alırlar, her şeyi en ince ayrıntısına kadar incelerler. Engelleme boyutu ise yöneticinin, öğretmenlere gereksiz işler, rutin görevler yüklediği, öğretmenlerin davranışlarını kısıtladığı ve onların öğretici sorumluluklarına karıştığı davranış boyutudur. Yönetici işleri kolaylaştıracağı yerde zorlaştırdığı için, öğretmenin asıl sorumluluklarını yerine getirmesine engel olur. Öğretmenlerin, yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından

kontrol ve engelleme alt boyutlarını, destekleme alt boyutuna göre daha fazla algılamaları okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili yönünü olumsuz olmasıyla ilgili olabilir.

Bu durumda öğretmenlerin, öğretmen davranışları arasında okul ikliminin olumlu olmasına katkı sağlayan davranışları daha çok algıladığı, yönetici davranışları arasındaysa okul ikliminin olumsuz olmasına neden olan davranışları daha çok algıladığı söylenebilir.

Tablo 3.38. Öğretmenlerin Okul iklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		Öğretmenin Cinsiyeti	N	\bar{x}	ss
Öğrtmen Dav.	Mesleki Dayanışma	Kadın	390	2,82	,42
		Erkek	155	2,85	,41
	Samimi	Kadın	390	2,63	,53
		Erkek	155	2,72	,48
	İlgisiz	Kadın	390	1,87	,58
		Erkek	155	1,85	,53
Yönetici Dav.	Destekleme	Kadın	390	2,43	,58
		Erkek	155	2,44	,65
	Yakından Kontrol	Kadın	390	2,58	,45
		Erkek	155	2,68	,45
	Engelleme	Kadın	390	2,48	,56
		Erkek	155	2,55	,58

Tablo 3.38’de ilköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumuyla ilgili betimleyici istatistikler yer almaktadır. Tablo 3.38 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarıyla ilgili görüşlerini yansıtan aritmetik ortalama puanlarının yakından kontrol alt boyutu dışında birbirine yakın olduğu

görülmektedir. Yakından kontrol alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı fark yaratacak ölçüde fazladır.

Tablo 3.39.Okul İklimine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	t	Sd	p
Mesleki Dayanışma	-,64	543	,51
Samimi	-1,72	543	,08
İlgisiz	,50	543	,61
Destekleme	-,17	543	,86
Yakından Kontrol	-2,18	543	,02
Engelleme	-1,15	543	,25

Tablo.3.39’da cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin okullarındaki iklimle ilgili görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo.39 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin, sadece yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Bu durumda kadın ve erkek öğretmenler okul iklimini belirleyen yönetici davranışlarından yakından kontrol boyutuna ilişkin farklı düşünmektedir.

Tablo 3.40.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Mesleki Dayanışma	Sınıf Öğretmeni	251	2,85	,42
	Sayısal Branş Öğrt.	91	2,78	,42
	Sözel Branş Öğrt.	97	2,83	,45
	Diğer Branş Öğrt.	106	2,81	,37
	Toplam	545	2,83	,42
Samimi	Sınıf Öğretmeni	251	2,68	,51
	Sayısal Branş Öğrt.	91	2,62	,51
	Sözel Branş Öğrt.	97	2,64	,57
	Diğer Branş Öğrt.	106	2,64	,46
	Toplam	545	2,66	,51
İlgisiz	Sınıf Öğretmeni	251	1,86	,56
	Sayısal Branş Öğrt.	91	1,80	,52
	Sözel Branş Öğrt.	97	1,96	,66
	Diğer Branş Öğrt.	106	1,83	,54
	Toplam	545	1,86	,57

Tablo 3.40’da okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Buna göre farklı branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu, dolayısıyla okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 3.41.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Dayanışma	G.Arası	,34	3	,11	,64	,58
	G.İçi	95,69	541	,17		
	Toplam	96,03	544			
Samimi	G.Arası	,27	3	,09	,33	,79
	G.İçi	145,77	541	,26		
	Toplam	146,04	544			
İlgisiz	G.Arası	1,42	3	,47	1,43	,22
	G.İçi	176,33	541	,32		
	Toplam	177,75	544			

Tablo 3.41’de görev değişkeninin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmistir. Tablo 3.41 incelendiğinde görev değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$).

Tablo 3.42.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Destekleme	Sınıf Öğretmeni	251	2,41	,60
	Sayısal Branş Öğrt.	91	2,47	,64
	Sözel Branş Öğretmeni	97	2,48	,60
	Diğer Branş Öğrt.	106	2,43	,55
	Toplam	545	2,43	,60
Yakından Kontrol	Sınıf Öğretmeni	251	2,61	,49
	Sayısal Branş Öğrt.	91	2,57	,44
	Sözel Branş Öğretmeni	97	2,69	,45
	Diğer Branş Öğrt.	106	2,56	,48
	Toplam	545	2,61	,47
Engelleme	Sınıf Öğretmeni	251	2,56	,56
	Sayısal Branş Öğrt.	91	2,48	,57
	Sözel Branş Öğretmeni	97	2,47	,55
	Diğer Branş Öğrt.	106	2,43	,58
	Toplam	545	2,50	,57

Tablo 3.42’de okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Tablo 3.42 incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu, dolayısıyla okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 3.43.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Destekleme	G.Arası	,53	3	,17	,48	,69
	G.İçi	197,76	541	,36		
	Toplam	198,30	544			
Yakından Kontrol	G.Arası	,98	3	,33	1,44	,23
	G.İçi	123,80	541	,22		
	Toplam	124,79	544			
Engelleme	G.Arası	1,39	3	,46	1,42	,24
	G.İçi	177,14	541	,32		
	Toplam	178,53	544			

Tablo 3.43'te görev değişkeninin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmiştir. Tablo.3.43 incelendiğinde görev değişkenine göre, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$).

Tablo 3.44.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Mesleki Dayanışma	Ön Lisans	66	2,91	,43
	Lisans	404	2,81	,42
	Lisansüstü	75	2,85	,39
	Total	545	2,83	,42
Samimi	Ön Lisans	66	2,87	,49
	Lisans	404	2,63	,53
	Lisansüstü	75	2,63	,41
	Total	545	2,66	,51
İlgisiz	Ön Lisans	66	1,77	,57
	Lisans	404	1,89	,57
	Lisansüstü	75	1,80	,56
	Toplam	545	1,86	,57

Tablo 3.44’de okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Tablo.3.44’de yer alan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, samimi alt boyutu dışında, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında, samimi alt boyutu dışında, benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Samimi alt boyutuna ilişkin en düşük puanlar lisansüstü eğitimi almış öğretmenlere, en yüksek puanlar ise ön lisans eğitimi almış öğretmenlere aittir.

Tablo 3.45.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Dayanışma	G.Arası	,58	2	,29	1,67	,18
	G.İçi	95,44	542	,17		
	Toplam	96,03	544			
Samimi	G.Arası	3,51	2	1,75	6,68	,00
	G.İçi	142,52	542	,26		
	Toplam	146,04	544			
İlgisiz	G.Arası	1,32	2	,66	2,02	,13
	G.İçi	176,43	542	,32		
	Toplam	177,75	544			

Tablo 3.45’te eğitim durumu değişkeninin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmiştir. Tablo.3.45 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, samimi alt boyutu dışında, anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$).Samimi alt boyutuna ilişkin görüşlerdeki anlamlı farkın($p < ,05$) kaynağını bulmak için post hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3.46. Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Samimi Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Eğt. Durumu	(J)Öğrt. Eğt. Durumu	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
Ön Lisans	Lisans	,24*	,00
	Lisansüstü	,24*	,00
Lisans	Ön Lisans	-,24*	,00
	Lisansüstü	-,00	,97
Lisansüstü	Ön Lisans	-,24*	,00
	Lisans	,00	,97

Tablo.3.46’da okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili samimi alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.46 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının önlisans mezunu öğretmenlerle, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.47.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Destekleme	Ön Lisans	66	2,44	,67
	Lisans	404	2,42	,58
	Lisansüstü	75	2,51	,66
	Total	545	2,43	,60
Yakından Kontrol	Ön Lisans	66	2,81	,42
	Lisans	404	2,57	,48
	Lisansüstü	75	2,65	,42
	Total	545	2,61	,47
Engelleme	Ön Lisans	66	2,67	,54
	Lisans	404	2,47	,56
	Lisansüstü	75	2,50	,64
	Total	545	2,50	,57

Tablo 3.47’de okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Tablo 3.47’de yer alan öğretmenlerin

aritmetik ortalama puanlarının, yakından kontrol ve engelleme alt boyutu dışında, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili destekleme alt boyutu için benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Yakından kontrol ve engelleme alt boyutuna ilişkin en düşük puanlar lisans eğitimi almış öğretmenlere, en yüksek puanlar ise ön lisans eğitimi almış öğretmenlere aittir.

Tablo 3.48.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Destekleme	G.Arası	,51	2	,25	,70	,49
	G.İçi	197,79	542	,36		
	Toplam	198,30	544			
Yakından Kontrol	G.Arası	3,40	2	1,70	7,60	,00
	G.İçi	121,38	542	,22		
	Toplam	124,79	544			
Engelleme	G.Arası	2,18	2	1,09	3,35	,04
	G.İçi	176,35	542	,32		
	Toplam	178,53	544			

Tablo 3.48’de eğitim durumu değişkeninin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmiştir. Tablo 3.48 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarında anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Bu alt boyutlara ilişkin görüşlerdeki anlamlı farkın kaynağını bulmak için post hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3.49. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Yakından Kontrol ve Engelleme Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	(I)Öğrt. Eğitim Durumu	(J)Öğrt. Eğitim Durumu	$\bar{x}_I - \bar{x}_J$	p
Yakından Kontrol	Ön Lisans	Lisans	,23*	,00
		Lisansüstü	,15*	,04
	Lisans	Ön Lisans	-,23*	,00
		Lisansüstü	-,08	,16
	Lisansüstü	Ön Lisans	-,15*	,04
		Lisans	,08	,16
Engelleme	Ön Lisans	Lisans	,19*	,01
		Lisansüstü	,16	,08
	Lisans	Ön Lisans	-,19*	,01
		Lisansüstü	-,02	,68
	Lisansüstü	Ön Lisans	-,16	,08
		Lisans	,02	,68

Tablo 3.49’da okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo.3.49 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının önlisans mezunu öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Ayrıca yakından kontrol boyutu için önlisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu da görülmektedir.

Tablo 3.50.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Mesleki Day.	1-5 YIL	90	2,79	,45
	6-10 YIL	128	2,83	,39
	11-15 YIL	122	2,82	,42
	16yıl ve üzeri	205	2,85	,41
	Toplam	545	2,83	,42
Samimi	1-5 YIL	90	2,58	,49
	6-10 YIL	128	2,62	,50
	11-15 YIL	122	2,62	,54
	16yıl ve üzeri	205	2,73	,51
	Toplam	545	2,66	,51
İlgisiz	1-5 YIL	90	1,78	,48
	6-10 YIL	128	1,96	,56
	11-15 YIL	122	1,84	,57
	16yıl ve üzeri	205	1,86	,60
	Toplam	545	1,86	,57

Tablo 3.50’de okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 3.51.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Mesleki D.	G.Arası	,27	3	,09	,51	,67
	G.İçi	95,76	541	,17		
	Toplam	96,03	544			
Samimi	G.Arası	2,01	3	,67	2,52	,05
	G.İçi	144,02	541	,26		
	Toplam	146,04	544			
İlgisiz	G.Arası	1,86	3	,62	1,90	,12
	G.İçi	175,88	541	,32		
	Toplam	177,75	544			

Tablo 3.51’de meslekteki kıdem değişkeninin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmiştir. Tablo 3.51 incelendiğinde meslekteki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$).

Tablo 3.52.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Destekleme	1-5 YIL	90	2,40	,61
	6-10 YIL	128	2,46	,59
	11-15 YIL	122	2,44	,60
	16yıl ve üzeri	205	2,43	,60
	Toplam	545	2,43	,60
Yakından K.	1-5 YIL	90	2,49	,43
	6-10 YIL	128	2,65	,48
	11-15 YIL	122	2,61	,47
	16yıl ve üzeri	205	2,63	,49
	Toplam	545	2,61	,47
Engelleme	1-5 YIL	90	2,39	,60
	6-10 YIL	128	2,61	,56
	11-15 YIL	122	2,44	,56
	16yıl ve üzeri	205	2,52	,56
	Toplam	545	2,50	,57

Tablo 3.52’de okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Tablo 3.52’de yer alan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, engelleme alt boyutu dışında, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında, engelleme alt boyutu dışında, benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Engelleme alt boyutuyla ilgili puanlardan

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları en düşük, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları en yüksektir.

Tablo 3.53.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans Kanağı	KO	Sd	KO	F	p
Destekleme	G.Arası	,17	3	,05	,15	,92
	G.İçi	198,13	541	,36		
	Toplam	198,30	544			
Yakından kontrol	G.Arası	1,53	3	,51	2,25	,08
	G.İçi	123,25	541	,22		
	Toplam	124,79	544			
Engelleme	G.Arası	3,13	3	1,04	3,22	,02
	G.İçi	175,40	541	,32		
	Toplam	178,539	544			

Tablo 3.53’de meslekteki kıdem değişkeninin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmiştir. Tablo 3.53 incelendiğinde meslekteki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin engelleme alt boyutu dışında anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$).Engelleme alt boyutunda ise anlamlı fark oluşmuştur($p < ,05$).Bu farkın kaynağına bakmak için post hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3.54. Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Engelleme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan İçin Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I)Öğrt. Kıdem Yılı	(J)Öğrt. Kıdem Yılı	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,21*	,00
	11-15 Yıl	-,04	,55
	16yıl Ve Üzeri	-,12	,07
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,21*	,00
	11-15 Yıl	,17*	,01
	16yıl Ve Üzeri	,08	,16
11-15 Yıl	1-5 Yıl	,04	,55
	6-10 Yıl	-,17*	,01
	16yıl Ve Üzeri	-,08	,21
16yıl Ve Üzeri	1-5 Yıl	,12	,07
	6-10 Yıl	-,08	,16
	11-15 Yıl	,08	,21

Tablo 3.54'te okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili olan engelleme alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin meslekteki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan post-hoc LSD testi sonuçları verilmiştir. Tablo 3.54 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağının, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.55.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Mesleki Dayanışma	1-5 YIL	306	2,84	,41
	6-10 YIL	130	2,78	,43
	11-15 YIL	72	2,87	,41
	16 yıl ve üzeri	37	2,79	,42
	Toplam	545	2,83	,42
Samimi	1-5 YIL	306	2,66	,51
	6-10 YIL	130	2,64	,53
	11-15 YIL	72	2,69	,50
	16 yıl ve üzeri	37	2,61	,48
	Toplam	545	2,66	,51
İlgisiz	1-5 YIL	306	1,87	,56
	6-10 YIL	130	1,86	,58
	11-15 YIL	72	1,85	,59
	16 yıl ve üzeri	37	1,91	,56
	Toplam	545	1,86	,57

Tablo 3.55’de okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı okul kıdemine sahip öğretmenlerin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 3.56.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki Day.	G.Arası	,57	3	,19	1,09	,35
	G.İçi	95,45	541	,17		
	Toplam	96,03	544			
Samimi	G.Arası	,22	3	,07	,27	,84
	G.İçi	145,81	541	,27		
	Toplam	146,04	544			
İlgisiz	G.Arası	,08	3	,02	,08	,96
	G.İçi	177,66	541	,32		
	Toplam	177,75	544			

Tablo 3.56’da okuldaki kıdem değişkeninin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmiştir. Tablo.3.56 incelendiğinde okuldaki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$).

Tablo 3.57.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Betimleyici İstatistikler

		N	\bar{x}	ss
Destekleme	1-5 YIL	306	2,46	,60
	6-10 YIL	130	2,41	,60
	11-15 YIL	72	2,38	,55
	16 yıl ve üzeri	37	2,39	,69
	Toplam	545	2,43	,60
Yakından kontrol	1-5 YIL	306	2,60	,47
	6-10 YIL	130	2,65	,48
	11-15 YIL	72	2,57	,50
	16 yıl ve üzeri	37	2,57	,44
	Toplam	545	2,61	,47
Engelleme	1-5 YIL	306	2,53	,59
	6-10 YIL	130	2,50	,52
	11-15 YIL	72	2,47	,56
	16 yıl ve üzeri	37	2,4000	,54160
	Toplam	545	2,5075	,57288

Tablo 3.56’da okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren betimleyici istatistikler verilmiştir. Tablo.3.56’da yer alan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı okul kıdeme sahip öğretmenlerin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 3.58.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Destekleme	G.Arası	,41	3	,13	,38	,76
	G.İçi	196,87	541	,36		
	Toplam	197,28	544			
Yakından Kontrol	G.Arası	,37	3	,12	,60	,61
	G.İçi	111,48	541	,20		
	Toplam	111,86	544			
Engelleme	G.Arası	,70	3	,23	,71	,54
	G.İçi	177,83	541	,32		
	Toplam	178,53	544			

Tablo 3.57’da okuldaki kıdem değişkeninin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığını test eden tek yönlü varyans analizi, anova sonuçları verilmiştir. Tablo 3.57 incelendiğinde okuldaki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$).

3.4.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı şöyledir:

“Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimini oluşturan alt boyutlarla, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü belirleyen alt boyutlar arasında bir ilişki var mıdır?”

Tablo 3.59.Okul İkliminin Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarıyla Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Rollerine İlgili Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

		MeslekiDayanışma	Samimi	İlgisiz
İnsan Merkezilik	r	,02	,02	,05
	p	,58	,59	,18
Vizyon	r	,04	,06	,05
	p	,32	,15	,19
İletişim ve İşbirliği	r	,11**	,09*	,04
	p	,00	,02	,32
Destek	r	,07	,06	,02
	p	,07	,13	,50

Tablo 3.58'deki verilere göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilgili alt boyutlardan iletişim-işbirliği ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarından mesleki dayanışma arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($r = .11$, $p < .05$). Bu ilişki çok zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkidir. Ayrıca ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilgili alt boyutlardan iletişim-işbirliği ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarından samimi arasındaki ilişki de istatistiksel olarak anlamlıdır ($r = .09$, $p < .05$). Bu ilişki de çok zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkidir. Yani öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin teknoloji liderliği rollerine ilgili iletişim ve işbirliği boyutuna ait puanlar arttıkça okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili olan mesleki dayanışma ve samimi alt boyutlarının puanları da artmaktadır. Bu durumda yöneticilerin, teknolojinin okulda etkin kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerle kurdukları iletişim ve işbirliği rolündeki artış, öğretmenlerin aralarındaki mesleki dayanışmayı ve samimiyeti anlamlı düzeyde artırmaktadır. Öğretmenler arasındaki mesleki dayanışma ve samimiyet ise okul ikliminin olumlu olmasına katkı sağlar.

Tablo 3.58'deki verilere göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili insan merkezlilik,vizyon ve destek alt boyutları ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksek olarak anlamsızdır($p > .05$).

Tablo 3.60.Okul İkliminin Yönetici Davranışlarıyla İlgili Alt Boyutlarıyla Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Rollerile İlgili Alt Boyutlar Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

		Destekleme	Yakından Kontrol	Engelleme
İnsan Merkezlilik	r	,01	,02	,02
	p	,72	,64	,56
Vizyon	r	,02	,03	,07
	p	,52	,46	,08
İletişim ve İşbirliği	r	,04	,04	,07
	p	,26	,33	,07
Destek	r	,01	,00	,06
	p	,66	,92	,12

Tablo 3.59'deki verilere göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlarla, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksek olarak anlamlı değildir($p > .05$).Bu durumda ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle, okul iklimini oluşturan yönetici davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlara, sonuçların tartışılmasına yer verilmiştir. Ardından uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

4.1.Sonuçlar

4.1.1. Örneklemdeki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Örneklemde yer alan 545 öğretmenden 390'ı (%71,6) kadın,155'i (%28,4) erkektir. Kadın öğretmenler sayıca çoğunluktadır.Örneklemde yer alan 545 öğretmen branş değişkenine göre incelendiğindeyse, 251'inin (%46,1) sınıf, 91'inin(%16,7) sayısal branş,97'sinin(%17,8) sözel branş öğretmeni olduğu görülmektedir.106(%19,4) öğretmen ise bu sınıflandırmanın dışında kalan diğer branşların öğretmenidir. Öğretmenler arasında görev değişkenine göre sayıca ağırlık sınıf öğretmenlerine aittir. Ayrıca 545 öğretmenden 66'sı(%12,1) önlisans,404'ü(%74,1) lisans,75'i(%13,8) lisansüstü eğitimi tamamlamıştır. Öğretmenler arasında eğitim durumu değişkenine göre sayıca ağırlık lisans eğitimi almış öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine bakıldığında,545 öğretmenden 90'ının(%16,5) 1-5 yıl,128'inin(%23,5) 6-10 yıl,122'sinin(%22,4) 11-15 yıl,205'inin(%37,6) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler arasında meslekteki kıdem değişkenine göre sayıca ağırlık 16 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir yani nispeten daha tecrübeli öğretmenlerin sayıca ağırlıkta olduğu söylenebilir. 545 öğretmenden 306'sı(%56,1) 1-5 yıl,130'u(%23,9) 6-10

yıl,72'si(%13,2) 11-15 yıl,37'si(%6,8) 16 yıl ve üzeri okulunda kıdeme sahiptir. Öğretmenler arasında okuldaki kıdem değişkenine göre sayıca ağırlık 1-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlere aittir.

4.1.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği puan ortalaması 5 üzerinde 3,47 (katılıyorum)'dir. Bu ortalama değere göre öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini büyük oranda gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler yöneticilerinin Teknoloji Liderliği alt boyutları arasında sadece İletişim ve İşbirliği boyutunu kısmen gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin Teknoloji Liderliği alt boyutları arasında en fazla destek boyutunu, en az da iletişim ve işbirliği boyutunu algılamaktadır. Yani ilköğretim okulu yöneticileri, öğretmenleri okulda teknolojinin etkin kullanımı konusunda yeterince desteklemektedirler. Ancak öğretmenlerle, okulda teknolojinin yaygınlaştırılıp, etkinliğinin artırılması konusunda yeterince iletişim ve işbirliği içinde olamamaktadırlar.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Bu durumda kadın ve erkek öğretmenlerin yöneticilerinin teknoloji liderliği rolüne ilişkin benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Görev değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Yöneticilerin sergilediği teknoloji liderliği rolü ve alt boyutlarıyla (insan merkezlilik alt boyutu hariç) ilgili görüşlerdeki anlamlı farkın kaynağı diğer branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleri, sözel ve sayısal branş öğretmenleri arasındaki görüş farklılığıdır. İnsan

merkezlilik alt boyutu için anlamlı farkın kaynağı ise diğer branş öğretmenleriyle, sınıf öğretmenleri ve sözel branş öğretmenleri arasındaki görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin en düşük puanların diğer branş öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Teknoloji liderliği, vizyon ve iletişim-işbirliği alt boyutlarına ilişkin en yüksek puanlar sınıf öğretmenlerine aittir. İnsan merkezlilik alt boyutuna ilişkin en yüksek puanlar sınıf ve sözel branş öğretmenlerine, destek alt boyutu için en yüksek puanlar ise sayısal branş öğretmenlerine aittir.

Eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Teknoloji liderliğine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının en düşük, lisansüstü ve ön lisans mezunu öğretmenlere ait puanların ise en yüksek olduğu görülmektedir. İnsan merkezlilik ve iletişim-işbirliği alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlere ait puanların en düşük, ön lisans mezunu öğretmenlere ait puanların en yüksek olduğu görülmektedir. Vizyon ve destek alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının en düşük, lisansüstü mezunu öğretmenlere ait puanların ise en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin diğerlerine göre daha olumsuz görüşlere sahip olabilir. Teknoloji liderliğiyle, vizyon, iletişim-işbirliği ve destek alt boyutlarına ilişkin görüşlerdeki anlamlı farkın kaynağı lisans mezunu öğretmenlerle, ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. İnsan merkezlilik alt boyutuna ilişkin görüşlerdeki anlamlı farkın kaynağı ise lisans mezunu öğretmenlerle, ön lisans mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır.

Meslekteki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Anlamlı farkın kaynağı teknoloji liderliği ve tüm alt boyutları için 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5,6-10 ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin verdiği puanlar 1-5,6-10 ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından daha düşüktür. Bu durumda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerin teknoloji liderliğine ilişkin olumsuz düşünceler içinde olduğu söylenebilir. Yöneticilerin teknoloji liderliği ve teknoloji liderliği alt boyutlarından insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği boyutlarına ait en yüksek puanlar ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Yöneticilerin teknoloji liderliği alt boyutlarından destek boyutuna ilişkin en yüksek puanlar ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Okuldaki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). İnsan merkezlilik ve destek alt boyutları için anlamlı farkın kaynağı 16 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenlerle 6-10 ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Bununla birlikte 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Destek alt boyutu içinse ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığı da vardır. İletişim-ışbirliği ve vizyon alt boyutları için anlamlı farkın kaynağı 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Bununla birlikte 16 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenlerle 6-10 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Vizyon alt boyutu için

anlamli farkin kaynagi ayrica 1-5 yil kidemine sahip ogretmenlerle, 11-15 yil okul kidemine sahip ogretmenler arasindaki gorus farklilikidir. Teknoloji liderligine ve teknoloji liderligi alt boyutlarından insan merkezlilik, vizyon ve iletisim-ısbirliği boyutlarına ilişkin en duşuk puanlar 6-10 yil okul kidemine sahip ogretmenlere en yuksuk puanlar ise 16 yil ve uzeri kidemine sahip ogretmenlere aittir. Destek alt boyutuna ilişkin en duşuk puanlar 11-15 yil okul kidemine sahip ogretmenlere en yuksuk puanlar ise 16 yil uzeri kidemine sahip ogretmenlere aittir.

4.1.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Oğretmenler okul ikliminin oğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki dayanışma boyutunu, en az da ilgisiz boyutunu algılamaktadır. Oğretmenler mesleki dayanışma ve samimi alt boyutlarındaki davranışların “sık sık” düzeyinde, ilgisiz alt boyutundaki davranışların ise “bazen” düzeyinde geręekleřtiđini duşunmektedir. İlgisiz alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanlarının mesleki dayanışma ve samimi alt boyutlarına ait puanlardan daha duşuk olması okul ikliminin oğretmen davranışlarıyla ilgili yönünün olumlu olmasıyla ilgili olabilir. Oğretmenler okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla yakından kontrol boyutunu, en az da destekleme boyutunu algılamaktadır. Oğretmenler yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarındaki davranışların “sık sık” düzeyinde, destekleme alt boyutundaki davranışların ise “bazen” düzeyinde geręekleřtiđini duşunmaktadırlar. Oğretmenlerin, yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarını, destekleme alt boyutuna gore daha fazla algılamaları okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili yönünü olumsuz olmasıyla ilgili olabilir. Bu durumda oğretmenlerin, oğretmen davranışları arasında okul ikliminin olumlu olmasına katkı sağlayan davranışları

daha çok algıladığı, yönetici davranışları arasındaysa okul ikliminin olumsuz olmasına neden olan davranışları daha çok algıladığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin, sadece yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Bu durumda kadın ve erkek öğretmenler okul iklimini belirleyen yönetici davranışlarından yakından kontrol boyutuna ilişkin farklı düşünmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarıyla ilgili görüşlerini yansıtan aritmetik ortalama puanlarının yakından kontrol alt boyutu dışında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yakından kontrol alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı fark yaratacak ölçüde fazladır.

Görev değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen ve yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları birbirine yakın olduğu için, öğretmenlerin okul ikliminin öğretmen ve yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, samimi alt boyutu dışında, anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Samimi alt boyutuna ilişkin görüşlerdeki anlamlı farkın ($p < ,05$) kaynağı ise ön lisans mezunu öğretmenlerle, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, samimi alt boyutu dışında, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında, samimi alt boyutu dışında, benzer görüşleri paylaştıkları

söylenbilir. Samimi alt boyutuna ilişkin en düşük puanlar lisansüstü eğitimi almış öğretmenlere, en yüksek puanlar ise ön lisans eğitimi almış öğretmenlere aittir.

Eğitim durumu değişkenine göre, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarında anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Anlamlı farkın kaynağı ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Yakından kontrol boyutu için buna ek olarak ön lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının, yakından kontrol ve engelleme alt boyutu dışında, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili destekleme alt boyutu için benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Yakından kontrol ve engelleme alt boyutuna ilişkin en düşük puanlar lisans eğitimi almış öğretmenlere, en yüksek puanlar ise ön lisans eğitimi almış öğretmenlere aittir.

Meslekteki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları, birbirine yakındır. Dolayısıyla farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Meslekteki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin engelleme alt boyutu dışında anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Engelleme alt boyutunda ise anlamlı fark oluşmuştur ($p < ,05$). Anlamlı farkın kaynağı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Öğretmenlerin aritmetik

ortalama puanları, engelleme alt boyutu dışında, birbirine yakındır. Dolayısıyla farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında, engelleme alt boyutu dışında, benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Engelleme alt boyutuyla ilgili puanlardan 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları en düşük, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları en yüksektir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yöneticilerin engelleme alt boyutu altındaki davranışları daha fazla gerçekleştirdiğini düşünmektedir.

Okuldaki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı fark göstermemektedir ($p > ,05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı okul kıdemine sahip öğretmenlerin, okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Okuldaki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri de anlamlı fark göstermemektedir ($p > ,05$). Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan aritmetik ortalama puanları da birbirine yakındır. Dolayısıyla farklı okul kıdemine sahip öğretmenlerin, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutları hakkında benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

4.1.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlardan iletişim-işbirliği ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarından mesleki dayanışma arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($r = .11$, $p < .05$). Bu ilişki çok zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkidir. Ayrıca ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlardan iletişim-işbirliği ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt

boyutlarından samimi arasındaki ilişki istatistiksek olarak anlamlıdır($r = .09$, $p < .05$). Bu ilişki de çok zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkidir. Yani öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili iletişim-işbirliği boyutuna ait puanlar arttıkça okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili olan mesleki dayanışma ve samimi alt boyutlarının puanları da artmaktadır. Bu durumda yöneticilerin, teknolojinin okulda etkin kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerle kurdukları iletişim ve işbirliğindeki artış, öğretmenlerin aralarındaki mesleki dayanışmayı ve samimiyeti anlamlı düzeyde artırmaktadır. Öğretmenler arasındaki mesleki dayanışma ve samimiyet okul ikliminin olumlu olmasına katkı sağlar. Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili insan merkezlilik, vizyon ve destek alt boyutları ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili diğer alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksek olarak anlamsızdır ($p > .05$).

İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlarla, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksek olarak anlamlı değildir($p > .05$). Bu durumda ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle, okul iklimini oluşturan yönetici davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

4.2.Tartışma

4.2.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçları, öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği puan ortalamasının 3,47 (katılıyorum) olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin Teknoloji Liderliği'ne ilişkin rolleri arasında sadece iletişim ve işbirliği rolünü kısmen, insan merkezilik, vizyon ve destek rolünü ise yeterince gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Sincar(2009) ise öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği puan ortalamalarının 3,38 (kısmen katılıyorum) olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin, teknoloji liderliği rolleri olan insan merkezilik, vizyon ve iletişim ve işbirliği rollerini kısmen, destek rolünü yeterince sergilediklerini belirlemiştir. Bulgularını nitel araştırma tekniklerinden elde edilen bulgularla da desteklemiştir.

Can(2008) araştırmasının sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin teknoloji liderliği kapsamındaki görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Eren(2010) araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması sürecinde yüksek düzeyde liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin, eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması sürecinde altı standart alanından oluşan teknoloji liderliği davranışları kapsamında "teknolojik liderlik ve vizyon; öğretme ve öğrenme süreci; üretkenlik ve mesleki gelişim; ölçme ve değerlendirme; sosyal, yasal ve etik konular" olmak üzere beş alanda toplanan liderlik davranışlarını yüksek düzeyde, "destek, yönetim ve işlemler" alanında ise orta düzeyde gösterdiklerini belirlemiştir.

Öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin Teknoloji Liderliği alt boyutları arasında en fazla destek boyutunu, en az da iletişim ve işbirliği boyutunu algılamaktadır. Bu sonuçlar Sincar(2009)'ın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir fark göstermemektedir. Sincar(2009) ise cinsiyet değişkeni açısından, sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin vizyon rolüne ilişkin; dal öğretmenlerinin görüşleri arasında ise iletişim ve işbirliği rolüne ilişkin istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görev değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı fark göstermektedir. Sincar(2009) ise ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin sınıf ve dal öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir fark göstermektedir.

Meslekteki ve okuldaki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin teknoloji liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı fark göstermektedir. Sincar(2009) kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin tamamına ilişkin anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dal öğretmenlerinin görüşleri arasında ise ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.2.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki dayanışma boyutunu, en

az da ilgisiz boyutunu algılamaktadır. Öğretmenler okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla yakından kontrol boyutunu, en az da destekleme boyutunu algılamaktadır.

Taşdemirci(2009) öğretmenlerin okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki dayanışma boyutunu, en az da ilgisiz boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla yakından kontrol boyutunu, en az da engelleme boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çevik(2010) öğretmenlerin okul ikliminin öğretmen davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında en fazla mesleki boyutunu, en az da serbest boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul ikliminin yönetici davranışlarına ilişkin alt boyutları arasında ise en fazla sınırlayıcı boyutunu, en az da yönlendirici boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öztürk(2008) ise öğretmenlerin okul iklimine ilişkin belirlenen boyutlardan en fazla moral boyutuna önem verdiklerini saptamıştır. Kavgacı(2010) ise öğretmenlerin en fazla destekleyicilik en az da sınırlayıcılık boyutunu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin, sadece yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Bu durumda kadın ve erkek öğretmenler okul iklimini belirleyen yönetici davranışlarından yakından kontrol boyutuna ilişkin farklı düşünmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarıyla ilgili görüşlerini yansıtan aritmetik ortalama puanlarının yakından kontrol alt boyutu dışında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yakından kontrol alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı fark yaratacak ölçüde fazladır.

Kaya(2005) erkek müdürlerin okul iklimini oluşturan davranışları sergilemesine ilişkin ğretmen görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptamıştır. Akar(2006) da cinsiyet değişkeninin yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimine katkısıyla ilgili görüşlerinde anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Tahaoğlu(2007) ve Taşdemirci(2009) ğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Karataş(2008) ise örgütsel iklimin cinsiyete göre sadece samimiyet boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk(2008) okul ikliminin engelleme ve samimiyet alt boyutlarının cinsiyet ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kadın ğretmelerin okul iklimini daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ekşi(2006) araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyete (samimiyet boyutu hariç) göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Kavgacı(2010) ise cinsiyet değişkenine göre sadece destekleyicilik boyutunda anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görev değişkenine göre, okul ikliminin ğretmen ve yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin ğretmen görüşlerinin anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları birbirine yakın olduğu için, öğretmenlerin okul ikliminin ğretmen ve yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir. Bu sonuçlar Tahaoğlu(2007)'nun araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kavgacı(2010) ise sadece sınırlayıcılık boyutunda görev değişkenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre, okul ikliminin ğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin ğretmen görüşlerinin, samimi alt boyutu dışında, anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin ğretmen görüşlerinin, yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarında anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Kaya(2005) erkek müdürlerin okul iklimini oluşturan davranışları sergilemesine ilişkin ğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptamıştır. Akar(2006) da öğretmenlerin eğitim durumunun, yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimine katkısıyla ilgili görüşlerinde anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Ekşi(2006) rehber öğretmenlerin okul iklimi algılarının, mezun oldukları bölüme göre, engellenme ve işe dönüklük boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşdemirci (2009) okul iklimine ilişkin ğretmen algılarının, okul iklimi alt boyutlarının hiçbirinde, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Meslekteki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin ğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin ğretmen görüşleri anlamlı fark göstermemiştir. Okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin ğretmen görüşlerinde ise sadece engelleme alt boyutunda anlamlı fark oluşmuştur. Kavgacı(2010) ise meslekteki kıdem değişkeni açısından okul iklimi alt boyutlarına ait ğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık saptayamamıştır. Kaya(2005) erkek müdürlerin okul iklimini oluşturan davranışları sergilemesine ilişkin ğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptamıştır. Akar(2006) da öğretmenlerin mesleki kıdeminin, yöneticilerin becerilerinin örgüt iklimine katkısıyla ilgili görüşlerinde anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Karataş(2008) ğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin; mesleki kıdeme göre

çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Taşdemirci(2009) öğretmen görüşlerine göre, okul iklimi alt boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okuldaki kıdem değişkenine göre, okul ikliminin öğretmen ve yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı fark göstermemektedir. Bu sonuç Kaya(2010)'nın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kaya(2005) erkek müdürlerin okul iklimini oluşturan davranışları sergilemesine ilişkin öğretmen görüşlerinin; öğretmenlerin okullarındaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptamıştır. Karataş(2008) öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin; okuldaki kıdeme göre çözülme, moral, işe dönüklük samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ekşi(2006) rehber öğretmenlerin okul iklimi algılarının, okullarındaki kıdeme göre, engellenme ve moral boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlardan iletişim-işbirliği ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutlarından mesleki dayanışma ve samimi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu ilişki çok zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkidir. Yani öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili iletişim-işbirliği boyutuna ait puanlar arttıkça okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili olan mesleki dayanışma ve samimi alt boyutlarının puanları da artmaktadır. Bu durumda yöneticilerin, teknolojinin okulda etkin kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerle kurdukları iletişim ve işbirliğindeki artış, öğretmenlerin aralarındaki mesleki dayanışmayı ve samimiyeti anlamlı düzeyde artırmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler arasındaki mesleki dayanışma ve samimiyetin,

yöneticilerin teknolojinin okulda etkin kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerle kurdukları iletişim ve işbirliğine ortam hazırladığı söylenebilir. Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili insan merkezilik, vizyon ve destek alt boyutları ile okul ikliminin öğretmen davranışlarıyla ilgili alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsızdır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle ilgili alt boyutlarla, okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle, okul iklimini oluşturan yönetici davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Watts(2009,s.7) teknoloji liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu kapsamında test etmiştir. Araştırmasında yöneticilerin teknoloji liderliği ile okul iklimi boyutlarından sadece “kurumun etkilere açıklığı” arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani okul yöneticilerinin teknoloji liderliği arttıkça kurumun dış etkilere açık olma durumu azalmaktadır. Bu durumda okul iklimini oluşturan diğer boyutlar teknoloji liderliğini açıklayamamaktadır. Bununla birlikte araştırmanın sorularından birisi olan “Yöneticilerin teknoloji liderliği rolü okul ikliminin yordayıcısı mıdır?” sorusuna sadece bu boyut için “evet” cevabı verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından birisi de okul ikliminin, teknoloji liderliği ile teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkiye ortam sağladığı yönündedir.

4.3.Öneriler

4.3.1.Uygulayıcılara Öneriler

Yöneticilerin, teknolojinin okulda etkin kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerle kurdukları iletişim ve işbirliğindeki artış, öğretmenlerin aralarındaki mesleki dayanışmayı ve samimiyeti anlamlı düzeyde artırmaktadır. Öğretmenler arasındaki mesleki dayanışma ve samimiyet okul ikliminin olumlu olmasına katkı sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin iletişim ve işbirliği rollerinin artması için onlara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Velilerle okul, öğretmenlerle yöneticiler arasındaki ve öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişim ve işbirliğinin artması için elektronik posta grupları kurulabilir.
- Okullarda eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojinin etkin kullanımını sağlamak için okulun tüm üyelerinin temsil edilebileceği teknoloji kurulları kurulabilir.
- Okullardaki iletişim ve işbirliğine destek olan okul web sitelerinin geliştirilmesinin ve düzenli olarak güncellenmesinin, oluşturulacak teknoloji kurullarının misyonlarından biri olması sağlanabilir.

Öğretmenlerin, yönetici davranışlarıyla ilgili olan yakından kontrol ve engelleme alt boyutlarını, destekleme alt boyutuna göre daha fazla algılamaları okul ikliminin yönetici davranışlarıyla ilgili yönünün olumsuz olmasıyla ilgili olabilir. Okul yöneticilerinin olumlu okul iklimi sağlamak adına, yakından kontrol ve engelleme kapsamındaki davranışları azaltıp, destek olma kapsamındaki davranışları artırabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Okul yöneticileri, klasik idareci rolünden sıyrılmalıdır. Öğretmenleri, lideri oldukları grubun bir parçası olarak görmelidirler.
- Okul yöneticisinin artan liderlik rolünün yakından kontrol ve engelleme davranışlarını azaltırken, destekleme davranışını artıracakı düşünülmektedir. Okul

yöneticilerinin liderlik rolünün geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimlere ağırlık verilmesi gerekir. Bunun dışında okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış tecrübeli öğretmenlerden seçilmesi de önem taşımaktadır.

-Okul yöneticilerinin, okul ikliminin daha olumlu olması için öğretmenler arasındaki mesleki dayanışma ve samimiyeti artırması gerekmektedir. Bu kapsamda okul dışında öğretmenlerin sosyal faaliyetlerde daha fazla biraraya gelmesi için okul yöneticisinin liderlik yapması önerilmektedir.

-Öğretmenlerin, okul iklimini olumsuz etkileyebilecek ilgisiz alt boyutu kapsamındaki davranışları daha az gerçekleştirmelerini sağlamak için okul yöneticilerinin okuldaki motivasyonu artırıcı çalışmalar yapması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yaptığı yerinde ödüllendirmeler motivasyonu artırabilir.

4.3.2.Araştırmacılara Öneriler

Araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

-Araştırma farklı il ve ilçelerde çalışan ilköğretim okullarında tekrarlanabilir.

-Araştırma ortaöğretim okullarında tekrarlanabilir.

-Araştırmada teknoloji liderliği ve okul iklimi ilişkisi öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Bu çalışmanın benzeri öğrenci veya yönetici görüşleri de dikkate alınarak yapılabilir.

-Ülkemizdeki okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin MEB'na sunulmak üzere milli standartlar geliştirilebilir.

-Araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerinin teknoloji liderliği ve okul iklimi hakkındaki görüşleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Farklı değişkenler kullanılarak araştırma tekrarlanabilir. Örneğin okuldaki öğretmen ve öğrenci mevcudu değişkenler arasına alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, H.(2006).*Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ. E. (2008).*Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Baykal, İ.(2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İklimini Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi .İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bursalıoğlu, Z.(2002).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bul, S.(2007).*Okul Müdürlerinin Motive Etme Becerisi İle Liderlik Yaklaşımları Arasındaki İlişki*.Yüksek lisans Tezi. Kocaeli:Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çakmaz, B. (2010) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çelik, V.(2005).Liderlik. Y.Özden(Ed.).*Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* içinde.(s.s 188–213).Ankara: PegemAYayıncılık
- Çelik, V. (2003).*Eğitimsel Liderlik*.(3. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*.(3. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çevik, N.(2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim İle İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dönmez, B. ve Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği Sürecinde Yükselen Ağ Toplumu ve Eğitim Yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1–19.
- Ekşi, F.(2006).*Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erdal, M.(2007).*İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi*. Yüksek Lisans Projesi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ergisi, K. (2005). *Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı ile İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Kırıkkale: Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erçetin, Ş.(1998).*Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık
- Gündüz, Ş. (2007).*Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile İş Tatmini Arasındaki İlişki*.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karacaoğlu, İ.(2008).*İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okul İklimi Algularıyla Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul-Aile İlişkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kaya,Ş.(2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı(Kasım,2003). *Bilgi ve iletişim teknolojisi araçları ve ortamlarının eğitim etkinliklerinde kullanımı hakkında 2554 sayılı yönerge*.
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2554_0.html sitesinden 03.08.2011 tarihinde İndirilmiştir.]
- Marulcu, İ. (2010). *Eğitimsel Liderlik Ve Teknoloji Kullanımı*. Isparta: Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Oğuz, O.Oktay, A.Ayhan, H.(Haz.).(2001).*21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık
- Öztürk, E.(2008).*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi.Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı
- Sincar, M.(2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Sincar, M. ve Aslan B.(2011).İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri.*Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* [<http://sbe.gantep.edu.tr> sitesinden 03.06.2011 tarihinde indirilmiştir.]
- Eren, E.Ş.(2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojilerini Sağlama Ve Kullanmada Gösterdikleri Liderlik Davranışları. Doktora Tezi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şişman, M.(2002a).*Öğretim Liderliği.*Ankara:Pegem Yayıncılık
- Şişman, M.(2002b). *Örgütler ve Kültürler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi.*Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdemirci, E.(2009). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Taymaz, H.(2007).*Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık,8.baskı.
- Tiryaki, A. (2008).*İşletmelerde Modern Liderlik Yaklaşımları ve Çalışan Motivasyonu İlişisine Yönelik Bir Uygulama.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uşun, S. (2000).*Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim.*Ankara: PegemA Yayıncılık
- Watts, C.D.(2009). *Teknoloji Liderliği, Okul İklimi ve Teknoloji Entegrasyonu: Devlet İlköğretim Okullarında İlişki Çalışması.* Doktora Tezi. Tuscaloosa: Alabama Ünivesitesi, Eğitimsel Liderlik, Politika ve Teknoloji Çalışmaları.

[<http://acumen.lib.ua.edu> -Alabama Üniversitesi Kütüphaneleri İnternet Sitesi'nden 20.09.2011 tarihinde indirildi.]

Yalın, H. İ.(2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 19. Baskı

<http://www.iste.org>

<http://tez2.yok.gov.tr>

www.meb.gov.tr

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

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

EKLER

EK-1 Veri Toplama Aracı

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİYLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki” isimli Yüksek Lisans Tezi için bilgi toplamayı amaçlamaktadır ve üç bölümden oluşmaktadır. I.Bölüm’ de kişisel bilgiler, II. Bölüm’ de “Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği”ve III. Bölüm’ de “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği” bulunmaktadır.

Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın amacına ulaşması için anket maddelerinin tümünün eksiksiz bir biçimde cevaplandırılması büyük önem taşımaktadır.

Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Emine Didem BAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Münevver ÇETİN

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz: ()Kadın () Erkek
2. Göreviniz: () Sınıf öğretmeni () Sayısal Branş öğretmeni
(Matematik, Fen ve Teknoloji)
- () Sözel Branş Öğretmeni () Yabancı Dil
(Türkçe, Sosyal Bilgiler)
- () Bilişim Teknolojileri () Görsel Sanatlar,Müzik
- () Diğer
3. Eğitim Durumu: ()Ön Lisans ()Lisans
- ()Yüksek Lisans ()Doktora

4.Meslekteki Kıdeminiz

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

5.Bu okuldaki kıdeminiz:

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

BÖLÜM II

TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda okulunuzdaki yöneticilerde gözlenebilecek bazı davranışlar verilmiştir. Sizden istenen yöneticilerinizin bu davranışları sergileme durumuyla ilgili düşüncenizi (x) işaretiyle belirtmenizdir.

Okulunuzdaki yöneticiler...	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. Okulda teknolojinin kullanımına ilişkin etik durumları okulun tüm üyeleriyle birlikte belirlerler.					
2.Eğitim teknolojilerini okula kazandırırken öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlerler.					
3.Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili eğitim almalarını özendirirler.					
4.Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanımını değerlendirirler.					
5. Öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmaları için internet hizmetlerini kullanmalarını desteklerler.					
6. Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırlar.					
7. Eğitim teknolojilerinin öğrencilerin okul başarılarına etkilerini değerlendirirler.					
8. Okulun tüm üyelerinin okuldaki eğitim teknolojilerinden esit düzeyde faydalanmalarını sağlarlar.					
9. Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorunları, okuldaki tüm bireylerin katılımını sağlayarak çözerler.					

Okulunuzdaki yöneticiler...	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
10. Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğrencilerin görüşlerine başvururlar.					
11. Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğretmenlerin görüşlerine başvururlar.					
12. Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin bir vizyona sahiptirler.					
13 Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin sahip oldukları vizyonu eğitici personelle paylaşırlar.					
14.Uzun vadeli teknolojik gelişim planlarına sahiptirler.					
15 Okulda eğitim teknolojisi planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri desteklerler.					
16.Eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda gelişmeleri izleyip sürekli yenilenmeyi savunurlar.					
17.Okulun eğitim teknolojisi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yaparlar.					
18. Eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerini belirlerler.					
19. Velilerle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.					
20. Okulun sosyal çevresiyle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.					
21.Teknolojiyi okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanırlar.					
22.Okulun tüm üyeleriyle teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyarlanacağına ilişkin fikirler üretirler.					
23.Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluştururlar.					
24. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili veri toplamak için eğitim teknolojilerinden yararlanırlar.					
25. Öğrenme-öğretme ortamlarının eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere göre düzenlenmesini desteklerler.					
26.Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenlerler.					

Okulunuzdaki yöneticiler...	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
27. Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim teknolojilerinin kullanımını desteklerler.					
28. Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için öğretmenlerin teknolojinin getirdiği imkânlardan faydalanmalarını sağlarlar.					
29. Eğitim teknolojilerinin kullanımında okuldaki eğitici ve yardımcı personele örnek olacak davranışlar sergilerler.					

BÖLÜM III

ÖRGÜT İKLİMİNİ BETİMLEME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda okulunuzdaki öğretmenlerde ve yöneticilerde gözlenebilecek bazı davranışlar verilmiştir. Sizden istenen yöneticilerin ve öğretmenlerin bu davranışları sergileme sıklığıyla ilgili düşüncenizi (x) işaretiyle belirtmenizdir.

Davranışlar	Hemen hemen zaman	Sık sık	Bazen	Çok seyrek
Okulunuzdaki	4	3	2	1
1. Öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar.				
2. Öğretmenlerin en yakın arkadaşları diğer öğretmenlerdir.				
3. Öğretmen toplantıları gereksizdir.				
4. Yöneticiler, öğretmenlere yardımcı olmak için yetki ve sorumlulukların dışına çıkarlar.				
5. Yöneticilerin koyduğu kurallar değişmezdir, katıdır.				
6. Öğretmenler görevleri dışında okulda kalmazlar.				
7. Öğretmenler birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.				
8. Öğretmenler arasında çoğunluğa karşı çıkan azınlık bir grup vardır.				
9. Yöneticiler yapıcı eleştiride bulunur.				
10. Yöneticiler her sabah öğretmenlerin devamını kontrol eder.				
11. Rutin görevler eğitim ve öğretimi engeller.				
12. Öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabuleder.				
13. Öğretmenler diğer öğretmenlerin aile öz geçmişini bilir.				
14. Öğretmenler çoğunluğa uymayan öğretmenler üzerinde grup baskısı uygularlar.				

Davranışlar	Hemen hemen zaman	Sık sık	Bazen	Çok seyrek
Okulunuzdaki	4	3	2	1
15. Yöneticiler öğretmenleri eleştirirken nedenini de açıklar.				
16. Yöneticiler öğretmenleri dinlerler ve onların önerilerini kabul ederler.				
17. Öğretmenlerin çalışma programını yöneticiler belirler.				
18. Öğretmenlerin kurul faaliyetleriyle ilgili gereğinden çok sayıda görevleri vardır.				
19. Öğretmenler birbirine yardım eder ve destekler.				
20. Öğretmenler okul zamanında birbirleriyle olmaktan ve kaynaşmaktan zevk duyarlar.				
21. Öğretmenler, öğretmen toplantılarında konuyu dağıtırlar, amaçsız görünürler.				
22. Yöneticiler, öğretmenlerin özlük haklarını, menfaatini gözetir.				
23. Yöneticiler, öğretmenlere eşit muamelede bulunur.				
24. Yöneticiler, öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir.				
25. İdari yazışmalar, çalışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.				
26. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar.				
27. Öğretmenler birbirleriyle sosyal dayanışma içindedirler.				
28. Yöneticiler öğretmenleri över ve takdir ederler.				
29. Yöneticileri anlamak kolaydır.				
30. Yöneticiler, öğretmenin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol ederler.				
31. Büro hizmetleri, öğretmenlerin kırtasiye işlerini azaltır.				
32. Yeni gelmiş öğretmenler, kolaylıkla kabul görürler.				
33. Öğretmenler birbirleriyle iletişimlerini düzenli olarak sürdürürler.				
34. Yöneticiler çalışanları yakından teftiş eder.				
35. Yöneticiler, ders programlarını kontrol eder.				
36. Öğretmenlere gereğinden çok çalışmalar yüklenir.				
37. Öğretmenler, seçtikleri küçük gruplarda birlikte olurlar.				
38. Öğretmenler, meslektaşlarına güçlü destek verirler.				
39. Yöneticiler otoriterdir.				
40. Öğretmenler, meslektaşlarının başarılarına saygı duyar, coşku ile karşılarlar.				
41. Yöneticiler, öğretmenlere takdirlerini göstermek için çeşitli yollar denerler.				

EK-2 Ölçeklerin Kullanım İzni

> Sevgili Didem, uyarladığım örgüt iklimi ölçeğini kullanabilirsin,
Başarılar
Prof.Dr.Münevver Yalçınkaya>

Sn Prof.Dr.Münevver Yalçınkaya,

- >
- > Ben E.Didem BAŞ.Prof.Dr.Münevver Çetin Hoca'nın danışmanlığında
- > “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul
- > İklimi Arasındaki İlişki”yi araştıracağım yüksek
- > lisans tez çalışmamda sizin 2000 yılında Türkçe'ye uyarladığımız
- > OCDQ-RE(Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği)'yi kullanmak istiyorum.
- > Eğer ölçeği kullanmama izin verirsiniz, izin mailinizi ölçekle
- > birlikte tez önerime ekleyeceğim.
- > İlginize teşekkür ederim.
- > İyi çalışmalar..
- >
- > E.Didem BAŞ
- > Kadir-Rezan Has İ.Ö.O Fen ve Teknoloji Öğretmeni
- > Maltepe/İSTANBUL

Merhaba Didem Hanım,

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Şimdiden kolaylıklar diliyorum. Ancak ölçeğin makale olarak yayımlanmış hali mevcut. İsterseniz onu da kaynakçanıza ekleyebilirsiniz. Hafta içi talep ederseniz makaleyi gönderebilirim.

İyi çalışmalar...

Dr. Mehmet Sincar
University of Gaziantep
Faculty of Education
Gaziantep-TÜRKİYE
Tel: +90 342 317 27 95
Fax: +90 342 360 72 68
e-mail: mehmetsincar@yahoo.com

From: Didem Demir <mirdem29@hotmail.com>
To: mehmetsincar@yahoo.com
Sent: Sunday, May 22, 2011 5:42 PM
Subject: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği

Sn. Y.Doç.Dr. Mehmet SİNCAR,

Ben E.Didem BAŞ.İstanbul Maltepe'de Fen ve Teknoloji Öğretmeni olarak görev yapıyorum.Aynı zamanda Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim.Eğer izniniz olursa sizin geliştirdiğiniz 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği' ni Prof.Dr.Münevver ÇETİN danışmanlığında hazırlayacağım 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği' ile Okul İklimi Arasındaki İlişki'yi konu alan tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1983 yılında eğitimci bir ailenin ikinci çocuğu olarak, Amasya'nın Suluova ilçesinde dünyaya geldi.İlk ve ortaöğrenimini İstanbul'da,üniversite öğrenimini ise Ankara'da tamamladı.1997 yılında Bostancı Ortaokulu'ndan,2001 yılında Kabataş Erkek Lisesi'nden mezun oldu.2006 yılında Gazi Üniversitesi,Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünü tamamladıktan sonra çeşitli ilköğretim okullarında Fen ve Teknoloji öğretmeni olarak görev yaptı.Halen İstanbul Maltepe Kadir Rezan Has İ.Ö.O'nda görevini sürdürmektedir.Araştırmacı iyi derecede İngilizce bilmektedir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/128622
Konu : Anket (Emine Didem Baş)

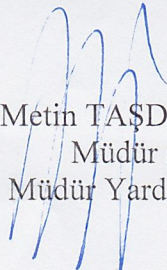
12./10/2011

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

İlgi : a) 04/10/2011 tarihli ve 746 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 12/10/2011 tarih ve 128289 sayılı Onayı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Emine Didem BAŞ'ın "**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki**" konulu tezine ilişkin anket çalışmasını İlimiz Ataşehir, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Metin TAŞDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/128289
Konu : Anket (Emine Didem BAŞ)

12../10/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 04/10/2011 tarihli ve 746 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 06/10/2011 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Emine Didem BAŞ'ın "**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki**" konulu tezine ilişkin İlimiz Ataşehir, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik araştırma yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Emine Didem BAŞ'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muhammed YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

11../10/2011

Harun KAYA

Vali a.

Vali Yardımcısı