

T. C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIĞI İLE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa TETİK

İstanbul
Eylül-2022

T. C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIĞI İLE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa TETİK

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

İstanbul
Eylül-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye: Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre ÖMÜR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın tüm aşamalarında akademik kurallara ve bilimsel etiğe özen gösterdiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel gelenek ve bilimsel ahlak çerçevesinde elde ettiğimi, üniversitenin belirlediği tez yazım kılavuzundan hareketle tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu tez çalışmamda direkt veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım tüm eserlerin kaynakçada belirtilenlerden ibaret olduğunu beyan ederim.

Mustafa TETİK

ÖN SÖZ

Başarılı eğitim örgütü formülünün öğeleri arasında öğretmenler yer almaktadır. Okuldaki sorumlulukların ya da görevlerin hayata geçirilmesi açısından kilit noktada bulunan öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ve öğretmen liderliği, örgütsel hedeflerin hayata geçirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışma eğitim yönetimine katkı sağlamak, öğretmenlere sınıf ve kurum bünyesinde dijital okuryazarlık ve öğretmen liderliği davranışları göstermelerine yönelik ipuçları vermek adına gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamın tüm aşamasında tarafıma destek veren çok değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN'a, yüksek lisans eğitimimde bilgi ve tecrübeleriyle bana katkı sağlayan çok değerli hocalarıma, İngilizce çevirilerde bu çalışmaya destek olan çok değerli meslektaşlarım Duygu GENÇOĞLU'na ve Zeynep KONUK'a, yaşamım boyunca benden desteklerini, sevgilerini esirgemeyip bana olan inançlarını koruyan çok kıymetli ailem babam Abdülgani TETİK, annem Zehra TETİK ve kardeşim Açelya TETİK'e, bana gösterdikleri hoşgörü ve verdikleri manevi destekten dolayı gelecekteki hayat arkadaşım çok kıymetli Çağla GÖRGÜLÜ'ye ve can dostum çok kıymetli Yalçın AVCI'ya, ayrıca bu çalışmaya katılan tüm öğretmenlere sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa TETİK

ÖZET

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIĞI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa TETİK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN
Eylül-2022, 128 Sayfa

Araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin düzeyini belirleyerek ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanında, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini ve öğretmen liderliğine ilişkin rollerini branş, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, meslek kıdem açısından incelemek de amaçları arasındadır. Bu çalışma, “nicel araştırmanın ilişkisel tarama modeli” ile gerçekleştirilmiştir. 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında İstanbul’un Bayrampaşa, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden “kolayda örnekleme” yoluyla belirlenen 324 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, korelasyon, tek yönlü varyans analizi ANOVA, bağımsız örneklem t-Testi ve LSD testi yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile öğretmen liderlikleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Dijital Okuryazarlık, Öğretmen Liderliği, Liderlik.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL LITERACY OF TEACHERS WORKING IN PRIMARY EDUCATION INSTITUTIONS AND TEACHER LEADERSHIP

Mustafa TETİK

Master, Education Management
Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Pınar ÖZKAN
September-2022, 128 Pages

The aim of the research is to determine the level of the relationship between the digital literacy of teachers working in primary education institutions and teacher leadership and to examine the relationship between these two variables. In addition, it is among the aims of examining the digital literacy levels of teachers and their roles in teacher leadership in terms of branch, gender, marital status, age, education level, and professional seniority. This study was carried out with the "relational survey model of quantitative research". In the 2021-2022 academic year, 324 teachers working in primary schools in Istanbul's Bayrampaşa, Fatih and Gaziosmanpaşa districts, determined by "convenience sampling", constitute the study group of this research. Digital Literacy Scale, Teacher Leadership Scale and Personal Information Form were used to collect data in the research. Parametric tests were used in data analysis since the data showed normal distribution as a result of the analysis. Percentage, frequency, correlation, one-way analysis of variance ANOVA, independent sample t-Test and LSD test are included in the analysis of the data. As a result of the research, there is a statistically significant relationship between teachers' digital literacy and teacher leadership.

Keywords: Teacher, Digital Literacy, Teacher Leadership, Leadership.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
DİJİTAL OKURYAZARLIK VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ.....	8
2.1 Dijital Okuryazarlık.....	8
2.1.1. Dijital Okuryazarlık Yetkinlikleri	12
2.1.2 Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri	13
2.1.3 Dijital Okuryazarlık Alt Disiplinleri	19
2.1.4 Dijital Okuryazarlığın Önemi.....	21
2.2 Liderlik Kavramı ve Liderlik.....	22
2.2.1 Liderlik Kuramları.....	24

2.2.1.1 Çağdaş Liderlik Yaklaşımları - Yeni Yaklaşımlar	24
2.2.1.1.1 Dönüşümcü Liderlik.....	25
2.2.1.1.2 Öğretimsel Liderlik	26
2.2.1.1.3 Dağıtılmış Liderlik/Paylaşılan Liderlik.....	26
2.2.1.1.4 Teknoloji Liderliği.....	27
2.2.1.1.5 Vizyoner Liderlik	28
2.2.1.1.6 İşlemci Liderlik	30
2.3 Öğretmen Liderliği	31
2.3.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri	33
2.3.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini.....	34
2.3.3. Öğretmen Liderliğinin Boyutları.....	35
2.3.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri	38
2.3.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar	41
2.4. Literatürle İlgili Araştırmalar	42
2.4.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar:.....	42
2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar:	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	48
3.1. Araştırmanın Deseni.....	48
3.2. Çalışma Grubu.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ek-4).....	49
3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği	51
3.3.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.5. Verilerin Analizi	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	56

BULGULAR	56
4.1. Çalışma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Tablosunun İncelenmesi	57
4.2. Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosunun İncelenmesi	59
4.3. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma, ve Kademeye göre t-Testi Sonuçlarının İncelenmesi	60
4.4. Öğretmen Liderliği Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma ve Kademeye göre t-Testi Sonuçları	61
4.5. Dijital Okuryazarlık Düzeyine Fen Bilimleri Alanında (Sayısal Alan) ya da Sosyal Bilimler (Sözel Alan) Alanında Öğretmen Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	62
4.6. Öğretmen Liderliği Algısının Fen Bilimleri Alanında (Sayısal Alan) ya da Sosyal Bilimler (Sözel Alan) Alanında Öğretmen Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	63
4.7. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçlarının İncelenmesi	64
4.8. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçlarının İncelenmesi.....	65
4.9. Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçları	67
4.10. Öğretmen Liderliği Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçlarının İncelenmesi	67
4.11. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçlarının İncelenmesi	68
4.12.Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçların İncelenmesi.....	70
BEŞİNCİ BÖLÜM	72
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	72
5.1. Tartışma ve Sonuç	72
5.2. Öneriler.....	84
5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	84
5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler	84
KAYNAKÇA	86

EKLER.....	104
ÖZ GEÇMİŞ.....	114



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veri sayısı ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.	49
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre veri sayısı ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.....	50
Tablo 3.3. Araştırma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	54
Tablo 3.4. Araştırma Ölçeklerine Ait Cronbach Alfa Değerleri.....	55
Tablo 4.1. Çalışma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Tablosu.....	57
Tablo 4.2. Dijital Okuryazarlık ve Öğretmen Liderliği Ölçeklerinin Alt Boyutları ve Ölçek Genel Puanlarına İlişkin Korelasyon Tablosu	59
Tablo 4.3. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma ve Kademeye t-Testi Sonuçları	60
Tablo 4.4. Öğretmen Liderliği Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma ve Kademeye göre t-Testi Sonuçları	61
Tablo 4.5. Dijital Okuryazarlık Düzeyine Fen Bilimleri ya da Sosyal Bilimler Öğretmeni Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.6. Öğretmen liderliği algısına Fen Bilimleri ya da Sosyal Bilimler Öğretmeni Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.7. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	64
Tablo 4.8. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçları.....	65
Tablo 4.9. Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçları.....	67
Tablo 4.10. Öğretmen Liderliği Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.11. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçları.....	68
Tablo 4.12. Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçları.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri.....	13
Şekil 2.2: BİT Okuryazarlığı Modeli Üzerine Yerleştirilmiş Okuryazarlık, Yetenek ve Yaratıcılık (Pérez ve Murray, 2010: 133).....	15
Şekil 2.3: Ng Dijital Okuryazarlık Modeli (Ng, 2012: 1067).....	17
Şekil 2.4: Dijital Okuryazarlığın Düzeyleri (Martin ve Grudziecki, 2006: 255).....	20
Şekil 2.5: Öğretmen Liderliğinin Boyutları (Ngang, Abdulla, Mey, 2010: 256).....	38



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
DOYÖ	: Dijital Okuryazarlık Ölçeği
ÖLÖ	: Öğretmen Liderliği Ölçeği
Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: ve diğerleri
BİT	: Bilişim İletişim Teknolojileri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenlere göre inceleyen çalışmanın bu kısmında; çalışmanın problemine, problem cümlesine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıtlarına, hipotezlerine ve çalışmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

21. yüzyılda bilgi toplumunun; teknoloji, eğitim ve bilim camiası olmadan temsili gerçekleşmez (Hargreaves, 2003: 15). Günümüzde teknoloji sürekli olarak değişmekte, gelişmekte ve kendini yenilemektedir. Bu süreçte okuyan, okuduğunu anlayan, bilgiyi yorumlayarak özgün ve yaratıcı fikirler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmek hedef haline gelmiş ve sonuç olarak dijital dünya gibi farklı bilgi kaynaklarının varlığı bu kaynakları kullanabilme becerisine sahip olunmasını zorunlu hale getirmiştir. Bilgiye erişmek, kullanmak ve yeni bilgi üretmek önem arz etmektedir. Tüm bu süreçlerde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Demirdağ, 2021: 1)

DPT (2006), “Bilgi Toplumu Strateji Belgesi”nde verilen “*Bilgiyi etkin kullanmanın ve verimlilik seviyesini artırmanın en önemli sağlayıcılarından biri Bilgi ve İletişim Teknolojileridir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri; bilgiyi üretme, işleme ve saklama, paylaşma ve kolay erişim, karar alma süreçlerinde rol oynar*” ifadesi ile bilgi toplumunda Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin ciddi bir rolü olduğu ortaya konulmuştur. 21. yüzyıl bireylerinden beklenen bazı özellikler vardır. Bu özellikleri geliştirmesini istediğimiz yetenekleri arasındadır. Kişilerin dijital ortamlarda yayılan bilgiye iletişim teknolojileri aracılığıyla ulaşan, bu bilgileri kullanan, hayatı süresince öğrenen, sorgulamayı ihmal etmeyen, araştırmalarına süreklilik kazandıran, problemlere karşı çözümler üretebilen ve tüm bu çözümler ve analizler ışığında değerlendirmeler yaparak gerçekçi sonuçlara ulaşan, yeni düzenlemeler, biçimlendirmeler yaparak özgün ve orijinal fikirler üreten okuryazar, teknolojik

gelişmeleri takip eden bireyler olması istenilen nitelikler arasında yer almaktadır (Bundy, 2004: 3-4).

Öğretmenlik bu anlamda, ahlâkî, sanatsal, estetik vb. birçok alandaki gelişmenin takibini yakından yapmayı gerektiren bir meslektir. Gelişen, değişen ve kendini sürekli yenileyen toplumda, öğretmenin de kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir (Husen 1989: 167). Öğretmenlerin global çağın gereklerini karşılayacak biçimde yetiştirilmeleri ve yöneticilerin de bu olguları dikkate alarak öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni yapılandırmaları gerçekleştirmeleri gereklidir. Örneğin kendi kültürlerine sahip çıkıp, sert muhafazakarlıktan ziyade dünya çapındaki değerleri vurgulama, çok yönlü iletişim teknolojisini kullanma ve öğrencilere konuyla ilgili rehberlik etme, eğitim ve öğretim programlarındaki bütün öğelerin sürekli güncellenmesi, kişisel ilişki ürünlerinden daha fazla bilimsel temellendirmesi ve geçerliği olan bilgilerin ve uygulamaların eğitim sisteminde yer alması gibi (Güven, 2001). Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlerin gelişimine destek olacak ve toplumun kalkınması için gereken nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine katkı sunacaktır (Seferoğlu, 2001: 118). Bilgi toplumunun varlığı sürecinde ülkelerin gelişiminde ve ilerlemesinde görev alacak bireylerin eğitim ve öğretim etkinliklerinin devam ettiği eğitim örgütü olan okullar ve bu kurumlarda görevlerini ifa eden öğretmenlerin, genel çerçevede ülkenin özel açıdan ise eğitim kurumlarının ülküsüne ilişkin farkındalığı, buna hizmet eden uygulamaları hayata geçirme durumları önem arz etmektedir (Mutlu ve Erdem, 2013: 983). Öğretmenlerin gelişen teknoloji dünyası ve bilginin niceliğindeki artışa karşın eğitim sistemi içerisindeki değerleri artarak devam etmektedir. Günümüz öğretmenlerinin kendi sorumluluğundaki eğitim kurumlarının vizyonlarını gerçekleştirebilmesi, bu öğretmenlerin edindiği mevcut bilgileri ve toplumsal gerçekleri yorumlayabilmesi ayrıca geleceğe kılavuzluk edebilmesi dijital okuryazarlık becerileriyle daha da kolay hale gelebilir.

Okul ve sınıf ortamlarının bilgiye ulaşılabilir kurumsal alanlar olması nedeniyle öğretim ortamına sunulan tüm imkanlardan öğrenciler tarafından doğru ve bilinçli olarak yararlanılıyor olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin bir lider olarak öğretim ortamına rehberlik edebilecek donanıma sahip olması da önem arz etmektedir (Keskin ve Küçük, 2021: 133). Teknoloji ile öğretim ortamını doğru bir şekilde bütünleştirmek büyük bir maharet gerektirmektedir. Bu sebeple işin rehberlik sürecinin merkezinde

yer alan öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü kılavuz ve mentor konumundaki öğretmenler teknoloji dünyasını yakından takip ederek teknoloji alanındaki öğretmen liderliğini en verimli ve en doğru şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Atav, Akkoyunlu ve Sağlam, 2006: 38-39). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin ana amacı eğitim kurumlarında teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanmak ve etkileşim kurulabilir teknolojiyi okul ortamıyla bütünleştirmektir. Bu projenin başarısını etkileyen en önemli paydaşlardan biri öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri bu sürece etki edeceği gibi öğretmen liderliği rolleri de okul ve sınıf ortamında teknolojinin kullanımını etkileyecektir (Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017: 21). Mulford ve Sillins (2004: 141-143) liderlik algısının zaman içinde farklılaşmasının en önemli nedeninin modern toplumlarda kültürel, teknolojik, politik ve ekonomik açılardan değişimler meydana gelmesinden kaynaklandığını dile getirilmiştir. Liderlik algısında olduğu gibi sınıfın ve okulun lideri konumundaki öğretmene bakış da değişmiştir. Öğretmen liderliğinin öğretmene yüklediği geleneksel ve klasik bakış açısının çok ötesinde; sorgulayan, araştıran, gelişime açık olup karar alma sürecine katılarak okulun yönetiminde yer alma gibi rolleri öğretmenle birlikte algılanmasına etki ettiği söylenebilir (Kılınç, 2020: 73). Tüm bu ifadelerden hareketle okulun ve sınıfın lideri konumundaki öğretmen aynı zamanda meslektaşlarına rehberlik etmektedir. Dijital teknolojiyi kullanıp geleceğimizin teminatı olan öğrencilerin yetiştirilmesine kılavuzluk eden öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri önem taşımaktadır. Yapılan literatür incelemelerinde ilköğretim kurumu öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını ve öğretmen liderliklerini birlikte inceleyen ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve öğretmen liderliği algılarının birlikte incelenmesini merkeze alan bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın problemi, literatüre katkı sağlaması adına, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ne düzeydedir?

2-Öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri; cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyetleri/eğitim durumu, branşı, okul kademesi ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3-Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?

4-Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rolleri cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyetleri/eğitim durumu, branşı, okul kademesi ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5-Öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile öğretmen liderliği algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bilgi çağındaki bireylerin kendilerini güncellemeleri ve küresel yaşama ayak uydurmaları önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Toplumların eğitiminde önemli bir konumda olan öğretmenler için de bu durum geçerlidir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin farkına varmaları, bu becerileri edinerek, hayat boyu öğrenme alışkanlığına sahip olmaları hem mesleki gelişimleri hem de çağa ayak uydurabilecek yeni nesillerin yetişebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018: 525). Öğretmenlerin gösterdiği liderlik davranışları, eğitim kurumlarının amaçlarını hayata geçirme, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulması açısından oldukça kıymetlidir (Elmas, 2018: 6).

Bilgi teknolojileriyle dünyadaki herhangi bir yerde üretilen bir bilgi mesafe tanımsızın süratle yayılabilmekte ve bilgiye ulaşma çabasında olan insanlar bu bilgiden faydalanmaktadır. Bilimdeki gelişmeler hızlı bir şekilde yayıldığından bireylerin buldukları mevcut alanda kendi düşünce, eylem ve bakış açılarını geliştirmeleri daha basit olmaktadır (Özçiftçi ve Çakır, 2015: 5). Bilim ve teknolojinin doğüstü bir güç ve hızla ilerlemesi, bununla birlikte bilgi üretiminin artması,

bireylerin mevcut alanları dışında da çeşitli konularda düşünceye sahip olmasını da beraberinde getirmiştir. Bu durum, insan yaşamının geçmiştekine oranla bilgiye ulaşma noktasında daha da iyileşmesine ve böylece toplumların gelişmesine katkı sağladığını düşündürmektedir. Günümüzde doğru bilgiye ulaşmak; soru sormak, sürekli araştırmak, sorgulamak, birden fazla kaynağa başvurmak, eleştirmek ve çözümlene yapmak gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektiren bir faaliyete dönüşmüştür. Bireylerde bulunması gereken bu beceriler, çağımızda “21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri” şeklinde ifade edilmektedir (Önür ve Kozikoğlu, 2019: 628).

Bilgi çağında teknolojiye tüm bu gelişim ve değişimler hayatlarımıza dijital okuryazarlık diye yeni bir kavram getirmiştir. Dijital okuryazarlık dijital araçları doğru şekilde kullanabilen beceriye sahip bireylerin tanımlama, değerlendirme, çözümlene, sentezleme, yeni bilgi üretme, iletişim gibi çeşitli faaliyetlerde bulunması ve olumlu davranışlarla bu süreci sosyal hayatına yansıtabilmesidir (Martin, 2006: 155).

Şekerci ve Karataş, (2019: 761) öğretmen liderliğinin önemiyle ilgili olarak şunları dile getirmiştir: “Öğretmen liderliği sadece okul ve sınıftaki öğretim becerilerinde değil okulun tüm ikliminde ve yaşamında hissedilmelidir. Çünkü kurumsal ve mesleki gelişim, öğretmenlerle iş birliği gibi konularda öğretmenlerin liderlik becerileri okulun kapasitesinin ve öğretmenin mesleki gelişimi adına önemli bir rol oynamaktadır.” 21. yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlığa sahip öğretmen liderlerin bütünleştirici yapılarıyla gelecek nesillere model olma ve meslektaşlarına rehberlik etmek açısından eğitim örgütlerinin kilit noktasında yer aldığı söylenebilir.

Eğitimde hedeflenen istendik değişimlerin etkili ve doğru bir biçimde yaşamın içinde yer alması, öğretmenlerin edilgen yapıdan uzaklaşıp görevlerine ek ve yeni sorumluluklar alarak bu sürece dahil olmalarına ve yeni liderlik davranışları gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmenlere liderlik rollerini gerçekleştirmelerine yönelik imkanların sunulması, öğretmenlerin karşılaştıkları liderlik rolleri ile ilgili problemlerin belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne özgün ve yaratıcı öneriler getirilmesi; öğretmenlerin, öğretmen liderliğinden haberdar olması öğretmen liderliğinin gelişimi, ilerlemesi ve uygulanışı yani hayata geçirilmesi bakımından önemli görünmektedir (Elmas, 2018: 7).

Eğitim çalışmalarında elde edilen verilerin doğru analizi, ğretmen liderlerinin sınıf içinde ğretim sorumluluklarını sđrdđrđrken aynı zamanda sınıf dışında da liderlik sorumluluklarını ősstlendiđi gerçeğini göz arđ etmeden yapılabilir (Wenner ve Campbel, 2017: 140). Bu gerekçeyle öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin dđzeyini belirlemek ve bu konuda farkındalık yaratmak adına önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın zgđnlđđ ve önemi, alanyazındaki dijital okuryazarlık ve ğretmen liderliği ana değişkenleriyle farklı değişkenleri içine alan birçok alışma (Literatđrle ilgili araştırmalar başlığı altında ayrıntısıyla yer verilmiştir.) varken bu iki ana değişkeni bir arada inceleyen ve ilkokul ile ortaokul kademelerini de kapsamına dahil eden bir çalışmanın yapılmamış olmasından gelmektedir. Bu farklılık çerçevesinde araştırmanın gerekçesi ortaya çıkmış olup farklı değişkenler ile dijital okuryazarlık ve ğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ele alması bakımından çalışmanın literatđre katkıda bulunacağı dđřđnđlmektedir. Bu tez çalışmasının ilköğretim kurumlarındaki tđm branşlardan öğretmenlere, dijital okuryazarlık ve ğretmen liderliğinin önemi hakkında bilgi vereceği dđřđnđlmektedir. Araştırma konusu ve çalışmanın bulguları, ğretmen yetiştiren kurumlar olan fakđlteler için de yol gösterici olacağından ayrıca önem arz etmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarını samimi ve yansız olarak cevaplandırđđı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim ğretim yılında İstanbul'un Avrupa yakasında yer alan Gaziosmanpaşa, Bayrampaşa ve Fatih ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Veri toplama aralarındaki sorulara verilen yanıtlar araştırmaya dahil olan öğretmenlerin soruları yanıtladıkları zaman dilimindeki anlık ruh halleri ve tutumlarından etkilenmektedir.
3. Katılımcıların verdiği yanıtların, sahip oldukları dđřđnce ve/veya inançlara bağlı olarak tarafsız olduğu kabul edilmiştir.

4. Araştırma “Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği” maddeleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okuryazarlık: Olgu ve durumların alfabe aracılığıyla seslendirilip yorumlanmasının ardından ayrıntısıyla algılama ve algıladıklarına kendini de dahil ederek dile getirme biçimidir (Altun, 2005).

Dijital Okuryazarlık: Tanımlanması doğru yapılmış olan dijital kaynaklara ulaşma, oryantasyon, uyarılama, analiz ve sentez süreçleri sonrasında yeni bilgiyi anlamlandırma ve diğer kişilerle iletişim ve etkileşim halinde olma, yapıcı sosyal davranışlarda bulunma becerisidir (Martin, 2005: 135).

Lider: Mensubu olduğu grubun amaçlarını tayin eden ve bu belirlenen gayeler doğrultusunda takipçilerini etkileyip onları hedeflenen eylemlere yönelten kişi (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 81).

Liderlik: Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için başkalarının etkilenmesi aşaması veya süreci (Aydın, 2010: 291).

Öğretmen: Bu araştırmada katılımcı olarak yer alan, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Avrupa yakasında yer alan Gaziosmanpaşa, Bayrampaşa ve Fatih ilçelerindeki T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenler.

Okul müdürü: İlköğretim kademesindeki okullarda görevli okul müdürü.

Okul yöneticisi: İlköğretim kademesindeki okullarda görevli okul müdürü ve müdür yardımcısı.

Öğretmen Liderliği: “Öğretmenin sınıftaki ve okuldaki eğitim etkinliklerinde ve buna bağlı tüm süreçlerde görevler üstlenmeye gönüllü olma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir.” (Can, 2009: 387).

İKİNCİ BÖLÜM

DİJİTAL OKURYAZARLIK VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ

Bu bölümde dijital okuryazarlık ve öğretmen liderliği üzerine kuramsal çerçeve kapsamında temel kavramlara yer verilmiştir. Öğretmen liderliği açısından “çağdaş yaklaşımlar” ele alınmış ve temel kuramlar incelenmiştir.

2.1 Dijital Okuryazarlık

Bilgi, insanlığın başlangıcından yaşanılan ana kadar en çok değer verilen hazine olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgiye yani bu soyut güce sahip olan uygarlıklar ve toplumlar buldukları çağa yön vermişlerdir. Bilgiye verilen önemin değer kazanmasıyla birlikte geçmişten günümüze kadar bilgiye ulaşma ve bilgiyi üretme isteği katlanarak artmıştır (Kozan ve Bulut Özek, 2019: 108). 21. yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmış olup teknolojik gelişmelerde büyük sıçrama yaşanmış ve bu gelişmeler yaşamın hemen hemen her alanında etkili olmuştur (Özer, 2021: 18).

21. yüzyılın ilk çeyreğinde “okuma-yazma” ile “okuryazarlık” kavramları arasında anlam ayrımı belirgin bir şekilde derinleşmiştir. Belirlenen ilk anlamı ile “okumak ve yazmak” simgelerin kullanımıyla oluşturulan anlamın çözümlenmesi işidir. Sözcüğün bu ilk anlamından farklı olarak okuma kelimesi mecazi anlamda “gözlerinden okumak” ve gerçek anlamda “grafik okumak” olarak da kullanılmaktadır. Böylece okuryazarlık yazıyı okumanın dışında çok geniş anlamlara denk gelmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 285; Aşıcı, 2009: 11).

Yaşadığımız dünya, yazıyı meydana getiren simgelerden başka diğer sembolik anlatımları da kendinde barındırmaktadır. Tüm bu simgelerin anlamlandırılması süreci ise okuma olarak yorumlanmaktadır. Aslında, bilinçli ya da farkına varmadan kendimizi, çevremizi, etrafımızdaki tüm eylemleri okuyoruz; bazen de kendimizi ifade etmek için simgeleri kullanarak yazma fiilinde bulunuyoruz (Altun, 2005). Literatürümüzde yer alan okuryazarlık kavramı okuma ve yazma eylemiyle bağlantılı olarak kişinin yaşamını, çevresindeki nesnelere ve faaliyetleri idrak edişi, anlamlandırması ve toplumsal yaşamındaki ilişkilere bir anlam yüklemesidir (Aşıcı, 2009: 11).

Günlük yaşamımızda anlam ayrımı gözetmeksizin birbirlerinin yerine kullanılagelen “okuma-yazma” ve “okuryazarlık” kavramları arasındaki anlam ayrımı giderek açılmaktadır. Harflere karşılık gelen sembollerin çözümüne dayanan (Aşıcı, 2009: 11) okuryazarlık algısı ise ilerleyen zaman zarfında “medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık” gibi yeni terimlerle birleşerek anlamını genişletmiştir. Kavramlar arasındaki anlam farkını daha da kesinleştirmek için bu iki kavram arasındaki farkları aşağıdaki maddelerle ortaya koyabiliriz:

- Kod çözme eylemi okuma-yazma olarak adlandırılırken okuryazarlık anlamlandırmaya dayanır.
- Okuma-yazma kategoriye karşılık gelirken okuryazarlık ise bir dereceyi işaret etmektedir.
- Okuma-yazmanın sembol düzeni basılı harflerden oluşurken okuryazarlığın sembol düzeni ise “şeyler” olarak dile getirilir.
- Okuma-yazmanın tanımlaması netleşmişken okuryazarlığın tanımlanması devam etmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 284-285).

21. yüzyılda okuryazarlık kavramı yazının simgeleriyle ortaya konulan bir faaliyetten çok daha fazlasına karşılık gelmekte olup zihinsel becerileri, dil vasıtasıyla gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumları karşılayan eğitim terimi olarak tanımlanabilir (Aşıcı, 2009: 12). Okuma-yazma yeteneği okuryazarlığın kapsamı içindedir. Bu kapsamın bütünü olan okuryazarlık çok daha geniş bir alfabeyle sahip olup “zemin, şekil, simge, zaman, olaylar, kişiler vs.” durumların tümü onun düzenlenmiş bütününe meydana getirebilir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 285).

Teknoloji, dünyanın hemen hemen her yerindeki insanlar tarafından yaşları ve yaşantıları farklı olsa da yaygın olarak kullanılmaktadır (Yılmaz, 2010: 263). Teknoloji, dönüştürücü bir kuvvet haline gelmiş, faal ve yenilikten yana olan varlığı ve kullanımı ile birçok alanda değişimi de beraberinde getirmiştir (Kazu ve Erten, 2014: 133). Bilgi teknolojilerinin bilgisayar ve uluslararası bilgi iletişim ağı ile günlük yaşamımıza girerek zaman ve mekâna bağlı kalmadan bilginin tevzi edilmesine yardımcı bulunması beraberinde “yeni okuryazarlık türlerini” de meydana çıkaracak tartışma süreçlerine imkân sağlamıştır. Hayat boyu öğrenmeyi harekete geçiren, öğrenme isteğinde sürekliliğin oluşmasını sağlayan ve daha fazla ve doğru bilgiye kılavuzluk eden yeteneklerin kazandırılması “yeni okuryazarlık” türleri olarak

değerlendirilmiştir. Bu süreçte ise bilgiye ulaşım karşılaştırmalarda bulunma, akıl yürütme, farklı bilgi hazinelerinden yararlanma ve teknolojik unsurları kullanma kabiliyetinin edinilmesi öne çıkmıştır (Önal, 2010: 106).

Bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilme, yorumlayabilme ve bilgiyi ihtiyaç dahilinde ilgili alanlara uyarlayabilmek için dijital teknolojileri etkili ve dinamik bir yeterlilikle kullanabilmek önemlidir (Kazu ve Erten, 2014: 133). Bilgiye ulaşma sürecinde birbirini destekleyen medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlıklar ortaya çıkmıştır. Dijital teknolojiler başlığı altındaki bu yeni okuryazarlık türleri topluma yansımalar üzerinde de durmaktadır. Dijital ortam genişledikçe, dijital okuryazarlık modelleri de birbirini takip etmiş ve genellikle her biri ayrı bir okuryazarlık olarak tanımlanan ilgili becerilerin koleksiyonlarına dönüşmüştür. Bu çoklu okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve internet/ağ gibi kavramları içermektedir (Bawden, 2008: 17). Bu okuryazarlıklar günlük hayatta olduğu gibi eğitim kurumlarında da bizleri etkilemektedir. Daha yeni modeller yalnızca çoklu okuryazarlık yaklaşımının bir yaklaşımını temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda dijital okuryazarlık yapısının görece doğuşunu da ortaya çıkarır (Murray ve Perez, 2014: 86). Kişiler ve örgütler/kurumlar teknolojideki değişim ve gelişmeyle doğru orantılı olacak şekilde yaşam kalitesini yükseltmekte, bilgi ve becerilerini yenilemekte ve tüm bu süreçlere bireysel ve kurumsal uyum gerçekleştirmektedir (Kazu ve Erten, 2014: 133). Dijital teknoloji dünyasında yaşanan gelişmelerin ve ilerlemelerin hem devlet kurumlarında tesis edilmesi hem de toplumun bütün kesimlerinde seri bir şekilde kabul görmeye başlaması, bilinen okuryazarlığın yanı sıra dijital okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması zorunluluğunu ortaya koymuştur (Sari, 2019: 34).

Dijital okuryazarlık kavramı, geleneksel medya okuryazarlığı kavramlarını genişletir ve günümüzün dinamik, elektronik iletişim ve etkileşim ortamlarına uyarlanır. Pratik beceriler, kullanıcıları dijital ekonomiye katılımın ötesinde dönüştürücü inovasyon, yapıcı sosyal eylem ve eleştirel ve yaratıcı düşünme alanlarına doğru hareket ettiren üst düzey dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin temelini oluşturur (Media Awareness Network, 2010). Dijital okuryazarlığa ilişkin literatür taramasında birbirinden farklı tanımlamaları görebilmek mümkündür. Bu tanımların farklılık göstermesinin bir gerekçesi de teknoloji alanındaki gelişmelerin dinamik olması ve bu

değişimlerin toplumsal yaşamda farklı alanlarda kendisini göstermesidir. Değinilen bu tanımlar incelendiğinde;

Dijital okuryazarlık, genel ağa bağlı bilgisayarların sunduğu çeşitli türdeki kaynaklara erişme ve bunları anlayıp kullanma becerisidir (Gilster, 1997: 1). Gilster (1997) kitabında kavramı daha geniş anlamıyla şöyle açıklamaktadır: “*Dijital okuryazarlık, bilgisayar aracılığıyla çeşitli kaynaklardan gelen enformasyonu anlama ve kullanma yeteneği. [...] Kavram okuryazar olmanın ötesinde erişilen enformasyonu değerlendirme ve karşılaşılan problemi çözme becerilerini de kapsamaktadır, bunları yapabilmek için de bir dizi becerileri gerektirir.*” Böylece dijital okuryazarlık kavramı 1990’ların sonlarına doğru ilk kez tanımlanmıştır (Spante, Hashemi, Lundin, ve Alger, 2018: 7; Pool, 1997: 6-11). Dijital Okuryazarlık; kişilerin dijital referanslarını tarif etmek, bu kaynaklara erişmek, kaynakları yönetmek, sürece entegre etmek, kaynakları değerlendirmek, kaynakların analizi gerçekleştirmek ve bunları sentezlemek, elde edilen verilerden yeni ve özgün bilgiler yaratmak, medya anlatımları oluşturmak ve başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları ve olanakları uygun biçimde kullanma farkındalığı, tutumu ve yeteneği (Lankshear ve Knobel, 2008: 166-167; Martin and Grudziecki, 2006: 255; Martin 2006: 155) olduğu gibi yapıcı sosyal faaliyetleri mümkün kılmak için gerçekleştirilen yaşamsal durumların bağlamı ve bu sürecin yansıtılmasıdır (Martin ve Grudziecki, 2006: 255).

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018: 16) Dijital okuryazarlığı şöyle tanımlamaktadır: “*Dijital okuryazarlık; hem bireyin bilgi iletişim teknolojilerini etkin olarak öğrenmesini sınırları içine alırken hem de bu teknolojilerle kişisel gelişimine katkıda bulunacak, hayatın herhangi bir bağlamında sorununu çözecek, toplumsal katılım ve üretimini destekleyecek şekilde teknolojilerin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili yeterliklerini ifade eder.*” Dijital okuryazarlık, “dijital çağda hayatta kalma yeteneği” olarak tanımlanabilir. Dijital yaşamda öğrenenler ve kullanıcılar tarafından oluşturulan ve kullanılan beceri ve stratejiler sistemi bütünü oluşturur (Eshet-Alkalai, 2004: 102). Bennett’e (2014: 1) göre dijital okuryazarlık, kişisel, bilimsel ve profesyonel kullanım amacıyla bir dizi teknolojiyi kendine güvenen, seri bir şekilde benimseyen biri olmak için gerekli olan işlevsel erişim, beceriler ve uygulamalardan oluşur.

Dijital okuryazarlığın tanımlarında ağırlıklı olarak beceri temeline yer verilmiş olup bu yeteneğin de ötesinde teknoloji bakımından çok daha müreffeh bir ortamda sorunlara yönelik çözüm önerileri getirip etkin çözümü gerçekleştiren ve bunu eleştirel düşünme çerçevesinde yapma sürecini de içerdiğini vurgulayabiliriz (Onursoy, 2018).

Media Awareness Network, (2010) göre dijital okuryazarlığın yerleşik ve uluslararası kabul görmüş tanımları genellikle üç ilke temel alınarak açıklanmıştır:

- Çeşitli dijital medya yazılım uygulamalarına ve bilgisayar, cep telefonu ve İnternet teknolojisi gibi donanım cihazlarına erişme ve bunları kullanma becerileri ve bilgisi.
- Dijital medya içeriğini ve uygulamalarını eleştirel olarak anlama yeteneği.
- Dijital teknoloji ile yaratma bilgi ve kapasitesi.

Bu ilkeleri bir temel olarak kullanan Avrupa Komisyonu, dijital okuryazarlıkla ilgili yetkinlikleri ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde “Sorunları çözmek, iletişim kurmak, bilgileri yönetmek, işbirliği yapmak, içerik oluşturup paylaşmak ve bilgiyi iş, boş zaman, katılım, öğrenme, sosyalleşme, tüketme ve güçlendirme için etkili, verimli, uygun, eleştirel, yaratıcı, özerk, esnek, etik, yansıtıcı bir şekilde inşa ederek görevleri gerçekleştirerek bilişim ve iletişim teknolojilerini (BİT) ve dijital medyayı kullanmak için gereken bilgi, beceriler, tutumlar (dolayısıyla yetenekler, stratejiler, değerler ve farkındalık dahil)” olarak tanımlar (Ferrari, 2013: 3).

2.1.1. Dijital Okuryazarlık Yetkinlikleri

Ferrari, (2013: 3) tarafından dijital okuryazarlık yetkinlikleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Bilgi: “Tanımla, yerini belirle, düzelt, depola, düzenle, ve dijital bilgiyi uygunluğunu ve amacını değerlendirerek analiz et.”

İletişim: “Dijital ortamlarda iletişim kur, online araçlar aracılığıyla kaynaklar paylaş, diğerleriyle bağlantı kur ve dijital araçlar vasıtasıyla iş birliği yap, topluluklara ve ağlara katıl ve iletişim kur, kültürler arası farkındalık oluştur.”

İçerik oluşturma: “Yeni içeriği üret ve düzenle (metin işlemeden görsel ve video aracılığıyla); önceki bilgi veya içeriği ilave et veya yeniden düzenle; yaratıcı ifadeler, medya ürünleri ve programlama üret; fikri mülkiyet hakları ve lisanslara başvur.”

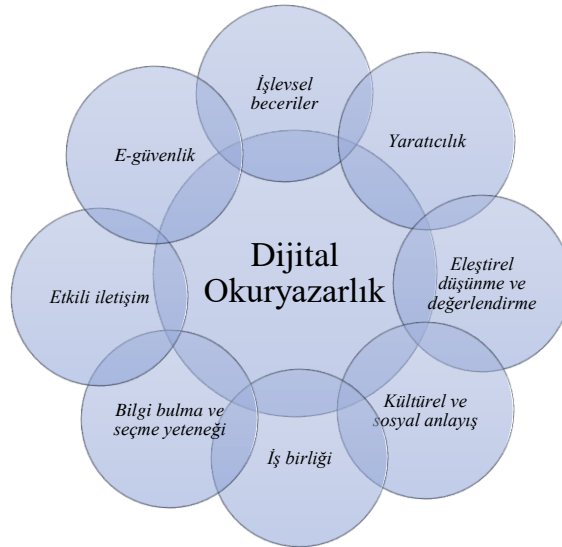
Güvenlik: “Kişisel koruma, bilgi koruması, dijital kimlik koruma, güvenlik önlemleri güvenli ve sürdürülebilir kullanım.”

Problem çözme: “Dijital ihtiyaç ve kaynakları belirle, amaç ve ihtiyaca göre en uygun dijital araçlar olacak şekilde bilinçli kararlar ver, kavramsal problemleri dijital araçlar vasıtasıyla çöz, teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullan, teknik problemleri çöz, kendinin ve diğerlerinin yeterliliklerini güncelle.”

2.1.2 Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri

Dijital okuryazarlık, tüm bu bileşenlerin örtüştüğü alan olarak anlaşılabilir; öğrencilerin her zamankinden daha dijital bir ortamda sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilere katılmalarını sağlayan geniş ve kapsamlı bir kaynak ve uygulamalar dizisidir (NFER, 2010: 20). Dijital okuryazarlık sekiz farklı bileşenden oluşmaktadır (Payton ve Hague, 2010: 6; NFER, 2010: 19).

Bu bileşenler Şekil 2.1’de belirtilmiştir:



Şekil 2.1: Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri
(Payton ve Hague, 2010: 6; NFER, 2010: 19)

Yukarıda Şekil 2.1’de Payton ve Hague, (2010: 6) tarafından oluşturulan dijital okuryazarlığın bileşenleri yer almakta olup bu bileşenlerin açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

Yaratıcılık: Yaratıcı olmak ve yaratıcı düşünerek özgün çıktılar yaratmak. Bilgiyi farklı formatta temsil etmek için teknolojiyi kullanma yeteneği. Dijital teknolojinin yaratıcı süreçleri ne zaman ve nasıl destekleyebileceğini bilmek ve teknoloji hakkında yaratıcı düşündürmektir.

Eleştirel düşünme ve değerlendirme: Dijital medya unsurları ve içeriği ile etkileşim kurmak, sorgulama yapmak, analiz etmek, inceleme yapmak ve değerlendirmede bulunmak için muhakeme becerilerini kullanabilmek. Bunlar ve kullanım şekli hakkında argümanlar formüle etmek ve desteklemek. Eleştirel düşünme, dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için yansıtıcı olmayı, altta yatan varsayımlar hakkında iç gözü geliştirmeyi, anlamı yorumlamayı ve önemi belirlemeyi içerir.

Kültürel ve toplumsal anlayış: Dijital medya içeriğinin özgün bir biçimde yaratılmasını ve onu kavramamızı biçimlendiren toplumsal, kültürel ve tarihi etkilerin olduğunu fark edip kavrama yeteneğini içinde barındırır. Ayrıca bu mevcudiyet, kültürel miraslar tarafından bireylerin bakış açılarının nasıl oluşturulduğunu anlamayı ve dijital medyanın oluşturulduğu, kullanıldığı toplumsal ve kültürel ilişkiler örgüsünün farkında olmayı içerir.

İş birliği: Anlam ve anlayışı iş birliği içinde oluşturmak ve paylaşmak için başkalarıyla başarılı bir şekilde çalışma yeteneğidir. Ekip çalışması becerilerini geliştirmek, teknolojiyi kullanırken dahi birlikte çalışabilmek ve teknolojinin sınıfta, kurumda hatta daha geniş dünyada iş birliğini nasıl destekleyebileceğini anlamaktır. Buna “Google Maps” gibi dijital ortamlarda herkesin yeni bilgi ekleyip bilgiyi yeniden düzenleyebileceği yazılımlar örnek verilebilir.

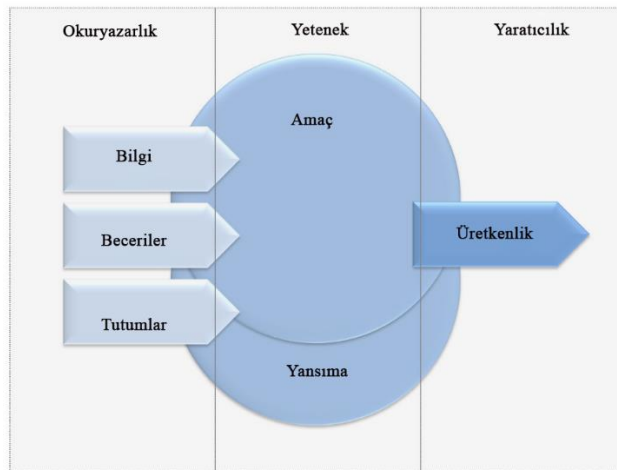
Bilgi bulma ve seçme yeteneği: Bir görev, sorumluluk veya etkinlik için ne tür bilgilere ihtiyacınız olduğunun farkına varmak, bilginin kaynağını nerede ve hangi yöntemle bulacağımızı bilmek, ilgili, değerli ve güvenilir bilgileri seçmek için kaynaklarla eleştirel bir şekilde bağlantı kurmak ve entelektüel bilginin farkında olmaktır. İntihal ve telif hakkı ile ilgili mülkiyet sorunları bu bileşende yer almaktadır. Bilimsel çalışmalar yaparken dergi, makale vb. gibi taramaların “Dergi Park” ve “TR Dizin” üzerinden yapılması buna örnek verilebilir.

Etkili iletişim: Başkalarının anlamlandırabilmesi için düşünce ve duyguları açıkça belirtmek. Anlamın temsil edilebileceği değişik modları (görsel, işitsel, metinsel vb.) anlamak ve belirli izleyicilerin ihtiyaçlarının farkında olmak. Teknolojinin bunu nasıl destekleyebileceğini ve farklı teknoloji çeşitlerini kullanarak nasıl etkili bir şekilde iletişim kurulacağını anlamaktır.

E-güvenlik: İnternet, bilgisayar, cep telefonları gibi dijital teknolojik öğeleri kullanırken güvende kalma ve neyin uygun kullanım ve uygun içerik oluşturduğunu anlama yeteneğidir.

İşlevsel beceriler: Birbirinden farklı bir dizi teknolojinin profesyonel bir şekilde nasıl kullanılacağını bilmek ve bu bilgiyi yeni teknolojilerin nasıl kullanılacağını öğrenmek için uyarlayıp tüm bu süreçte yetenek ve esnekliğe sahip olmaktır. Windows işletim sisteminin yerleşik uygulaması olan “Paint” ile çizim ve düzenleme yapmak yerine “Adobe Photoshop, Adobe Illustrator vb.” düzenleme ve vektörel çizim programlarıyla çalışmak buna örnek verilebilir.

Pérez ve Murray (2010: 134) Önerilen bilişim iletişim teknolojileri okuryazarlığı modelinin sırasıyla üretkenlik potansiyeli yaratan, amaç ve yansımayı yönlendiren bilgi, beceri ve tutumları ifade ettiğini belirtmiştir.



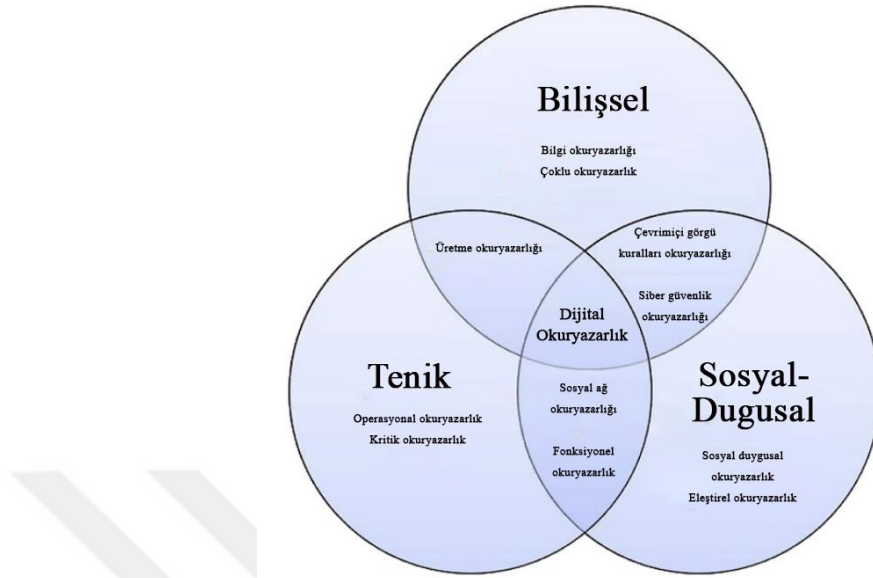
Şekil 2.2: BİT Okuryazarlığı Modeli Üzerine Yerleştirilmiş Okuryazarlık, Yetenek ve Yaratıcılık (Pérez ve Murray, 2010: 133)

Şekil 2.2'de okuryazarlık, yetenek ve yaratıcılık boyutları, bilgisayar teknolojileriyle temelden öz-farkındalığa ve yenilikçi etkileşimlere doğru hareketi göstermek için BİT okuryazarlığı modelinin üzerine eklenmiştir. Okuryazarlık bilgi, beceriler ve tutumları kapsar; yetenek, yansıma ve amacı yakalar; üretkenlik, yaratıcılık potansiyelini ifade eder. Model, okuryazarlıktan yeteneğe ve yaratıcılığa doğru bir hareket gösterse de, bu karmaşık yapılar arasındaki ilişkilerde doğrusallığa işaret etme niyeti yoktur. Okuryazarlık, yetenek ve yaratıcılığın üst üste eklenmesi, kullanıcıların bilgi teknolojisi yapıtları ve kavramlarıyla etkileşime girdiği ve bunlar hakkında bilgi edindiği karmaşık, yinelemeli süreçlere -ne doğrusal ne de deterministik olmayan süreçlere- anlam vermek içindir. (Pérez ve Murray, 2010: 133).

İnsanların dijital dünya ile ilişkisi ve etkileşimi zengin, karmaşık ve çok yönlü bir yapıdadır; dijital okuryazarlıkla ilgili çok çeşitli uygulamalar vardır. Dijital okuryazarlık için yararlı bir tanım, “insanların dijital teknolojileri kullanarak izlenebilir anlamlar çıkardıkları sürekli değişen uygulamalar” dır. Yukarıdaki her bir kuvvet, dijital okuryazarlığın bir diğer boyutuna atıfta bulunmaktadır; hepsi anlamın özgün olarak oluşturulmasını ve paylaşılmasını destekler ve karşılıklı olarak birbirini güçlendirir (NFER, 2010: 20).

Gilster (1997), dijital okuryazarlık tanımında dijital okuryazarlığın dönüm noktalarından olan bilişselliğe odaklanmaktadır. Bawden (2001, s. 23) bilişsellik vurgusunun yapıldığı bu tanıma “*geleneksel okuryazarlığın dijital ortamlara uyarlanmış hali*” benzetmesiyle Gilster'in dijital okuryazarlık tanımını dijital ortamlarda enformasyonu tarayıp okuma, yazma ve anlamlandırmanın da daha ilerisinde teknolojik cihazların nasıl çalıştıklarını ve teknolojiye dair farkındalık olarak ilişkilendirmektedir. Dijital okuryazarlık, dijital bir aracı veya uygulamayı basit kullanma becerisinden daha fazlasıdır. Dijital okuryazarlık, kullanıcıların farklı ve karmaşık “motor, bilişsel, sosyolojik ve duygusal” becerileri dijital ortamlarda yaratıcı, etkili bir şekilde kullanabilme becerilerini içerir. (Terzi ve İşli, 2020: 51). 21. yüzyılda önemli bir beceri olarak değerlendirmemiz gereken “okuryazarlık” kavramı, dijital dünyada çok geniş ve kapsamlı yetkinlikleri zaruri hale getirmiştir. Dijital okuryazarlık çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte teknik olduğu kadar bireysel ve kültürel açılardan da ele alınmalıdır (Karabacak ve Sezgin, 2020: 27). Ng (2012: 1067) ise dijital okuryazarlığı “teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal” boyut olmak üzere

birbiriyle kesişen üç boyuttan meydana geldiğini belirtmektedir. Bu boyutlar arasındaki bağlam Şekil 2.3'te sunulmuştur.



Şekil 2.3: Ng Dijital Okuryazarlık Modeli (Ng, 2012: 1067)

Şekil 2.3'te gösterildiği gibi Ng (2012: 1067-1068), bu üç boyutu şu şekilde açıklamıştır: Dijital okuryazarlığın “**teknik boyutu**”, genel olarak öğrenme eylemlerinde ve günlük yaşam faaliyetlerinde BİT kullanmak için teknik ve işlevsel becerilere sahip olmak (Aviram ve Eshet-Alkalai, 2006) anlamına gelir. Örneğin kulaklık, dış bağlantı yapılan hoparlörler ve etkileşimli tahtalar gibi giriş ve genel birimlerini birbirine bağlayabilme ve kullanabilmektir. Dijital okuryazarlık modelinin “**bilişsel boyutu**”, dijital bilgiyi arama, değerlendirme ve işleme döngüsü (Aviram ve Eshet-Alkalai, 2006) oluşturmada eleştirel düşünme becerisi ile bağlantılıdır. Aynı zamanda, belirli bir görevle etkin bir şekilde, pratik yaparak, öğrenmek veya görevin ifasında uygun yazılımları değerlendirip uygulamalar arasından doğru olanı tercih etme anlamına da gelir. Dijital okuryazarlığın bu boyutu, bireyin çevrimiçi ticaret ve dijital temelli kaynaklardan yararlanan içeriğin yeniden üretimi ile ilgili telif hakları ve intihal gibi “etik, ahlaki ve yasal” konular hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Dijital okuryazarlığın “**sosyal-duğusal boyutu**”, Şekil 2.3'te gösterildiği gibi interneti iletişim, sosyalleşme (Aviram ve Eshet-Alkalai, 2006) ve öğrenme için ağ kuralları dahilinde sorumlu bir şekilde kullanabilmeyi içerir (Ng, 2012: 1067-1068).

Bu savlar “tutum, teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal” beceriler dijital okuryazarlık terimine dair sunulan akademik anlam derinliğini desteklemektedir (Hamutoğlu vd., 2017: 423-424). Dijital okuryazarlık boyutlarının birbirleriyle kesişmesi nedeniyle birey çoklu okuryazarlık anlayışına sahip olmalıdır. Dijital okuryazarlığın merkezinde yer alan bazı temel beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler Ng (2012: 1068) ve Ribble (2011: 30):

- Bilgisayar tabanlı temel iş ve işlemleri yürütmek ayrıca günlük kullanım için kaynaklara erişmek.
- Araştırma ve içerik öğrenimi amaçları için bilgiyi etkili bir şekilde aramak, belirlemek ve değerlendirmek.
- Görevleri tamamlamak için en uygun teknolojik araçların veya özelliklerin kullanımında yetkinlik olmak ve bunu geliştirmek, mevcut sorunları çözmek veya yeni anlayışları en iyi şekilde gösteren ürünler yaratmak.
- Çevrimiçi platformlarda uygun şekilde davranmak ve dijital olarak geliştirilmiş ortamlarda kendini her türlü zarardan koruyarak bireysel güvenliğini sağlamak.

Ribble (2011: 27-30) ise dijital okuryazar bireyde olması gereken bazı temel yetenekleri şu şekilde ele almıştır:

- Dijital temel bilgileri öğrenme: tarayıcılar, arama motorları, indirme motorları ve e-posta gibi çevrimiçi kaynakları amacına ve kuralına uygun değerlendirir. web sitelerdeki içeriğin doğruluğunu teyit etme, internet ağı üzerinden ticaret yapan satıcıların güvenilirliğini sorgulama ve değerlendirme, kimlik avı saldırılarını tanıma ve önlem alma vb.
- Çevrimiçi öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi keşfeder ve geliştirir.
- Dijital okuryazar olan öğretmenler, dijital teknolojileri öğrencilerin uzaktan erişebilecekleri web sayfaları için içerik oluşturmak gibi yeni ve yenilikçi şekillerde kullanırlar.
- Teknolojiyi başkaları üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirecek şekilde kullanır.
- Çevrimiçi ortamlarda toplumsal normlara ve etik kurallara dikkat ederek başkalarına saygı duyar.

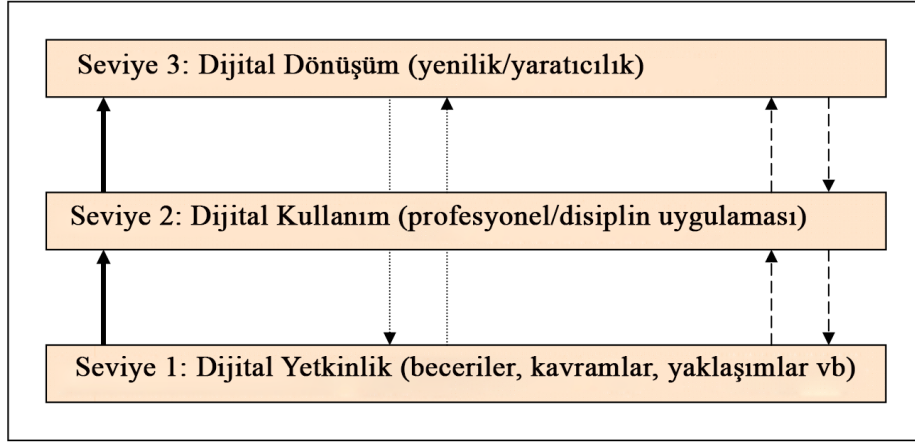
2.1.3 Dijital Okuryazarlık Alt Disiplinleri

Eshet-Alkalai (2004: 94) dijital okuryazarlık kavramı için beş tür okuryazarlığı içeren yeni bir kavramsal çerçeve önermektedir: (a) “foto-görsel okuryazarlık” (görsel materyallerden öğrenme), (b) “üreme/çoğaltma okuryazarlığı” (farklı özelliklere sahip materyalleri kullanarak yaratıcı çoğaltma yeteneği), (c) “bilgi okuryazarlığı” (eleştirel düşünerek bilgiyi etkin ve etkili biçimde kullanma becerisi), (d) “dallara ayrılan/çoklu okuryazarlık” (hiper metin kullanımı sayesinde doğrusal olmayan bilgi ortamında serbestçe gezinme becerisi) ve (e) “sosyo-duygusal okuryazarlık” (çevrimiçi toplumsallaşmanın duygusal ve sosyal yönlerini yönetebilme yeteneği). Hem endüstride hem de akademide çocuklar ve yetişkinler için dijital ortamların planlanmasında uzun yıllara dayanan deneyimin yanı sıra iş yerindeki kullanıcılarla ilgili literatürün ve gözlemlerin gözden geçirilmesi, bu tür dijital okuryazarlık türlerinin dijital kullanım sırasında uygulanarak hayata geçirilen bilişsel becerilerin çoğunu kapsadığını göstermektedir. Buna göre, bu kavramsal çerçeve, kullanıcıların farklı türde dijital becerilerin kullanılmasını gerektiren görevlerle nasıl performans gösterdiğinin anlaşılmasını geliştirebilir.

Martin ve Grudziecki (2006: 255-260) dijital okuryazarlığın düzeylerini “dijital yetkinlik, dijital kullanım ve dijital dönüşüm olarak” olarak üç başlık altında toplamıştır.

Bu sistemin temelinde “Dijital Yetkinlik” (beceriler, kavramlar, yaklaşımlar, tutumlar vb.) yatmaktadır. Bu seviye temel görsel anlamlandırma ve standart el becerilerinden farklı olarak eleştirel, değerlendirici ve kavramsal yaklaşımlara kadar beceri seviyelerini kapsadığı gibi tutum ve farkındalıkları da içerir. Dijital ortamlarda iletişim kurmak, farkındalık oluşturmak ve paylaşımlarda bulunma şeklinde örneklendirilebilir. Merkezde bulunup can alıcı düzey olan “Dijital Kullanım” etki alanı bağlamında profesyonel olarak dijital yetkinliğin uygulanmasıdır. Kullanıcılar mesleğe, alana veya diğer yaşam bağlamına özgü ilgili dijital yeterliliklerden ve unsurlardan yararlanır. Her kullanıcı bu alıştırmaya kendi geçmişini ve kişisel-profesyonel gelişimini getirir. Dijital kullanımlar böylece durumun gereklerine göre şekilleniyor. Dijital yeterlilikten yararlanma, bireyin mevcut dijital okuryazarlığı ve problemin veya görevin gereksinimleri tarafından belirlenir. Son aşama ise “Dijital Dönüşüm” dür ve geliştirilmiş dijital tasarruflar yenilikçiliği ve yaratıcılığı mümkün kıldığı ve profesyonel veya bilgi alanında önemli bir değişimi özendirmediği zaman elde

edilir. Bu değişiklik, bireysel düzeyde ya da grup ya da kuruluş düzeyinde gerçekleşebilir. Dijital okuryazar kişiler dönüştürücü bir aşamaya ulaşabilirken, “dönüşüm” dijital okuryazarlığın gerekli bir koşulu değildir. “Uygun ve bilinçli” gerçekleştirilen etkinlik, dijital okuryazar olarak tanımlamak için yeterli olacaktır.



Şekil 2.4: Dijital Okuryazarlığın Düzeyleri (Martín ve Grudziecki, 2006: 255)

Kullanıcılar her aşamada mutlaka sıralı bir yol izlemezler. Halihazırda ele aldıkları yaşam projesiyle ilgili ne varsa onu kullanacaklardır. Model, seri erişimden ziyade rastgele erişimdir, ancak daha yüksek bir seviyeden materyal geliştirmek veya anlamak için belirli düşük seviyeli bilgi ve becerilerin gerekli olduğu birçok durum olacaktır. Covello (2010: 4), “*Dijital Okuryazarlık*” teriminin çeşitli alt disiplinlerden oluştuğunu ifade etmekte olup bu alt disiplinleri ve alt disiplinlerin tanımları aşağıda açıklanmıştır:

Bilgi Okuryazarlığı: Kaynakları bulup materyali çözümlene ve sentezleme, kaynağın güvenilirliğini değerlendirme, akademik etiğe uygun ve yasal olarak kullanma ve alıntı yapıp atıfta bulunma, konulara odaklanma ve araştırma sorularını doğru, etkili ve verimli bir şekilde formüle etme sürecidir.

Bilgisayar Okuryazarlığı: Bilgisayarlar ve bilgisayar fonksiyonlu teknolojilerin yazılımlarının pratik amaçlar için nasıl kullanılacağına dair bir anlayışı ifade eder (Martín ve Grudziecki, 2006: 250).

Medya Okuryazarlığı: Basılı ve basılı olmayan mesajlar da dahil olmak üzere çeşitli biçimlerdeki bilgilere erişme, bunları analiz etme, değerlendirme ve iletme becerisini içeren bir dizi iletişim yetkinliğidir.

İletişim Okuryazarlığı: Bireylerin etkin bir şekilde iletişim kurarak yayın teknolojilerini (kelime işlemci, veri tabanı, tablet, grafik araçları...), genel ağ ve diğer elektronik ve elektromanyetik sisteme sahip araçların etkili bir biçimde kullanabilmesidir.

Görsel Okuryazarlık: Görsellerle sunulan bilgileri “okuma, yorumlama ve anlama” yeteneği; her türlü bilgiyi, bilgiyi iletmeye yardımcı olan resimlere, grafiklere veya biçime dönüştürme yeteneği; İnsanların çevrelerinde gözlemledikleri doğal veya yapay eylemleri, nesnelere, cisimleri ve/veya sembolleri birbirinden ayırt etmelerini ve tüm bu öğeleri yorumlamalarını sağlayan bütünlük yeterliliğidir (Stokes, 2002).

Teknoloji Okuryazarlığı: Bilgisayar becerilerini, yaratıcılığı ve başarımı geliştirmek için bilgisayarları ve diğer teknolojileri kullanma becerisi (U.S. Department of Education, 1996).

Artan bilgi miktarıyla birlikte ona ulaşmak için kullandığımız yeteneklerimiz de gelişmekte ve yeni bilgilerin doğuşu yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır (Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003: 59-60).

2.1.4 Dijital Okuryazarlığın Önemi

Bilgi ve iletişim teknolojileri çağının yükselişiyle birlikte yeni yetkinlikler hayati hale geliyor. Dijital okuryazarlık, bilişim iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma yeteneği, en kritik olanlardan biridir. Aslında, bu yeni yaşam becerisine sahip olmayanlar, kendilerini 19. yüzyılın başında okuma yazma bilmeyenler kadar dezavantajlı bulabilirler. (European Commission, 2003). Hague ve Payton (2010) dijital teknolojilerdeki gelişmelerin dijital okuryazarlığı destekleyerek çocukların ve gençlerin hayatın her alanına aktif bir şekilde dahil olabilmelerine imkân sağlayacak beceri, bilgi ve anlayışı kazandırma fırsatı sunacağını belirtmektedir. Dijital okuryazarlığa bilinen okuryazarlıktan daha fazla anlam yüklenmektedir. Çünkü 21. yüzyılda bir çocuk, kurumda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinden önce dijital dünyanın araçlarını kullanmaya ve bu araçlar hakkında genel bilgi sahibi olmaya başlamaktadır (Çubukcu ve Bayzan, 2013: 156).

Okullarda geleneksel yöntem ve düşünceye yer verilmemektedir. Okulun iç paydaşlarından olan öğretmen ve öğrenciler, fiziki yapılar ve programlar

geleneksellikten uzaktır. 21. yüzyılın gereklerine uygun olarak gelişmiş teknoloji sayesinde kalıplaşmış okuryazarlık tanımlamalarının ötesine geçerek dijital okuryazarlık sınırlarında eğitim ve öğretim yeniden biçimlenmektedir. Dijital teknolojilerin eğitim ve öğretim hayatında kullanılmaya başlanmasıyla bireylerin sayısal teknolojileri kullanma bilgi ve yetenekleri daha kıymetli hale gelmiştir. Bununla birlikte bireylerin kendilerini anlamlandırmaları ve kendilerini düşünsel ve eylemsel olarak dış dünyaya yansıtmalarında dijital unsurları bulup kullanabilme yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir (Kazu ve Erten, 2014: 134).

2.2 Liderlik Kavramı ve Liderlik

Liderlikle ilgili geçmişten bulunduğumuz yüzyıla kadar birçok çalışma yapılmıştır. Tüm bunların sonucunda çok farklı liderlik tanımları ortaya çıkmıştır. Liderliğin farklı tanımlamalarının yapılmasının gerekçesi ise liderliğin, toplumlara ve bu toplumların oluşturduğu beşerî unsur olan kültürlerine göre kuramsal açıdan farklı anlaşılmasıdır (Bass ve Stogdill, 1990). Geçmişten bugüne liderlik bir kavram olarak üzerinde çok tartışılan ve çağın getirdiği yeniliklerle ilişkili olarak değişik tanımları yapılan bir terimdir (Şişman, 2004). Özdemir (2018) sosyal bir olgu olan liderliğin oldukça çok tanıma sahip olduğunu ve liderliğin hangi ilişkiler bağlamı içinde araştırılıyorsa tanımının da o ilişkiye göre farklılaştığını ifade etmektedir. Lider ve liderlik kavramı üzerine günümüze kadar olabildiğince fazla çalışılması bu konuya verilen değer in göstergesi niteliğindedir. Kuramsal olarak yapılan tüm araştırmalara rağmen standart bir tanımı bulunmamaktadır (Güçlü ve Koşar, 2020: 13). “Liderlik, bir kavram olarak günlük dildeki kullanımından alınıp, bütünüyle ve tam anlamıyla tekrar tanımlanmadan bilimsel doktrin alanında teknik terim topluluğuna dahil edilmiş bir kelimedir” (Yukl, 2010: 20). Bu sebeple terimin “sosyal, ekonomik, politik, dini ve kültürel” yapıların izlerini taşıdığı ve farklı çağrışımlara sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda, liderlikle ilgili akademik olarak standart bir tanımın varlığından bahsetmek zordur, ancak kavrama yönelik farklı perspektiflerden gelen çok çeşitli tanımların ve kuramların olduğunu dile getirmek mümkündür (Bush, 2003).

Liderliğin tanımı ilk yapan ünlü düşünür *Platon*'dur. Bu tanımda liderlik “Çevreyi dolaşarak yönetmek” biçiminde tanımlanmıştır. Liderlik üzerine ilk düzenli kitap “*Ksenophon*” tarafından yazılan “*Cyropaedia*” kabul edilmektedir (Şahane ve Şar,

2015: 110). Bennis (1989) liderliğin görece olmayan bir güzelliğe benzediğini, görüldüğünde tanındığını ifade etmektedir. Lider; takipçilerinin içinden farklı beceriye sahip olanları seçerek eğiten, onları düşünce ve eylemsel olarak etkileyen ayrıca yaşam enerjilerinin çoğunu örgütün genel amaçları için kullanmalarını sağlayan kişidir (Winston ve Patterson, 2006). Hoy ve Miskel (2015) daha kapsamlı bir ifadeyle liderliği eylemlerin düzenlenmesine ve gerçekleştirilmesine kılavuzluk eden, bireylerin güdülerini, prensiplerini etkileyen akla uygun ve hissi unsurlardan oluşan toplumsal bir etkileme süreci olarak dile getirmektedir. Liderlik, örgüt içinde dağıtılan ve örgütün yarattığı anlamlardır (Morgan, 1986). Hedeflerine ulaşmak için takipçilerini etki altına alma süreci olan liderlik, grup üyeleri ve lider arasındaki insan ilişkilerini içeren hareketli bir süreçtir (Tunçer, 2012: 291). Liderlik, insanların ortak gayeler etrafında bir araya getirilmesidir (Kurgun, 2013: 131). Koestenbaum (2002) ise liderliği şu şekilde tanımlamaktadır:

“Liderlik özellikle, kişinin bireysel sorumluluğa ve bu sorumluluğun tüm sonuçlarını ve yüklerini üstlenmeye sahip olmak demektir. Bu, sizin dünyanızda, siz gerçekleştirmedikçe hiçbir şeyin olmayacağı gerçeğini tamamen içselleştirmek anlamına gelmektedir. Eyleminizin ve eylemsizliğinizin sonuçlarının çocuklarınız gibi olduğunu anlamalısınız: onları siz yaratırsınız, onlar sizin uzantılarınızdır, onlardan siz sorumlusunuz, çünkü onlar sizsiniz. Bu nedenle, dünyanızdan sorumlu olduğunuz insan doğasının bir gerçeğidir. Bağımlılık ve paternalizm acımasız yanılısamalardır. Gerçek dünya, bağımsız ve kendine güvenen birey için yapılmıştır.”

Liderlik, bir grubu etkileyerek ortak amaçların başarılması hususunda davranışların yönlendirilmesidir (Torlak, 2008: 263; Hoyt ve Blascovich, 2003; Robbins, 1996: 413). Liderlik, içinde bulunduğu çağın şartlarını okuyarak izleyenleri ortak bir amaç etrafında toplama yeteneğidir (Safty, 2003). Aydın (2010), liderliğin bir statü konumundan yaratılmadığını, bireyin örgüt içindeki davranış biçimlerinin yapısından doğduğunu ve izleyenlerin belirli amaçlar uğruna etkilenmesi süreci olduğunu ifade etmektedir.

Tüm bu tanımlara göre lider, belli bir grup insanın kendi şahsi ve grup hedeflerini hayata geçirmek üzere takip ettikleri, onun emir ve talimatı çerçevesinde davrandıkları

kişidir (Koçel, 2011: 569). Liderlik, insanları etkileme sanatıdır. Lider ise, kendi istek ve istencini kitlelere yani takipçilerine, onların saygı, güven, itaat ve bağlılıklarını kazanarak, benimsetme becerisini gösteren kişidir (Eroğlu, 2013: 106; Celep, 2004: 3). Can (2007), liderin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

“Uzun dönemle ilgilidir, ileri görüşlüdür. Yenilik ve değişimi araştırır, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder. Duyarlıdır ve kendisini tüm kadrosu ile değerlendirir. Görüşleri, alışkanlıkları, bir durumun belli bir kısmını değil, bütününe vurgular. Bugün ve gelecekte eyleme dökecekleri için hırslıdır. Diğerlerini güdüler, mantık ve güdülemenin gereğine inanır. Gönüllere seslenmeyi bilir, pozitifdir ve umudunu yitirmez. Yöntemleri çoğaltma eğilimindedir ve ortak paydalarda buluşmayı hedefler. Stratejik düşünme konusunda isteklendirir ve doğru işler yapar.”

Liderlik kavramına netlik kazandırmayı hedefleyen bu ifadeler başka bir düşünüşle liderde bulunması gereken özellikleri ve liderin sergilemesi beklenen davranışlara da işaret etmektedir.

2.2.1 Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları kronolojik olarak Brayman tarafından dört gruba ayrılmıştır (Şahin, 2003: 15). Bunlar; *“özellikler kuramı, davranışsal kuramlar, durumsal kuramlar ve çağdaş yaklaşımlar”*dır. Yaşadığımız çağdaki değişimlerin etkisiyle liderler olağanüstü özelliklere sahip ve mucizeler yaratan kahramanlar olarak algılanmaktan çıkmış; tek bir lider üzerine kurgulanan/tartışılan geleneksel liderlik tartışmaları, birikimli aşamalardan geçip evrilerek *“özellik kuramı, davranış kuramı, durumsallık yaklaşımı gibi”* beraber çalışan bireylerin müşterek faaliyetleriyle anlamlandırılmaya başlanan yeni tartışmalara odaklanmıştır. Bu çalışmada *“çağdaş liderlik yaklaşımları”*na, öğretmenlerin liderlik düşünce ve eylemlerini meydana getiren ve öğretmen liderliğinin gelişimini sağlayan *“yeni yaklaşımlar”*a değinilmiştir (Özer ve Beycioğlu, 2013).

2.2.1.1 Çağdaş Liderlik Yaklaşımları - Yeni Yaklaşımlar

Araştırmacılar liderliği yeniden tanımlamak amacıyla sayısı belli olmayan kuram ve değerler dizisi öne sürmüşlerdir. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar liderliğin

birbirinden farklı yönlerini merkeze almışlardır (Dansereau, Seitz, Chiu, Shaughnessy ve Yammarino, 2013). Bilgi birikiminin sürekli artması, insanların farklılaşan ilgi ve değerler yargıları, örgütlerin yönetiminde hem yöneticilerin hem de çalışanların istediği yaklaşımlar ve ilerleyen zamanla birlikte değişen istekler yeni liderlik yaklaşımlarının oluşumunu beraberinde getirmiştir (Lloyd, 1996).

2.2.1.1.1 Dönüşümcü Liderlik

Gelişen ve ilerleyen teknoloji, değişen şartlar, ekonomik ve sosyo-kültürel yaşamdaki dönüşümlerin “liderlik” olgusunun da farklılaşmasına ve 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap veren liderlik davranışlarının oluşmasına neden olmuştur (Doğan, 2016). Bahsi geçen bu değişim ve gelişim aşamasında, “geleneksel liderlik teorileri”nin aksine, izleyicilerin duygu ve değerlerine kıymet veren, James MacGregor tarafından kavramsallaştırılan (Aydın, 2010) “dönüşümcü liderlik” belirgin özellikleriyle kendi niteliklerini ortaya koymuştur. “Dönüşümcü liderlik” 1978 yılında yayımlanan James McGregor Burns’un “Liderlik” adını verdiği kitapta alanyazına kazandırılmıştır; ancak bu yeni ve çağdaş yaklaşım, liderlik literatüründeki tesirini 20. yüzyılın son on yılında göstermeye başlamıştır (Güneş ve Buluç, 2012). Dönüştürücü liderler, öngörülen gelecekteki örgütsel sonuçlara ulaşmak için takipçilerin yeteneklerine olan iyimserliğin ve güvenin yanı sıra işe anlam yüklemek ve meydan okumayı gerçekleştirmek için takım moralini ve grup etkinliğini artırır (Kriger ve Zhovtobryukh, 2016). Bu liderler, takipçilerini bireysel hedeflerin çok daha üstünde grup amaçları ve başarısı için henüz ortaya çıkmamış özelliklerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirerek örgütsel dönüşüme elverişli ortamı sağlarlar (Güneş ve Buluç, 2012). Ayrıca, dönüşümcü liderler, takipçilerini rekabet ortamı hakkındaki temel varsayımları sorgulamaya, sorunları yeniden formüle etmeye ve önerilen çözümleri buna göre gözden geçirmeye teşvik eder. Takipçilere keşif ve hatalar için daha fazla imkân verir, takipçilerin fikirlerini alır ve bunları karar vermede kullanırlar (Kriger ve Zhovtobryukh, 2016).

Bir başka anlatımla, “dönüşümcü liderlik” örgüt üyelerinin kişisel ve kolektif gelişiminin önem arz ettiği, üyeler arasında güven duygusunun varlık gösterdiği ve karşılıklı etkin etkileşimin öne çıktığı yaratıcı ve üretken bir süreçtir. Bu bağlamda lider ve örgüt üyeleri arasında iletişimi ve etkileşimi dinamikleştiren, tüm bu

eylemlerin sürekliliğinin sağlayan güven duygusunun temel alındığı kurumlarda/okullarda dönüşümcü liderliğin analiz edilip değerlendirilmesi “işlevsel” olarak yorumlanabilir (Yılmaz, 2018: 61).

2.2.1.1.2 Öğretimsel Liderlik

Bu liderlik yaklaşımını diğerlerinden ayıran temel özellik ise bir eğitim örgütü olan okulların öğretme ve öğrenme sürecine odaklanmasıdır. Özetle “*öğretim liderliği*” okulun amiri pozisyonundaki müdürle ya da diğer okul yöneticileriyle ilgili bir durum olmayıp, öğretim sürecine katılım sağlayan paydaşlar “öğretmen, okul yöneticileri ve denetçi” buldukları konum ve aldığı sorumluluklar açısından “*öğretim lideri*” olmak durumundadır (Şişman, 2004). Öğretmenler bu doğrultuda liderlik rollerini gözden geçirmekte ve bazı liderlik rollerini göstermek için sorumluluklar almaktadırlar (Leithwood, 2003; Bottery, 2004; Caldwell, 2006; Gunter, 2003). Okulda öğretim sürecine dahil olan tüm paydaşların potansiyel liderlik yeteneklerinin ortaya çıkarılarak bu üyelerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla liderlik sürecine katkıda bulunup akademik, sosyal, kültürel ve estetik açıdan okulda yapılan öğretimin kalitesinin en üst düzeye taşınması amaçlanmaktadır (Kılınç, 2020: 67).

2.2.1.1.3 Dağıtılmış Liderlik/Paylaşılan Liderlik

Liderlik uygulamasının örgüt yani grup üyeleri arasında paylaşıldığı bir “*yanal liderlik*” şeklindedir. Burada örgütsel etki ve karar verme, bireysellikten ziyade bireylerin etkileşimi tarafından yönetilir (Harris, 2008: 174). Geleneksel açılım okul örgütünün başında süper bir kahraman bulunması (Spillane, 2006: 3) üzerinedir. Dağıtımcı liderlik yaklaşımı durumsal ve dönüşümcü liderlik kuramları gibi bireysel liderlerin özellikleri ve eylemleriyle ilgilenen bir kuram olmayıp liderlik sorumluluğunu formal örgütsel rollerden ayırtılmakta ve liderliği örgütün her düzeyindeki bireylerin davranışları ve etkileri içerisine yayarak taksonomik bir liderlik bakış açısı sunmaktadır (Baloğlu, 2011: 128). Liderlik esasen örgütsel etki ve yönlendirme olduğundan, tüm liderliğin bir dereceye kadar dağıtıldığı kesinlikle doğru olsa da bu süreç örgütteki herkesin aynı anda liderlik ettiği anlamına gelmez. Dağıtılmış liderlik/Paylaşılan liderlik teorisi, birçok insanın herhangi bir durumda liderlik yapma potansiyeline sahip olacağını kabul eder. ancak başarının anahtarı liderliğin

kolaylaştırılması, düzenlenmesi ve desteklenmesi olacaktır (Harris 2008: 173). Liderler buz dağının sadece görünen kısmıdır. Görünmeyen bölümünde ise liderler, üyeler ve durumlar arasında etkileşim bulunur. Dağıtımcı liderlik tüm bu sürecin toplamından daha fazlasını oluşturmaktadır (Spillane, 2006: 3). Gronn (2003)'a göre liderliği diğer grup üyeleri arasında paylaşmak, onu tek bir kişide yoğunlaştırmaktan daha etkili bir liderlik yöntemidir. Paylaşımcı liderlik kuramına göre örgütlerde tek bir lider bulunmayıp diğer örgüt üyelerine dağıtılmıştır. Böylece kuruluşlardaki çalışanların oluşturduğu grubun içinden örgüte liderlik yapabilecek paydaşlar yer alabileceği gibi bunların liderlik yapma hakları ve liderliğin getirdiği sorumlulukları üstlenme kudretleri mevcuttur (Goleman, 2002, s. 14). Çünkü herhangi bir kuruluş üyesi, meslektaşlarını etkileyebilir, yönlendirebilir veya ikna edebilir (Gronn, 2002).

Dağıtılmış liderlik, her derde deva, plan veya reçete değildir. Liderlik pratiğinin özüne inmenin, liderlik uygulamasını farklı açılardan algılamanın ve örgütsel değişim ve dönüşüm olanaklarına ışık tutmanın bir başka yöntemidir. Bu düşünce kaçınılmaz olarak, okullara ayna tutmak ve eski liderlik uygulamalarını terk etmeye hazırlıklı olmak anlamına geldiğinden risksiz olduğu söylenemez. Dönüşümü ve kendini yenilemeyi gerçekten arayanlar için bu, alınmaya değer bir risktir (Harris ve Spillane, 2008: 33).

Dağıtılmış liderlik, müdür veya üst yönetim ekibinin elindeki herhangi bir yetkinin yoğunlaşmasına karşı geldiği ve diğer üyeler tarafından liderliğin paylaşılmasından dolayı arzu edilebilir olarak kabul edilmektedir (Robinson, 2008).

2.2.1.1.4 Teknoloji Liderliği

Yaşadığımız yüzyılda yeni bilgi sürekli üretilmekte ve teknoloji aralıksız olarak gelişmektedir. 21. Yüzyıla uyum sağlayabilmek için yaşamımızın her evresi çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple teşkilatların bu seri yenileşme ve gelişime adapte olabilmeleri için değişen ve gelişen teknoloji dünyasına uzak kalmamaları ve tüm bu süreci sığağı sığağına yaşamaları önemlidir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Her şeyin bu kadar hızlı değiştiği ve geliştiği bir yüzyılda eğitim örgütlerin bundan etkilenmemesi söz konusu olamaz. İçinde bulunduğumuz çağda teknoloji tüm gelişimiyle eğitimin her aşamasına uyarlanmaya çalışılmakta fakat bazı engellerle karşılaşılmaktadır. Flanagan ve Jacobsen, (2003) teknoloji entegrasyonunun

önündeki engelleri dört temada özetlenmiştir: Bunlar: pedagojik konular, eşitlik ile ilgili endişeler, yetersiz mesleki gelişim ve bilgili liderlik eksikliğidir. Bu kavramların can alıcı kısmında ise “*teknoloji liderliği*” engeli bulunmaktadır. Günümüzde teknoloji eğitimin tüm aşamalarına entegre edilmiştir. Ancak entegrasyon süreci birtakım engellerle yavaşlar veya kesintiye uğrar. Entegrasyon sürecinin engelleri arasında odak noktası teknoloji liderliğidir. Bir eğitim kurumundaki bütünsel değişim sürecinin ve gelişim-yenileşme çalışmalarının başarısı o kurumun yönetimde izlediği anlayışla aynı doğrultudadır (Wildman ve Niles, 1987). Ayrıca, teknoloji liderliğinin okul türü gibi arka plan faktörlerinden ve teknolojiye harcanan miktar gibi altyapı faktörlerinden büyük ölçüde etkilenmesi muhtemeldir (Anderson ve Dexter, 2005). Tüm bu gelişmeler “*Teknoloji lideri kimdir? Teknoloji liderinin ne gibi yeterlilikleri vardır? ve Teknoloji liderinin rolleri nelerdir?*” gibi sorulara kabul görmüş ölçüne sahip cevaplara yönlendirmiştir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Bu soruların cevabı da teknoloji liderliğine işaret etmekte ve bu liderliğin gerekliliğini vurgulamaktadır.

2.2.1.1.5 Vizyoner Liderlik

Vizyon, örgütün mevcut durumdaki paylaşılan değerlerin sonucu olduğu gibi örgütün “gelecekte ne olmak istediğinin” bir ifadesidir. Vizyon gelecekle ilgili yalnızca tahminler yürütmek değil, aynı zamanda örgüt için geleceğe dair kararlar almaktır (Kılıç, 2010). Liderlik konusunda yapılan çalışmalarda, özellikle yirminci yüzyılın son on yılında “*vizyoner liderlik*” konusuna geniş bir yer ayrılmıştır. Bu liderlerin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizliklerini devre dışı bırakmasındaki gösterdiği muvaffakiyet ile doğru orantılıdır. Teşkilatlarda gerçekleşen hızlı yenileşme ve değişim, örgütlerin ve örgüt üyelerinin geleceğe dair kesin yargılarını etkilemektedir. Bu hızlı dönüşüm yolunda kuruluşları paylaşılmış bir vizyonla gelecek zamana taşıyan ve “*örgütsel körlük*”ten kurtaran vizyoner liderler, istikbaldeki liderler olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 1997). Bununla birlikte vizyoner liderler kendilerini daha iyiye götürmek için her zaman bir gerekçe olduğunu vurgularlar ve bu liderlerin yapıcı çalışmalar inşa edebileceklerine dair inançları mevcuttur. Vizyoner liderler, başarısızlık gibi herhangi bir korkuya yenik düşmeden ve “*bireysel, örgütsel ve çevresel*” her türlü zahmete ve engellemelere karşı hedeflerine ulaşmak için mücadeleye devam edebilirler (Snyder, 1999: 75).

Vizyoner liderlerin rolleri, Çelik (1997: 472) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Yolu Görmek: Hedefi hayata geçirebilmek için ilk aşamadan itibaren “*yolu görmek*” oldukça önem taşımaktadır. Buradaki “*yol*” ise vizyonun, yaşanmamış zamandaki, yani gelecekteki imgesidir. Bir başka ifadeyle “*ulaşılması gereken hedef*” tir. Vizyoner lider, örgüt için en doğru ve en müsait yolu birbirinden farklı yollar içinden ayırt edebilmelidirler. Liderde yer alan sezgisel güç yolu görme eyleminin gerçekleştirilmesinde önemlidir. Vizyoner lider fikir ve sezgi gücüyle istikbalin gizil dünyasının perdesini aralar ve yine bir lider olarak düşüncesiyle gelecek için kılavuzluk eder.

Yolda Yürümek: Lider, “*yolu görmek*”le birlikte, yürüdüğü yolda hedeflerinden vazgeçmeden örgütün kesinleşmiş yargıları ve kendi ileri görüşlülüğü çerçevesinde kararlı adımlarla ilerleyebilen kişidir. Ayrıca paylaşılan ortak vizyon oluşturarak yolun önünde gitmeyi hedefler. Vizyonlarıyla yetkileri elinden alınan birçok yönetici olduğu gibi, vizyonuyla “*yürüdüğü yolda*” yükselip ilerleyen birçok liderin de örneği vardır.

Yol Olmak: Yol olmak, takipçilere yol açmak demektir. Vizyoner lider, geliştirdiği vizyonuyla kitleleri beraberinde yürümeye teşvik eden kişilerdir. Bu da oldukça fedakârlık gerektirir. Bu liderler düşünce ve sezgiyle “*yol olur*”, fikir ve duyguların birleşmesiyle oluşan güvenilir yol, hedeflenen vizyona ulaşmayı mümkün kılar. Vizyoner liderin işaret ettiği bu sistemden, izleyenler güven içinde ilerleyebilir ve yolun sonundaki kuruluşun hedeflerine ulaşabilir.

Bulut ve Uygun (2010: 34), vizyon sahibi liderlerde şu özellikler bulunmaktadır.

- Akıl süzgecinden geçirme ve analiz yapabilme ayrıcalığı
- Etkili stratejik düşünebilme becerisi
- İhtimaller üzerine bilgi sahibi olmak ve şimdiki zamanı düzenleyebilmek
- Dürüstlüğü ve adaleti kılavuz belirleyip içgüdüye ve sezgiye dayanan fikirler çerçevesinde hareket etmek
- Örgütsel ve yönetsel zamanı iyi dengelemek ve ayrıca hızı hedefler doğrultusunda dengede tutmak
- Vizyonu doğrultusunda hedeflerine ulaşmak için hırsını yitirmemek ve mücadele ruhunu diri tutmak
- Kendini geliştirmeye ve yeniliklere daima açık olmak

- Bir konu üzerine düşüncesini söylemek, akıl yürütmek ve sentez becerisine sahip olabilmek
- Öğrenmeye aç olmak
- Olaylara farklı pencereden bakarak çok yönlü idrak kabiliyeti ile geleceğe yön vermek
- Güçlü bir iletişim kurabilme yeteneğine sayesinde izleyicileri ve örgüt üyelerini etkileme anlayışına sahip olmak
- Özgüven sahibi olmak ve dinamizm anlayışı çerçevesinde kendinin sürekli yenilemek
- Başarısızlıktan korkmadan zarara uğrayabileceği tehlikesini de düşünerek plan ve program yapmak
- Değişime direnç göstermemek ve her yenileşme ve değişimi öğrenmenin bir fırsatı olarak düşünmek
- Tüm bu özelliklere “*mütevazı*”lık kıstasında sahip olmak

2.2.1.1.6 İşlemci Liderlik

İşlemci liderliğin alanyazında birçok ismi mevcut olup “*transaksiyonel, eylemsel, örgütsel, etkileşimci, sürdürümcü veya işlemsel*” liderlik olarak da anılmaktadır. Bu liderlikte geçmiş ve gelenekler biraz daha ön plana çıkmaktadır. İşlemci liderlik davranışları sergileyen liderler izleyicilerinin mazisinde yer alan çalışma etkinliğini daha aktif duruma getirerek iş yaptırma yöntemini tercih ederler (Ulukan, 2006). İşlemsel liderlik, değerden bağımsız olduğu düşünülen bir teoridir. Bu kuramı ilk olarak 1947 yılında “*Max Weber*” tanımlamış olup daha sonra 1981 yılında ise “*Bernard Bass*” tarafından yeniden tanımlanmıştır (Habash, 2017: 357). “*Dönüştürücü liderlik*” kuramı ilk kez 1978 yılında siyaset bilimci “*James McGregor Burns*” tarafından ileri sürülmüştür (Tetik, 2014: 269). Burns (1978), liderliği anlayışını etkileşimsel liderlik “*transactional leadership*” ve dönüştürücü liderlik “*transformational leadership*” olarak iki farklı kategoriye ayırmış ve bunları karşılaştırmıştır. Burns’e göre “*etkileşimsel liderlik*”te lider ve takipçileri arasında ekonomik ve/veya siyasi temelli bir bağ vardır. “*dönüştürücü liderlik*”te ise, lider ve takipçileri birbirine psikolojik ve uzun süreli olarak bağlanır. Dönüştürücü liderlik kapsamında lider, izleyenlerinin “*inanç, değer ve ihtiyaçları*”nı değiştirebilir hatta

vizyonun hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi için birlikte hareket etme söz konusudur (Gümüşlüoğlu, 2009:38).

İşlemci liderliğin boyutları Bass (1990: 22) tarafından dörde ayrılmıştır.

Koşullu Ödöl: Çaba karşılığında ödöl alışverişi vardır. Gösterilecek standartların üzerinde başarım için ödöl vaat eder. Başarıları tanınmasını sağlar.

İstisnaya Göre Yönetim (etkin): Kurallardan ve standartlardan uzaklaşma varsa gerektiğinde düzenlemeye yönelik önlem alır.

İstisnaya Göre Yönetim (pasif): Yalnızca kuruluşun standartları gerçektelemediği takdirde duruma müdahale eder. Eğer belirlenen amaçlar hayata geçiriliyorsa ve geleneksel yaklaşımlar devam ediyorsa ayrıca takipçiler işlerini ifa edebiliyorsa, lider izleyenlere emir vermektten vazgeçer.

Tam serbestlik tanıyan liderlik (Laissez-Faire): Sorumluluklardan feragat eder, karar vermektten kaçınır.

2.3 Öğretmen Liderliği

Örgütler sosyal, kültürel ve ekonomik hayatın içindeki değişimlerden etkilenmektedir. Bu değişimlerin en çok etkilediği ve bu sebeple daha fazla ön plana çıkan kurumlar ise okullardır (Can, 2014: 5). Öğretmen liderliği, öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf içi etkinliklerini etkin olarak yapılandırıp düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de fonksiyonel seviyede görevler üstlenebilme ve bu rolleri yenileme, geliştirebilme yeterliliğidir (Can, 2006: 349). Beycioğlu ve Aslan, (2010: 765) ise öğretmen liderliğini şu şekilde açıklamıştır:

“Eğitim örgütü olan okullar hem topluma liderlik ederler hem de çağın getirdiği değişimlerden etkilenirler. Okullar eğitim yönünün dışında toplumsal hayata ve öğrencinin duygusallığı ile bütünleşik, sosyal farklılığı benimseyen, teknoloji dünyasına hassasiyeti yüksek, toplumun manevi değerini koruyup geliştiren, işgöreniyle iş birliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokrasiyi yaşatan, rekabet edebilen, yaşamın gerçekteleğinden kopmadan dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı kendini savunan ve tüm bunları gerçekteleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunu

gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön şartların başında gelmektedir.”

Uzun yıllar okullar, idarecilerin yönetici olduğu, öğretmenlerin ise öğretmen liderliğinden uzak sadece öğrenci başarısına odaklanan ve sınıf dışındaki faaliyetlerde etki gücünden yoksun sessiz ve etkisiz çalışanlar olarak görüldüğü otokratik bir tarzda faaliyet göstermiştir (Gabriel, 2005: 1). Eğitim örgütlerinin topluma ve diğer tüm paydaşlarına karşı birtakım görevleri vardır. Birden fazla alana yönelik ve etkileşim dahilindeki eğitime dair sorumlulukları yerine getiren eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin dışındaki öğretim personellerinden de işlevsel sorumluluklar alması ve bu sorumlulukları yerine getirmesi beklenir. Öğretmenler bu üstlendiği görevleri “girişken ve yaratıcı” yapıya sahip gayretleriyle (Sledge ve Morehead, 2006: 4) yerine getirirler. Eğitim örgütleri tüm bu yenileşme, değişim ve dönüşüm içinse bir lidere ihtiyaç duymaktadır (Can, 2014: 6). Öğretmen liderliğinin okullara sağladığı potansiyeli kabul etmek, olumlu sonuçlar elde etmeye yönelik ilk adımdır (Sledge ve Morehead, 2006: 3).

Bursalıoğlu’na (2010: 218) göre günümüzün eğitim liderlerinde bulunması gereken öncelikli özellik, çok yönlü oluş ve bilgeliktir. Bilge bir anlayışla ve çok yönlü yapısıyla öğretmen liderler, eğitim örgütü olan okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesini artırıp bu süreci daha etkili hale getirerek öğretmenin gücünden en üst düzeyde yararlanmayı hedefler. Son zamanlarda üzerinde birçok çalışma gerçekleştirilen öğretmen liderliği, “*öğretmenin sınıfta ve okulda eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli olarak görevler üstlenmesi, projeler geliştirmesi, çevresini etkilemesi ve meslektaşlarının gelişimine destek olması*” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlamda öğretmen liderler, aynı zamanda standart mesleki görevlerin yanında “*hem uzman öğretmen, mentor öğretmen, denetmen hem de öğretimsel bilgilerini ve deneyimlerini meslektaşlarına aktaran kişilerdir*” şeklinde tanımlanabilir (Balyer, 2016: 393). Millwater ve Ehrich, (2009: 3) tarafından ise öğretmen liderlerin sorumluluklarını aşağıdaki gibi vurgulanmaktadır:

Koordinasyon ve yönetim: Bu uygulama, günlük programları ve olayları koordine eden öğretmenlere atıfta bulunur. Toplantılara ve görevlere katılmak örnek gösterilebilir.

Meslektaşların mesleki gelişimi: Bu kapsamda, mesleğe yeni başlamış öğretmenler başta olmak üzere diğer öğretmenlere mentorluk eder (Zepeda, Mayers ve Benson,

2013: 123), lider atölye çalışmalarını planlar ve gerçekleştirir, akran koçluğu sürecine dahil olarak derslerine meslektaşlarını davet eder ve onlara davranışlarıyla model olur, meslektaşlarına destek olur ve onlara önerilerde bulunur.

Okul değişimi ve gelişimine katılım: Bu kapsamda öğretmenler okul çapında kararlara dahil olmayı, araştırmaya katılmayı ve okulun genel yapısına ve kültürüne hâkim değişim çabalarını destekleme görevlerini yürütürler.

Ebeveyn ve toplum katılımı: Bu süreçte öğretmen liderler ebeveynlerle birlikte çalışmayı (Zepeda, Mayers ve Benson, 2013: 44-45), iş dünyası ile ortaklıklar oluşturmayı ve toplum kuruluşlarıyla birlikte çalışarak çevrenin okula katkısını sağlamak görevini yürütürler.

Mesleğe katkılar: Bu uygulama öğretmen liderlerin sendikal süreçler gibi meslek birliklerine katılmasını ifade eder.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi: Burada öğretmen liderler öğretmen adaylarının öğrenmelerini desteklemek için bakanlık ve üniversiteler arasında teori ve uygulama konusunda ortaklıklar geliştirerek sürece destek vermelerini ifade eder.

2.3.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri

Platon'un ve Sokrates'in diyaloglarına ilişkin açıklamalar 21. yüzyılın fikirlerini yansıtmaktadır. Antik Yunan döneminde yapılan çoğu çalışmada ("Lyceum") öğretmen bir lider olarak yansıtılmıştır. Bunlar 21. yüzyıl eğitimcilerini hayal kırıklığına uğratmayacak çalışmalardır. Avrupa'dan Diderot, Kant ve Locke gibi tanınmış isimler öğretim ve liderliğin ayrılmaz nitelikler olduğu gerçeğine tanıklık etmişlerdir (Reeves, 2008: 1).

Öğretmen liderlere olan ihtiyaç okul yapısının öğretim süreç ve yöntemlerinin değişimiyle artmıştır. Kendi eğitim örgütünü ve kamu kuruluşlarını temsil eden öğretmenler okulun tüm paydaşlarıyla yani örgütsel çerçeve içindeki liderlikleri ile de ele alınmakta olup (Beycioğlu, 2009: 34) tüm bu ilişkileri ile nitelikli bir örgüt üyesi olarak değerlendirilmektedirler (Can, 2006: 356).

2.3.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Öğretmen liderliği konusunda çalışmalar yapan eğitim araştırmacıları öğretmenlerin liderliğine yönelik birtakım temel davranış biçimlerini ön plana çıkarmaktadırlar.

Bu bağlamda Beycioğlu (2009:34) yaptığı çalışmada:

“Okulların kurumsal yönetiminde gözlenen “Taylorizm” sözün kısası etkili bilimsel yönetim anlayışının bırakılarak daha demokratik yaklaşımların benimsenmeye başlamasıyla, sadece görevini hatasız biçimde yapan öğretmen algısı da değişmeye başlamıştır. Öğretmen artık sınıfın fiziki yapısı içinde sadece eğitim-öğretim işleriyle uğraşan bir iş gören olmaktan çıkmış, okulda ortaklık ve iş birliğiyle üretimi gerçekleştiren etkileşimli insana doğru büyük bir adım atmıştır. Bu da onun için okulunda yeni davranışlar yeni bakış açıları ve yeni roller getirmektedir. Okulların yapısı ve işleyişi daha demokratik bir yöne doğru ivmelenmiştir.”

ifadelerine yer vermiştir.

Danielson (2007: 2) öğretmen liderlerin resmi görevlerine değinerek; “uzman öğretmen, bölüm başkanı, zümre başkanı, öğretim koçu ve aday öğretmenlere mentorluk” gibi birbirini destekleyen çok görevler üstlendiklerini vurgulamıştır. Öğretmenler “formal ve informal” olmak üzere iki ayrı sorumluluk (Silins ve Mulford, 2002) üstlenirler. Formal alandaki liderlik görevlerinde resmi sorumluluk alanlarıyla ilgili görevler yer alırken informal alanda ise kendi istekleri üzerine girişimcilik ve yaratıcılık ruhu ile proje başlatıcısı olabilirler. Çoğu durumda, bu öğretmen liderleri okul projelerini yönetir, öğretmen çalışma gruplarına destek verir, laboratuvar çalışmaları sağlar ve materyal teminini gerçekleştirir. Bu durumda meslektaşlarına liderlik yaptıkları gibi aynı zamanda onlara esin kaynağı da olurlar (Danielson, 2007: 2; Leithwood ve Jantzi, 2000: 416).

Gabriel (2005) ise lider öğretmenin özelliklerini;

- “okul kültürünü etkilemek”
- “başarılı bir ekip oluşturmak ve sürdürmek”
- “diğer potansiyel öğretmen liderlerini donatmak ”
- “öğrenci başarısını iyileştirerek artırmak”

olarak dört ana kategoride değerlendirmiştir. Bir öğretmen liderin bu alanlarda başarılı olabilmesi için öğretmen arkadaşlarından ve hatta yöneticilerden kaynaklanacak olan

direnci etkisiz hale getirebilen yetenekli bir iletişimci olması gerekir (Gabriel, 2005: x).

Öğretmenler liderdir ve sağduyu bize onların herhangi bir okul sistemindeki en değerli kaynak olduğunu söyler. Akla uygun yargılar bizleri öğretmenlerin herhangi bir okul sistemindeki en değerli kaynak olduğu sonucuna götürür. Sınıflarında öğretmenler öğrencilere ve öğretime rehberlik eder, sınıfın yönetiminde ve meslektaşlar, veliler ve kurum yöneticileriyle birlikte çalışmayı günlük olarak dengeler. Tüm bu süreçlerin sonucunda öğretmenlerin bir lider olduğunu söyleyebiliriz (Zepeda, Mayers ve Benson, 2013: 1).

2.3.3. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Öğretmen liderliği kapsamında Muijs ve Harris (2003: 2-3) liderliğin dört boyutundan bahsetmektedir:

- “Öğretmenlerin okulu geliştirmek için oluşturulmuş ilkeleri sınıflarına uygulayış biçimlerinin nasıl olduğu ile bağlantılıdır. Bu süreç bir lider olarak öğretmenin en önemli sorumluluklarındandır.”
- “İkinci boyut öğretmenlerin izlediği katılımcı tutumlarıyla ilgilidir. Öğretmenler kendilerini okulun değişimi ve gelişiminin bir parçası olarak görürler. Kolektif çalışma imkanları oluşturarak işbirlikçi bir ortam yaratması için birbirlerine yardım eder ve birbirlerine ilham verirler.”
- “Üçüncü boyut öğretmenlerin gösterdiği aracılık rolleridir. Öğretmen liderler uzman oldukları gibi birer bilgi kaynağıdır. İhtiyaç durumunda dış destek almaya (ek kaynak, akademik destek gibi) açıktırlar.”
- “Son boyut ise karşılıklı öğrenmeyi desteklemek için öğretmenlerle tecrübelerini paylaşarak yakınlığı güçlendirmektir.”

Murphy (2005: 67) yaptığı literatür çalışmasında öğretmen liderliğine dair kavramsal açıdan bazı temel fikirlere dikkat çekmektedir:

- Öğretmen liderliği öncelikle sınıf ortamında gerçekleşir. Liderlik etmek isteyen öğretmenler sınıflarında uzmanlıklarını sergilemelidirler.

- Etkili öğretim, öğretmen liderliğinin ilk basamağıdır. Etkili bir liderliğin ön koşulu etkili bir öğretmenlikten geçer. “Eğitim, öğretim ve liderlik” bütünleşik terimlerdir. Bu kavramları birbirinden ayırmak doğru değildir.
- “*Öğretmen liderliği*” ortak çalışmanın ürünüdür. Öğretmenler liderler meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına izin veren fırsatlar ilgilenirler. Öğretmenler arasındaki işbirliği ve dayanışma en iyi bu atmosferde gelişir.
- Öğretmen liderliği topluluğa bağlıdır. Hiyerarşik yapı ile ilişkilendirilemez
- Öğretmen liderliği bir hizmettir. Gücünü meslektaşlarından, ortak düzenlemelerden ve birlikte öğrenme sürecinden alır.
- Bağlam önemlidir. Durumsal dinamiklerin öğretmen liderliği girişimleri ve öğretmen liderliği çalışmaları üzerinde geniş bir etkisi vardır.
- Öğretmen liderliği fark yaratır. Öğretmen liderlerin sınıf uygulamalarını değiştirme olasılığı diğer öğretmenlerden daha fazladır. Öğretimi geliştirmek ve aslında öğrenci başarısını geliştirmektir.

Ngang vd., (2010: 256) tarafından yapılan araştırmada Katzenmeyer ve Moller'in (2001) öğretmen liderliği boyutlarının modelini kullanılmıştır. Bu modelin yedi boyutu vardır. Öğretmen liderliğinin yedi boyutu “*gelişimsel odaklanma, tanınma, özerklik, meslektaş dayanışması, katılım, açık iletişim ve olumlu çevre*”dir. Bu boyutlar şu şekilde aktarılmıştır:

Gelişimsel odaklanma boyutu: “Gelişimsel odak boyutu, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler öğrenmekle meşgul olduğu ve başkalarının öğrenmesine yardımcı olmaya teşvik edildiği anlamına gelir. Öğretmene yardım, rehberlik veya koçluk sağlanır. Sınıfta, öğretmenler yeni fikirleri ve stratejileri paylaşmaya dahil olurlar. Okul içinde, fakülte ve personelin yeni bilgi ve beceriler kazanmalarına yardımcı olmak için birçok strateji kullanılmaktadır. Mesleki gelişim, profesyonel okuma ve çalışma grupları tipik faaliyetlerdir. Yöneticiler, öğretim üyeleri ve personel için öğrenme fırsatlarını aktif olarak destekler.”

Tanınma boyutu: “Öğretmenlerin fikir ve görüşlerine okulda değer verildiği ve saygı duyulduğu anlamına gelir. Öğretmenler, üstlendikleri liderlik rolleri ve sağladıkları katkılar nedeniyle hem akranları hem de yöneticiler tarafından tanınır. Öğretmenler kabul edildiğinde, başkalarının kendilerine güvendiğini ve daha sonra becerilerinin ve yeterliliklerinin başkaları tarafından tanındığını hissederler. Okulu ileriye taşımaya

yardımcı olan veya öğrenci öğrenimini geliştiren kişilerin resmi olarak tanınmasına yönelik süreçler önem taşımaktadır. Öğretmenler meslektaşlarının başarılarını kutlar.”

Özerklik boyutu: “Öğretmenlerin öğrencileri için iyileştirmeler yapmak ve yenilikçi olmak için inisiyatif almaya teşvik edildiği anlamına gelir. Engeller kaldırılır ve öğretmenleri okulda öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmenin yeni yollarını denemeye teşvik edecek kaynaklar bulunur. Yöneticiler ve diğer öğretmenler kullandıkları öğretim stratejilerinde değişiklik yapmak isteyen öğretmenleri cesaretlendirir. Böylece öğretmenler, okul ve geleceği için vizyonun oluşturulmasında aktif olarak yer alırlar.”

Meslektaş dayanışması boyutu/Ortaklık boyutu: “Meslektaş dayanışması boyutu, öğretmenlerin öğretimsel ve öğrenciyle ilgili konularda iş birliği yapmaları anlamına gelir. Meslektaş davranışlarına örnek olarak, öğretmenlerin stratejileri tartışması, materyal paylaşması veya birbirlerinin sınıfında gözlem yapması sayılabilir. Öğretmenler, meslektaşlarının öğretimini etkilemeye dahil olur ve birbirlerinin öğrencilerle çalıştığını görürler. Zaman, öğretmenler tarafından öğrencilerle ve okul içinde öğretme ve öğrenmeyle ilgili olarak harcanır. Öğrencilerin akademik ve davranış sorunları üzerinde çalışmak için tartışmalar sıklıkla yapılır. Yöneticiler ile öğretmenler arasında öğrenciler üzerine yapılan konuşmalar, olumlu bir düzlem üzerine odaklanmıştır.”

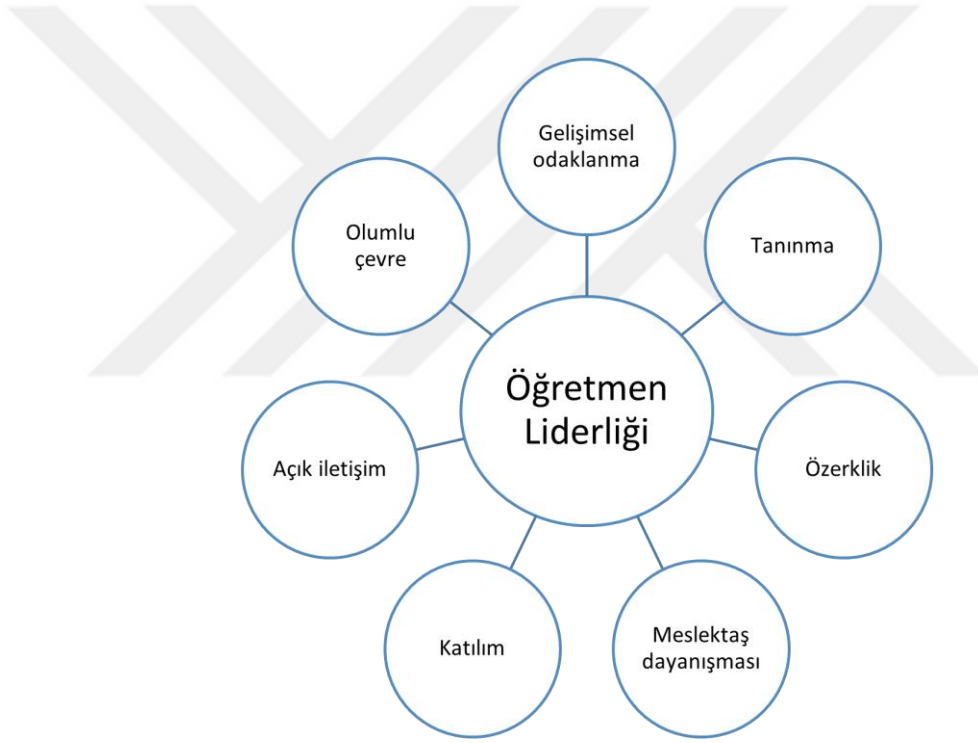
Katılım boyutu: “Katılım boyutu, öğretmenlerin karar verme sürecine aktif olarak dahil olduğu ve önemli konularda girdileri olduğu anlamına gelir. Zamanın nasıl kullanılacağı, okulun nasıl düzenleneceği gibi kararlar okulda verilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışmalarına rehberlik etmek için tüm fakülte, veliler, öğrenciler ve diğer paydaşların önleyicilerini içeren bir fikir birliği süreci kullanılır. Öğretmenlerin görüşleri, okul için en iyi kararların alınmasına yardımcı olmak için istenmektedir. Öğretmenler, özel karar verme yetkisine sahiptir ve bu boyutla seçimlerini özgürce yapma hakları olduğunu hisseder.”

Açık iletişim boyutu: “Öğretmenlerin açık ve dürüst yollarla iletişim kurması ve okullarında olup bitenlerden haberdar olmaları anlamına gelir. Öğretmenler, öğrenciler ile ailelerine daha iyi hizmet yollarını, yöneticilerin yaptığı gibi, onların görüşleri ile düşüncelerini rahatça tartışırlar. İşler yolunda gitmediğinde, insanlar suçlanmaz, bunun yerine aynı durum bir daha meydana geldiğinde nasıl daha iyi şeyler

yapılabileceği tartışılır. Öğretmenler birlikte çalışır, sorunları tartışır ve okul toplantısında sorunların çözümüne odaklanılmıştır.”

Olumlu çevre boyutu: “Öğretmenlerin profesyoneller ve inandıklarını ifade eden kişiler olarak görülmesi anlamına gelir. Öğretmenler yönetim liderleri ile ortak gibi çalışarak deneyim yaşarlar. Çalışma ortamında genel memnuniyet vardır. Aynı zamanda bu boyutta öğretmenler meslektaşları, veliler, öğrenciler ve yöneticiler tarafından saygı duyulduğunu hisseder. Okul personeli, çoğunlukla bir takım olarak birlikte çalışır. Okulda çalışan insanlar öğrencilerin ihtiyacını karşılamak için nelerin yapılacağı hakkında olumlu düşüncelere sahiptir.”

Öğretmen liderliğini meydana getiren yukarıdaki yedi boyut, Şekil 2.5’te sunulmuştur.



Şekil 2.5: Öğretmen Liderliğinin Boyutları (Ngang, Abdulla, Mey, 2010: 256)

2.3.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Liderlik rolleri önemli bir fayda sağlamaktadır. Ancak bu faydanın ortaya çıkabilmesi pek çok zorluğun aşılmasıyla mümkün olduğu da unutulmamalıdır. Bazı araştırmacılar, lider öğretmenlerin yeni rolleri gerçekleştirirken birtakım engellemelerle de karşı karşıya kaldıklarını dile getirmiştir (Dimock ve Mc Gree,

1995). Bunlar arasında “*okul kültürü, rol tanımları ve zaman*” gibi kavramlar ya da diğer adıyla sınırlayıcılar yer alabilir. Dimock ve Mc Gree (1995), araştırmasında lider öğretmenin engellerini şu şekilde sıralamıştır:

Rol Tanımları

Araştırmalar, sorunların genellikle öğretmen liderlik rolleri iyi tanımlanmadığında ortaya çıktığını göstermektedir. Liderlikle ilgili sorumluluklar iyi tanımlanmadığında, sadece lider öğretmenler için değil, aynı zamanda onlarla çalışanlar yani yöneticiler, sınıf öğretmenleri için de kafa karışıklığı ve gerginlikler ortaya çıkar. Ancak aynı zamanda araştırmacılar, lider öğretmenlerin yeni rollerinin tanımlanmasına ve yaratılmasına katılmaları gerektiğine işaret etmektedir. Kendi rollerini yaratma ve şekillendirme şansı verilen lider öğretmenler, daha az istekli olan ve daha az inisiyatif alanlara nazaran daha fazla destek almaktadır ve daha başarılı olmaktadır.

Zaman

Öğretmen liderler, zaman kısıtlamalarının hem öğretmen hem de liderin ikili rollerinde başarılı olma yeteneklerini önemli ölçüde sınırladığını bildirmektedir (Porter, 1987: 147-152). İlave sorumluluklar ve yetersiz ekstra zamanla, öğretmenlerden genelde iki görevde de etkili olma yeteneklerini destekleyen fedakarlıklar yapmaları beklenmektedir.

Okul kültürü

Yöneticilerden ve öğretmen arkadaşlarından yetersiz destek ve teşvik görmeleri sıklıkla baş öğretmenlerin karşısına en büyük engelleri çıkarmaktadır. Lider öğretmenler okulların gizlilik ve izolasyon kurallarının meslektaş dayanışmasını geliştirmeyi ve fikir paylaşımını sağlamayı zorlaştırdığını ortaya koymuşlardır. Lider öğretmenler sürekli olarak “öğretmenliğin eşitlikçi doğası” ile karşılaşmışlar ve kabul ve saygı görmek için çok çabalamak zorunda kalmışlardır. Öğretmenlerin “eşit statü” durumunu ihlal eden idare tarafından lider öğretmenlerin seçilmesi olayı genellikle problemleri artırmış ve lider öğretmen pozisyonundaki öğretmenlere karşı kızgınlığın ve düşmanlığın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğretmen liderler, liderlik rollerini desteklemede başarısız oldukları ve olumsuz bir ortamın oluşmasına sebep oldukları için sıklıkla idareyi suçlamışlardır.

Farklı kaynakların incelenmesi sonrasında öğretmen liderliğinin engelleri yönündeki kapsamı dikkate alınarak Moller (1999) bu engellerin sıralamasını aşağıdaki gibi vermiştir:

Zaman: Öğretmen liderliği açısından önemli engellerden biri zamandır. Öğretmenlerin aile ve iş yaşamına vakit ayırması gerekmektedir. Öğretmenlerin yaşamlarındaki özel ve resmi alanlara vakit ayırması zamanın etkili bir şekilde organize edilmesiyle mümkündür.

Şüphencilik: Lider olmayan öğretmenler lider öğretmenlerin daha üst bir statüde yer aldıklarını düşünme şüphesi, lider öğretmenlerin cesaretini kırmaktadır. Böylece çatışmalar ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri işleri meslektaşlarında yapılmış bir şekilde gözlemlediklerinde onları kutlamak yerine lider öğretmenler için “*şüphe*”lerini ve “*endişe*”lerini yansıtırlar. Tüm bunların hepsi lider öğretmenlerin girişimlerini engellemektedir.

Direnç: kıdemli öğretmenlerin yeni yaklaşımları denemekte olan isteksizlikleridir. Eski yöntem ve alışkanlıklarını terk etmeyen gelişmelere direnç gösteren kıdemli öğretmenlerin yeni uygulama ve gelişmeleri takip ederek hayata geçirmeye çalışan lider öğretmenlere engel olması durumudur.

İlk yıllar: Öğretmen liderliğinin ilk yıllarındaki öğretmen liderler diğer öğretmenlere yönderlik yapma noktasında zorluklar yaşayabilmektedirler. Personel geliştirme süreci bu açıdan personel geliştirme programı ortaya koyan ve bu programı başarıyla tamamlayacak olan öğretmenler için çetrefilli bir aşamadır. Bu nedenlerle meslek yaşamının ilk zamanları “*öğretmen liderliği*” açısından engeller taşıyabilmektedir.

Çoklu roller: Farklı roller ve roller arası geçişler gün içerisinde zorluklara sebep olabilmektedir. Öğretmenler, mesleki görevlerini ifa ederken birden fazla role sahiptirler. Öğretmen liderlerin sahip oldukları bu çoklu rol sorumluluğuna yetişmeye çalışması engel olarak yorumlanabilir.

Destek durumu: Eğitim kurumu olan okulların yöneticilerinin “*lider öğretmen*”lere tüm “*yenilik, değişim ve projeler*” için destek vermesidir. Bazı eğitim kurumlarında yöneticiler öğretmen liderlerin sorumluluk almalarına ve karar verme sürecine katılmalarını onaylamamaktadırlar. Bu da öğretmen liderlerin rollerini gerçekleştirmelerinde engel teşkil etmektedir. Okul yönetiminin desteğinin yanında meslektaş destekleri de lider öğretmenlerin rollerinin devamlılığı açısından önem taşımaktadır.

2.3.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Harris ve Muijs (2006: 967-970) gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğretmen liderliğinin destekleyici unsurlarını aşağıdaki gibi belirlemişlerdir;

Bir okulda “*öğretmen liderliği*”nin işleyebilmesi için çeşitli hazır bulunuşluluk durumlarının olması beklenir.

Destekleyici kültür: Öğretmen liderliği iş birlikçi, güven veren, olumlu ve destekleyici bir okul ortamında meydana gelmekte ve gelişme sahası bulmaktadır.

Destekleyici yapı: öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirilecek düzenli takvim aralığına sahip toplantılar lider öğretmenler tarafından ortaya konulacak özgün fikirlere, okulun genel yapısındaki hiyerarşik yapının esnetilerek geliştirici unsurların hayata geçirilmesine fırsat vermesi durumudur.

Güçlü rehberlik ve destek: Okul yöneticilerinin desteği ve rehberliği ile liderliğin öğretmenler arasında dağıtılması yeni fırsatları beraberinde getirmekte olup öğretmen liderliğine büyük bir katkıda bulunmaktadır.

Eylem araştırması: Eğitsel güncellemeler ve başarıyı destekleyici araştırmalar yapmak eğitim örgütü olan okulların gelişimini artırıcı unsurlardandır.

Yenilikçi mesleki gelişim: Öğretmenler arasında danışmanlık, mentorluk, rehberlik ve bilgi paylaşımı gibi mesleki gelişim çalışmaları öğretmen liderliğini destekleyici unsurlardandır.

Koordineli iyileştirme çabaları: Koordineyi sağlayacak düzenli kurul toplantıları ve çalışma ekipleri vasıtasıyla ortaya konulacak ortak vizyon ve adaptasyon süreci öğretmenlerin liderliğini geliştirici faktörlerdendir.

Yüksek düzeyde öğretmen katılımı: Eğitim öğretim ortamında okulun gelişimsel süreçlerine katılımın yüksek olduğu kurumlarda öğretmenlerin özgüvenlerinin arttığı ve yeni, özgün fikirleri daha kolay dile getirip hayata geçirebildikleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarında buldukları gözlemlenmektedir.

Kolektif yaratıcılık: Yenilikçi çalışmalar, bireylerden ziyade grupların çalışmalarında bulunmaktadır. İş birliği içinde çalışarak daha yenilikçi ve yaratıcı işler üretmenin mümkün olduğu konusunda fikir birliğine varılmasıdır.

Paylaşılan mesleki uygulamalar: İş birliği çalışma yollarının ana faydalarından biri bilgi üretimi ve bilgi aktarımıdır. Birlikte çalışmanın bir diğer yararı da farklı stil veya yaklaşımlara sahip öğretmenlerden yeni öğretim, yöntem ve tekniklerini tecrübe etmeye imkân sağlamasıdır.

Onaylama ve ödüllendirme: Çalışmaların onaylanması ve takdir edilmesi. Ayrıca öğretmenler tarafından ortaya konulan girişimciliğin belgelendirilmesi gibi “*destek ve ödül*” teşvikler “*öğretmen liderliği*”nde önem arz etmektedir. Tüm bu süreçler öğretmen liderliğinin devamlılığını sağlamada etkilidir.

2.4. Literatürle İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar: Özer (2021) tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Alguları İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli çalışmasında “sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik alguları, dijital okuryazarlık düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek” amaçlanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ’da resmî kurumlarda görev yapmakta olan 283 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli ve betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, 21. yüzyıl

beceri algılarını ölçmek için “21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları Ölçeği” ve dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek için “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının öğrenme ve yenileme, yaşam ve kariyer ve bilgi, medya ve teknoloji alt boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem ve eğitim durumuna göre değişkenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirdağ (2021) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlığı becerilerinin ilişki düzeyinin belirlenmesi için yapılmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan “ilişkisel tarama deseni modeli” kullanılmıştır. Ağrı ili merkezinde görev yapmakta olan tüm branş öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmada dijital okuryazarlık ile araştırma okuryazarlığı becerisinin birbiri ile ilişkili olduğu, biri arttığında diğersinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öçal’ın 2017 yılındaki “*İlkokul Öğretmenleri ve Velilerin Kendileri ile Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları*” isimli yüksek lisans tez çalışması Ankara’daki merkez ilçelerde yer alan eğitim kurumlarında “ilkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlenmiş değişkenlere göre incelemek” amacıyla; “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak tasarlanıp, gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini belirlerken “seçkisiz örnekleme yöntemi” olan “tabakalı örnekleme” ile yapılmıştır. Çalışmada 400 öğretmen, 356 veli yer almıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar kendilerini “dijital okuryazarlık” bakımından “Çok Yeterli” hissetmektedir. Öğrenciler ise veliler tarafından dijital okuryazarlık açısından “orta yeterli” olarak tanımlanmıştır. Veliler kendilerini çocuklarından dijital okuryazarlık açısından daha yeterli düzeyde görmektedirler.

Beycioğlu (2009), doktora tez çalışmasında “*İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerini ortaya çıkarmayı*” amaçlamıştır. Nicel boyut “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” (araştırmacı tarafından geliştirilmiş) aracılığıyla Hatay ilinde yapılan çalışmada katılımcı okul yöneticisi sayısı 271 katılımcı

öğretmen sayısı 2833'tür. “*Odak grup görüşmesi*” tekniği nicel boyut için kullanılarak katılımcı 12 okul yöneticisine ve katılımcı 18 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu “*kurumsal gelişim, mesleki gelişme ve meslektaşlarla iş birliği*” alt boyutlarında kurumlarında “öğretmen liderliği”nin olduğu görüşündedir.

Beycioğlu ve Aslan (2012), tarafından yapılan araştırma ile “*ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin düzeyini*” belirlemek için çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel boyutları içine alan karma bir yöntem “anket ve odak grup görüşmesi” kullanılmıştır. Araştırmaya 721 katılımcı dahil olmuştur. Nitel boyut için beş “odak grup görüşmesini” içeren “yarı yapılandırılmış” mülakatlar mevcuttur. “Okul gelişimi”, “mesleki gelişim” ve “meslektaşlarla iş birliği” boyutlarında katılımcıların ezici çoğunluğu kurumlarında öğretmen liderliğinin varlığından bahsetmiştir. Yapılan mülakatlarda ise öğretmen liderliğine dair beklentilerin algı düzeyine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam sonuca bakıldığında nicel verilerin nitel verileri desteklediği görülmüştür.

2018 yılında Koşar'ın yaptığı çalışmada “öğretmen liderliği”nin anlamı, “öğretmen liderlerin sahip olması gereken nitelikler”, “öğretmen liderlerin rolleri”, “lider öğretmen olmanın etkileri”, “lider öğretmen olmanın önündeki engeller” ve “öğretmen olmaya yönelik öner”ilere ilişkin görüşleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmış ve bu nedenle araştırmaya gönüllü 26 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar, öğretmen liderlerin değişen dünyada sadece okul personeline liderlik etmekle kalmayıp aynı zamanda okulların gelişmesine yardımcı olmaları açısından da çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada lider öğretmenin önemine vurgu yapılmış okul müdürlerin paylaşılan liderlik davranışları göstermesinin öğretmenlere liderlik potansiyellerini kullanmaları için ortam yarattığı belirtilmiştir.

Çalık (2020), doktora tez çalışmasında, “*ilköğretim kurumlarında öğretmen takımı ve öğretmen liderliğinin, öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi*” için çalışma yapılmıştır. Çalışmada, İstanbul'da rastgele belirlenmiş okullardaki “öğretmen takımları” ve “öğretmen liderlikleri” ölçülerek, bu değişkenlerin öğrenci başarısı ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma

deseni olarak “karma yöntemin sıralı açıklayıcı deseni”nde gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlere göre liderlik algıları ile takım çalışması demografik bilgilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Liderlikle ilgili sadece içsel liderlik boyutunda medeni duruma göre anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Okul başarı sırasının takım çalışması ile hem de dışsal liderlik ile istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi vardır. Takım çalışması okulun akademik başarısını yüksek düzeyde etkilemektedir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında ise öğretmenler takım çalışmasına ve öğretmen liderliğine yeterince uyum sağlamışlardır ancak bu kavramların yeterince incelenmediğini ortaya koymuştur.

Ayvalı ve Koşar (2021), tarafından yapılan araştırma ile “*okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri*”nin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma “nitel araştırma yöntemi” ve “fenomenoloji deseni” ile yapılmıştır. Araştırma Ankara’da gerçekleştirilmiştir. 6 okul yöneticisi ve 10 öğretmen katılımcı grubu oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin “*meslektaşlarla iş birliği, karara katılım, paylaşımcı olma, değişime ve yeniliklere öncülük etme, rehber olma, rol model olma*” gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca lider öğretmenlerin baskıcı yönetici tutumu gibi birbirinden farklı engellere de maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu analizler sonrasında öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilecekleri okul kültürüne, meslektaş ve okul yöneticisi desteğine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmış olup pozitif okul kültürünün yaratılması için önerilerde bulunulmuştur.

Andıç Seyhan (2022), yüksek lisans tez çalışmasında “*Öğretmen liderliği ile sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*” belirlemek için yapılmıştır. Bu hedef neticesinde, bir “korelasyon” yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubu MEB’e bağlı okullardaki 585 öğretmenden oluşmaktadır. “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu süreçte “Kolayda örnekleme yöntemi” uygulanmıştır. “Hiyerarşik çoklu regresyon analizi” ile veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar öğretmen liderliğinin “kurumsal gelişim” ve “mesleki gelişim” boyutları ile sosyal adalet liderliğinin boyutları anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen verilere göre katılımcılar bir zorunluluk olmamasına rağmen kendi istekleriyle liderlik davranışları sergilemektedirler.

Elmas (2018), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarını incelemiş ve algıların, bu davranışların sık sık sergilendiği yönünde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, okul türü gibi değişkenlere göre öğretmen liderliği algısının farklı olduğu ifade edilmiştir.

2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar: Patterson (2015), tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretmen liderliğini kolaylaştıran liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca, çalışma bu bakış açılarını etkileyen faktörleri tanımlanmıştır. Fenomenoloji, bu çalışmayı bilgilendiren teorik çerçeveyi oluşturmaktadır. Seçilen araştırma yolu, karma yöntemli çoklu vaka çalışmasıdır. Öğretmen Liderliği Okul Anketi, müdürün öğretmen liderliği oluşturma becerisine ilişkin öğretmen algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Anket, Chicago'nun güneyindeki bir banliyödeki ilkokul bölgesindeki beş okulda tam zamanlı çalışan öğretmenlere uygulandı. Odak grup görüşme verileri, ilçedeki okulları temsil eden seçilmiş öğretmen liderlerinden toplanmıştır. Anket verilerini analiz etmek için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Kodları ve temaları belirlemek için odak grup görüşmesi verileri analiz edilmiştir. Tüm veriler 2014-2015 eğitim öğretim yılında toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, müdürlerin olumlu bir ortam oluşturarak öğretmen liderliğini kolaylaştırdığını göstermiştir. Ankete katılanlar ve odak grup katılımcıları, müdürlerin öğrenmeye odaklanarak, personeli tanıyarak, öğretmen girdilerine değer vererek, saygı göstererek, güveni geliştirerek ve öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil ederek olumlu bir ortam yarattığını belirtmiştir.

Fairman ve Mackenzie (2012), tarafından yapılan “*Öğretim, öğrenme ve meslektaşlarla çalışma üzerinde öğretmen liderliğinin etkisi*”ni incelemek için durum çalışması yöntemiyle 7 okulda veri toplamıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin bir lider olarak resmi ve gayri resmi olarak meslektaşlarını etkileme stratejileri oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterecek şekilde yeni bir öğretmen liderliği modeli geliştirilmiştir.

Muijs ve Harris (2006) tarafından yapılan çalışmada, “*hem öğretmen liderliğinin okul ve öğretmen gelişimini nasıl etkileyebileceğini hem de okullarda öğretmen liderliğinin gelişimine hangi okul içi faktörlerin yardımcı olabileceğini veya engelleyebileceğini*

keşfetme”yi amaçlayan Birleşik Krallıkta öğretmen liderliğine ilişkin deneysel bir çalışmanın bulgularını sunmaktadır. Çalışma, öğretmen liderliğinin işlevsel olduğu yerler olarak bilinçli belirlenmiştir. Araştırma “*nitel bir vaka çalışması yaklaşımı*” yöntemiyle çalışılmıştır. Veriler, öğretmen liderliğinin, genellikle harici programlara katılımı kolaylaştırılan çeşitli resmi ve gayri resmi gruplaşmalarla karakterize edildiğini göstermiştir. Öğretmen liderliğinin öğretmenleri güçlendirdiği ve bu yetkilendirme ve öğretmenler tarafından oluşturulan iyi uygulamaların ve girişimlerin yayılması yoluyla okulun gelişimine katkıda bulunduğu görüldü. Bu çalışmada, öğretmen liderliğinin başarılı olması için okullarda bir güven ve destek kültürü, öğretmen liderliğini destekleyen ancak açık ve şeffaf yapılar, yöneticinin genellikle öğretmen liderliğinin yaratıcısı olduğu güçlü liderlik dahil olmak üzere bir dizi koşulun mevcut olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Hook (2006), “*öğretmen liderliği ile okul etkililiği*” üzerine çalışmıştır. Araştırmada okul yöneticileri kurumlarındaki öğretmenlerin “öğretmen liderliği” davranışları sergiledikleri görüşünde hemfikir olmuşlardır. Ayrıca bu davranışların sergileme sıklığının ve derecesinin artırılması için “okul etkililiği” nin hayata geçirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

İlgili çalışmalar gözden geçirildiğinde; öğretmen liderliği ve dijital okuryazarlık ile ilişkili kavramlara ait çalışmaların okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler ve veliler üzerinde yapıldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmalarda bilhassa öğretmenler üzerine odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalarda nicel bazı çalışmalarda nitel yöntemler kullanıldığı gibi karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Ancak ilköğretim okulları düzeyinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığı üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu gerekçe ile yapılacak olan bu çalışma ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ve öğretmen liderliklerinin belirli değişkenlere göre analizini sağlamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma yöntemi başlığı altında “*araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler, araştırma verilerin toplanması süreci ve elde edilen verilerin analizi*” teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi ile öğretmen liderliği rolleri arasındaki ilişkisinin incelendiği bu çalışmada “*nicel araştırma yaklaşımı*”nın “*ilişkisel tarama modeli*” ile çalışılmıştır. Büyüköztürk vd. (2020:184), bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da katılımcıların diğer özelliklerinin belirlendiği diğer çalışmalara göre örneklem olarak daha büyük gruplara uygulanan araştırmalar tarama araştırmaları olarak adlandırılmakta olup ölçülen değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılabileceğini dile getirmektedir. “İlişkisel tarama modelleri” genellikle iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesinin tespit etme amacıyla yapılan çalışmalardır (Karasar, 2012: 77).

3.2. Çalışma Grubu

2021-2022 Eğitim Öğretim yılında İstanbul’un Bayrampaşa, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak “kolayda örnekleme” yoluyla belirlenen 324 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çeşitlilik elde etmek amacıyla kısmen birbirinden farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel yapıdaki ilçelerden kolay ve hızlı ulaşılabilen olanlar belirlenmiştir. “Kolayda örnekleme” ana kütlede seçilecek örnek kesimin araştırmacının değerlendirmesi doğrultusunda tayin ettiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde veriler, ana kütlede ekonomik, kolay ve hızlı bir şekilde toplanır (Aaker vd., 2007: 394; Malhotra, 2004: 321).

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada 3 alt bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci kesimde verilerin toplanmasında çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının hazırladığı “kişisel

bilgiler formu”, ikinci kesimde Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve üçüncü kesimde ise Beycioğlu ve Aslan’ın 2010 yılında geliştirdiği “Öğretmen Liderliği ölçeği” (Davranışların Sergilenme Derecesi) ‘nden faydalanılacaktır. Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin izni kendilerinden alınmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2010)’ın geliştirdiği ölçeğin izni için ise Sayın Kadir Beycioğlu’nun 2021 yılında vefat etmesi ve Sayın Battal Aslan’ın emekliye ayrılması (Kendisinin çalıştığı kurumlara ulaşılmış şahsi e-posta adresi, telefon numarası gibi iletişim adresleri bilinmediği için ilgili kurumlar paylaşımda bulunamamıştır.) nedeniyle kaynak gösterilip atıfta bulunularak kullanılmıştır. Uygulama grubu öğretmenler olan bu çalışmanın ilk kısmında katılımcıların “kişisel bilgileri”, ikinci kısımda ise “dijital okuryazarlık düzeyleri” ile “öğretmen liderliği davranışlarını sergileme derecesi” arasındaki ilişkinin belirlenmesi için sorular yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ek-4)

Öğretmenlerin demografik bilgilerini ölçmek üzere hazırlanmış soru formudur. Bireysel değişkenlerle ilgili katılımcıların çalıştığı kurumun türü, katılımcının görev yaptığı kademe, branşı, öğrenim durumu, yaşı, cinsiyeti, medeni durumu ve meslek kıdemine dair bilgiler içeren sorular yer almaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veri sayısı ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Değişken	<i>n</i>	<i>Toplam (n)</i>	%	<i>Toplam (%)</i>
Yaş	21-25	50	16,3	100
	26-30	70	22,9	
	31-35	94	30,7	
	36-40	36	11,8	

	41 ve Üzeri	56		18,3	
Cinsiyet	Kadın	180	306	58,8	100
	Erkek	126		41,2	
Medeni Durum	Evli	142	306	46,4	100
	Bekâr	164		53,6	
Eğitim Durumu	Lisans	246	306	80,4	100
	Y.Lisans	60		19,6	
Mesleki Kıdeminiz	0-5	110		35,9	
	6-10	104		34,0	
	11-15	32	306	10,5	100
	16-20	38		12,4	
	21+	22		7,2	
Kademe	İlkokul	132	306	43,1	100
	Ortaokul	174		56,9	

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan 306 öğretmenin 180’i (%58,8) kadın, 126’sı (%41,2) erkektir. 50’si (% 16,3) 21-25 yaş arasında, 70’i (% 22,9) 26-30 yaş arasında, 94’ü (% 30,7) 31-35 yaş arasında, 36’sı (% 11,8) 36-40 yaş arasında, 56’sı (% 18,3) 41 yaş ve üzeridir. 142’si (% 46,4) evli, 164’ü (% 53,6) bekarıdır. 246’sı (% 80,4) lisans mezunu, 60’ı (% 19,6) yüksek lisans mezunudur. 110’u (% 35,9) 0-5 yıl, 104’ü (% 34) 6-10 yıl, 32’si (%10,5) 11-15 yıl, 38’i (% 12,4) 16-20 yıl, 22’si (% 7,2) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 132’si (% 43,1) ilkokul, 174’ü (% 56,9) ortaokul kademesinde yer almaktadır.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre veri sayısı ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Branş	n	%
Fen Bilimleri	32	10,5

Matematik	36	11,8
Okul Öncesi	16	5,2
İngilizce	18	5,9
Türkçe	30	9,8
Bilişim Teknolojileri	6	2,0
Sınıf Öğretmeni	102	33,3
Müzik	6	2,0
Rehberlik	14	4,6
Özel Eğitim	8	2,6
Sosyal Bilgiler	18	5,9
Din Kültürü ve Ahlak B.	12	3,9
Beden Eğitimi ve Spor	4	1,3
Teknoloji ve Tasarım	4	1,3
<i>Toplam</i>	<i>306</i>	<i>100</i>

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 306 öğretmenin 32’si (% 10,5) Fen Bilimleri, 36’sı (% 11,8) Matematik, 16’sı (% 5,2) Okul Öncesi, 18’i (% 5,9) İngilizce, 30’u (% 9,8) Türkçe, 6’sı (% 2,0) Bilişim Teknolojileri, 102’si (% 33,3) Sınıf Öğretmeni, 6’sı (% 2,0) müzik, 14’ü (% 4,6) Rehberlik, 8’i (% 2,6) Özel Eğitim, 18’i (% 5,9) Sosyal Bilgiler, 12’si (% 3,9) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4’ü (% 1,3) Beden Eğitimi ve Spor, 4’ü (% 1,3) Teknoloji ve Tasarım branşlarında yer almaktadır.

3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini tespit etmek için veri toplama aracı olarak Ng (2012) tarafından geliştirilip 17 maddeden meydana gelen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlaması kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmalarında, iyi düzeyde Türkçe ve İngilizce diline hâkim uzmanlarla çalışmalar yapılmış olup korelasyon katsayıları anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçek 4 faktör “*tutum, bilişsel, teknik ve sosyal*” olmak üzere 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi şeklindedir. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu yapıda olup ölçekte tersten puanlanan madde yer almamaktadır.

“Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” yapıp ölçeğin yapı geçerlik sonuçlarına bakılmıştır. Test tekrar test yöntemi ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılarak ölçeğin güvenirlik seviyesi incelenmiştir. Çalışma 185 öğrenciye uygulanmış ve iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak tespit edilmiştir. Faktörler için iç tutarlılık katsayıları; “Tutum” için 0.88, “Teknik” için 0.89, “Bilişsel” için 0.70, “Sosyal” için .72’dir (Hamutoğlu vd., 2017).

Faktörlerin maddelerle arasındaki dağılımı aşağıda verilmiştir:

- “Tutum (1,2,3,4,5,6,7)”
- “Teknik (8,9,10,11,12,13)”
- “Bilişsel (14,15)”
- “Sosyal-duygusal (16,17)”

3.3.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen liderliği düzeyi belirlemek amacıyla Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği ölçeği” (Davranışların Sergilenme Derecesi) kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyut ve 25 (29 maddeden oluşan ölçekte 4 madde faktör analizi sonucu çıkarılmıştır.) maddeden oluşmaktadır. “Kurumsal gelişme” boyutunda 9 madde, “mesleki gelişim” boyutunda 11 madde, “meslektaşlarla iş birliği” boyutunda ise 5 madde yer almaktadır (Beycioğlu ve Aslan 2010).

Öğretmen liderliği ölçeği puanlamalarından elde edilen veriler doğrultusunda güvenirlik katsayısı için “Cronbach Alfa güvenirlik analizi” yapılmıştır. Ölçeğin “Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.93” olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları “kurumsal gelişme için 0.87”, “mesleki gelişim için 0.87”, “meslektaşlarla iş birliği için 0.92” biçimindedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Boyutların maddelerle arasındaki dağılımı aşağıda verilmiştir:

- “Kurumsal gelişme (6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16)”
- “Mesleki gelişim (10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25)”
- “Meslektaşlarla iş birliği (1, 2, 3, 4, 5)”

3.4. Verilerin Toplanması

2021-2022 öğretim yılında “*kolayda örnekleme yöntemi*”yle belirlenen çalışma grubuyla araştırma için ilgili makamlardan zaruri izinler yazılı olarak alınmış ve belirlenen ilçelerdeki okullara elektronik ortamdan bilgilendirme yapılmıştır. Okulların elektronik posta adreslerine veri toplama aracının linki ve gerekli izinlerin belge formatındaki taratılmış hali gönderilmiştir. Bu e-posta iletisinde de katılımın gönüllülük esasına göre yapılacağı vurgulanmıştır. Ölçekler, öğretmenlere sanal ortamdan gönderilen link ile uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama aracındaki ölçekler vasıtasıyla ulaşılan veriler bilgisayar ortamında istatistik paket programına kodlanarak analiz edilmiştir. Demografik değişkenlerin dağılımı, katılımcı sayısı ve oranlar tablola formatında verilmiştir. Ayrıca tablo içeriğine göre yorumlar eklenmiştir. Mevcut çalışmada araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmeden önce, veri analizinin ilerleyen aşamalarında kullanılacak istatistiksel yöntemin belirlenmesi amacı ile araştırma değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yürütülen analizler neticesinde Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .90 olarak bulunmuş Öğretmen Liderliği Ölçeği için ise bu sayı .94 hesaplanmıştır. Ayrıca araştırma ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonu inceleyebilmek için Pearson korelasyonu hesaplanmıştır. Araştırma değişkenleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacı ile Pearson korelasyonu hesaplanmıştır. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ve öğretmen liderliği algılarının, cinsiyete, medeni duruma, kademeye ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması amacı ile “bağımsız örneklem t-Testi” yürütülmüştür. “t-Testi” yorumlanırken “Levene’s homojenlik” varsayımının karşılanıp karşılanmadığına göre ilgili alanlar incelenmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans analizleri yer almaktadır. Katılımcıların yaş, branş ve kıdemlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Ana değişkenler üzerinde kıdem ve branş değişkenlerinin hangi düzeyleri için anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına dair LSD testi gerçekleştirilmiştir.

Betimleyici istatistik sonuçları Tablo 3.3.' de verilmiştir

Tablo 3.3. Araştırma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	<i>n</i>	\bar{x}	SS	Skewnes (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
DOYÖ	306	70.28	8.24	-.247	-.313
Tutum	306	31.23	3.32	-.612	-.608
Teknik	306	23.56	4.28	-.278	-.420
Bilişsel	306	8.07	1.37	-.157	-.798
Sosyal-Duygusal	306	7.41	1.33	-.085	-.043
ÖLÖ	306	47.05	13.65	-.014	-.938
Kuramsal	306	18.58	5.97	-.120	-.909
Mesleki gelişim	306	20.58	6.14	.058	-.864
Meslektaşlarla iş birliği	306	7.88	2.64	.675	-.177

Not: DOYÖ: Dijital Okuryazarlık Ölçeği; ÖLÖ: Öğretmen Liderliği Ölçeği

Mevcut çalışmada araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmeden önce, veri analizinin ilerleyen aşamalarında kullanılacak istatistiksel yöntemin belirlenmesi amacı ile araştırma değişkenlerin “çarpıklık ve basıklık” değerleri incelenmiştir. Tüm çalışma değişkenlerinin “çarpıklık ve basıklık” değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu gözlemlenmiştir (Bknz. Tablo 3.3.). Büyüköztürk vd. (2020)’e göre çarpıklık ve basıklık değerinin bu aralıkta olması verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle veri analizinin ilerleyen aşamalarında parametrik testler ile devam edilmiştir. Ayrıca temiz bir veri seti ile çalışılması amacı ile veri temizliği yapılmıştır. Bu bağlamda Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve bu değere göre 16 kişi veri setinden çıkarılmıştır.

Dijital Okuryazarlık ve Öğretmen Liderliğine Ait Cronbach Alfa Değerleri Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırma Ölçeklerine Ait Cronbach Alfa Değerleri

Ölçek	Cronbach Alfa
DOYÖ	.90
Tutum	.86
Teknik	.91
Bilişsel	.50
Sosyal	.20
ÖLÖ	.94
Kuramsal	.88
Mesleki gelişim	.86
Meslektaşlarla iş birliği	.81

Not: DOYÖ: Dijital Okuryazarlık Ölçeği; ÖLÖ: Öğretmen Liderliği Ölçeği

Ölçeğin güvenirlik analizleri için “Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı” hesaplanmıştır. Cronbach alfa 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve değer in 1’e yaklaşması daha yüksek güvenirliği temsil etmektedir. Cronbach alfa değerinin .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Yürütülen analizler neticesinde Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .90 Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin “Tutum, Teknik, Bilişsel ve Sosyal” alt boyutları için Cronbach alfa değerleri sırası ile .86, .91, .50, .20 olarak bulunmuştur. Dijital okuryazarlık ölçeğinin bilişsel ve sosyal boyutunun alfa değerinin istenilen seviyede olmamasının sebebinin madde sayısının azlığına bağlanmaktadır. Öğretmen Liderliği Ölçeği için ise .94, Öğretmen Liderliği Ölçeğinin “Kurumsal gelişme, Mesleki gelişim ve Meslektaşlarla iş birliği” alt boyutları için Cronbach alfa değeri sırası ile .88, .86, .81 olarak bulunmuştur (Bknz. Tablo 3.4.).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda bulguların yer aldığı kısımdır. “Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı” ve “öğretmen liderliği”ne ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ve öğretmen liderliklerinin, görev kademesi, branş, eğitim durumu, yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler bakımından farklılıkları tetkik edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların, dijital okuryazarlığı ve öğretmen liderliği değişkenleri arasındaki analizlere yer verilmiştir.



4.1. Çalışma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Tablosunun İncelenmesi

Değişkenlere ilişkin korelasyon matrisi Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Çalışma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Tablosu

Değişken	n	\bar{x}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Cinsiyet	306	-	-	1								
2.Yaş	306	-	-	.14**	1							
3.Medeni Durum	306	-	-	-.10	-.50**	1						
4.Eğitim Durumu	306	-	-	.02	.10	-.07	1					
5.Mesleki Kıdem	306	-	-	.15*	.77**	-.43**	.20**	1				
6.Branş	306	-	-	.06	.16**	-.10	.03	.15**	1			
7.Kademe	306	-	-	.11	-.18**	.12*	-.07	-.23**	-.14*	1		
8.ÖLÖ	306	47.05	13.65	-.09	-.10	-.04	-.18**	-.06	-.03	-.006	1	
9.DOYÖ	306	70.28	8.24	.28**	-.05	.07	.21**	-.03	-.04	.06	-.55**	1

*Not: DOYÖ: Dijital Okuryazarlık Ölçeği; ÖLÖ: Öğretmen Liderliği Ölçeği *p <.05; **p <.01*

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacı ile Pearson korelasyonu hesaplanmıştır. Analiz neticesinde, Yaş ile Medeni Durum arasında ($r = -.50, p < .01$), Kademe ile Yaş arasında ($r = -.18, p < .05$), Mesleki Kıdem ile Medeni Durum arasında ($r = -.43, p < .01$), Öğretmen Liderliği ile Eğitim Durumu arasında ($r = -.18, p < .05$), Kademe ile Mesleki Kıdem arasında ($r = -.23, p < .01$), Kademe ile Branş arasında ($r = -.14, p < .05$), Dijital Okuryazarlık ile Öğretmen Liderliği arasında ($r = -.55, p < .01$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yaş ile Cinsiyet arasında ($r = .14, p < .05$), Dijital Okuryazarlık ile Cinsiyet arasında ($r = .28, p < .01$), Yaş ile Branş arasında ($r = .16, p < .01$), Kademe ile Medeni Durum arasında ($r = .12, p < .05$), Mesleki Kıdem ile Eğitim Durumu arasında ($r = .20, p < .01$), Branş ile Mesleki Kıdem arasında ($r = .15, p < .01$), pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuş olup Tablo 4.1.'de gösterilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğretmen liderlikleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Korelasyon katsayısının .70 ile 1 arasında olması yüksek korelasyonu, .70 ile .30 arasında olması orta düzey korelasyonu temsil ederken, .30 ile .00 arasında olması ise düşük düzey korelasyonu temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2020).

4.2. Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosunun İncelenmesi

Ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin korelasyon tablosunu Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Dijital Okuryazarlık ve Öğretmen Liderliği Ölçeklerinin Alt Boyutları ve Ölçek Genel Puanlarına İlişkin Korelasyon Tablosu

Değişken	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.DOYÖ	306	70.28	8.24	1								
2.Tutum	306	31.22	3.31	.79**	1							
3.Teknik	306	23.55	4.26	.91**	.52**	1						
4.Bilişsel	306	8.07	1.37	.83**	.49**	.82**	1					
5.Sosyal	306	7.40	1.32	.43**	.25**	.26**	.24**	1				
6.ÖLÖ	306	47.05	13.61	-.55**	-.49**	-.46**	-.43**	-.28**	1			
7.Kuramsal gelişme	306	18.61	5.96	-.56**	-.50**	-.45**	-.43**	-.30**	.94**	1		
8.Mesleki gelişim	306	20.55	6.13	-.52**	-.45**	-.44**	-.40**	-.26**	.96**	.84**	1	
9.Meslektaşlarla iş birliği	306	7.88	2.63	-.37**	-.35**	-.31**	-.32**	-.16**	.81**	.63**	.75**	1

Mevcut çalışmada, araştırma ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonu inceleyebilmek için Pearson korelasyonu hesaplanmıştır (Bknz. Tablo 4.2.). Tablo 4.2. incelendiğinde Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Tutum alt boyutu ($r= .79, p<.01$), Teknik alt boyutu ile ($r= .91, p<.01$), Bilişsel alt boyutu ile ($r= .83, p<.01$), Sosyal alt boyutu ile ($r= .43, p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliği ölçeğinin ise kurumsal gelişme alt boyutu ile ($r= .94, p<.01$), Mesleki gelişim alt boyutu ile ($r= .96, p<.01$) ve Meslektaşlarla işbirliği alt boyutu ile ($r= .81, p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının .70 ile 1 arasında olması yüksek korelasyonu, .70 ile .30 arasında olması orta düzey korelasyonu temsil ederken, .30 ile .00 arasında olması ise düşük düzey korelasyonu temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu değerlere göre araştırma ölçeklerinin alt boyutları ile arasında orta ve yüksek derecede korelasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Öğretmen Liderliği Ölçeğinin negatif yönde anlamlı ($r= -.55, p<.01$) korelasyona sahip olduğuna dikkat edilmelidir. İstatistiksel verilerden hareketle öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğretmen liderlikleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.3. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma, ve Kademeye göre t-Testi Sonuçlarının İncelenmesi

Dijital okuryazarlık düzeyinin “t-Testi sonuçları” Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma ve Kademeye t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kadın	180	68.36	8.06	304	-5.064	.000
	Erkek	126	73.03	7.72			
Eğitim Durumu	Lisans	246	69.43	8.13	304	-3.721	.000
	Y.Lisans	60	73.76	7.82			
Medeni Durum	Evli	142	69.69	8.37	304	-1.180	.239
	Bekâr	166	70.80	8.12			

Kademe	İlkokul	132	69.71	8.22	304	-1.064	.288
	Ortaokul	174	70.72	8.25			

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin, cinsiyete, medeni duruma, kademeye ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının sınanması amacı ile bağımsız örneklem t-Testi yürütülmüştür. T-Testi yorumlanırken Levene's homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına göre ilgili alanlar incelenmiştir. Bu analiz neticesinde Erkeklerin ($\bar{x} = 73.03$, $SS = 7.72$) DOYÖ puanında kadınlara göre anlamlı derecede [$t(304) = -5.064$, $p < .001$] daha yüksek olduğu, yüksek lisans mezunlarının ($\bar{x} = 73.76$, $SS = 7.82$) lisans mezunlarına göre anlamlı derecede [$t(304) = -3.721$, $p < .001$] yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum [$t(304) = -1.180$, $p > .05$] ve kademeye [$t(304) = -1.064$, $p > .05$] göre ise DOYÖ puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bknz. Tablo 4.3.). Analize göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, okul kademesine ve medeni duruma göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğretmen Liderliği Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma ve Kademeye göre t-Testi Sonuçları

Öğretmen liderliğinin “t-Testi sonuçları” Tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Liderliği Düzeyinde, Cinsiyete, Eğitim Durumuna, Medeni Duruma ve Kademeye göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Kadın	180	48.12	12.92	248	1.643	.101
	Erkek	126	45.52	14.55			
Eğitim Durumu	Lisans	246	48.24	13.64	304	3.135	.002
	Y.Lisans	60	42.16	12.67			
Medeni Durum	Evli	142	47.67	13.96	304	.743	.458
	Bekâr	164	46.51	13.40			
Kademe	İlkokul	132	47.15	13.36	304	.111	.912

Ortaokul	174	46.97	13.91
----------	-----	-------	-------

Katılımcıların Öğretmen Liderliği düzeylerinin, cinsiyete, medeni duruma, kademeye ve eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının sınanması amacı ile bağımsız örneklem t-Testi yürütülmüştür. t-Testi yorumlanırken Levene's homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına göre ilgili alanlar incelenmiştir. Bu analiz neticesinde cinsiyetin [t(304)= 1.601, p>.05] ,medeni durumun [t(304)= .736, p>.05] ve kademenin [t(304)= .104 p>.05] dijital okuryazarlık ve öğretmen liderliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunlarının (\bar{x} = 48.24, SS= 13.59) yüksek lisans mezunlarından anlamlı düzeyde [t(304)= 3.147, p<.01] farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Bknz. Tablo 4.4.). Analize göre Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rolleri cinsiyete ve okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Dijital Okuryazarlık Düzeyine Fen Bilimleri Alanında (Sayısal Alan) ya da Sosyal Bilimler (Sözel Alan) Alanında Öğretmen Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Dijital okuryazarlık düzeyine fen bilimleri alanında (sayısal alan) ya da sosyal bilimler alanında (sözel alan) öğretmen olmanın etkisine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Dijital Okuryazarlık Düzeyine Fen Bilimleri ya da Sosyal Bilimler Öğretmeni Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Alan	Fen (Sayısal)	78	72.28	7.44	304	2.496	.013
	Sosyal (Sözel)	228	69.60	8.40			

Mevcut çalışmaya katılımcı olan öğretmenlerin sayısal ya da sözel alanda eğitim vermelerinin dijital okuryazarlık düzeyi ve öğretmen liderliğinde herhangi bir fark yaratıp yaratmadığı bağımsız örneklem t-Testi ile incelenmiştir (Bknz Tablo 4.5.). Bu analiz neticesinde sayısal alanda öğretmen olmanın $[t(304)= 2.496, p<.001]$ sözel alanda öğretmen olmaya kıyasla dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri sayısal alandan ya da sözel alanda öğretmen olmalarına göre farklılık göstermektedir (Bknz Tablo 4.5.).

4.6. Öğretmen Liderliği Algısının Fen Bilimleri Alanında (Sayısal Alan) ya da Sosyal Bilimler (Sözel Alan) Alanında Öğretmen Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğretmen liderliği algısına fen bilimleri alanında (sayısal alan) ya da sosyal bilimler alanında (sözel alan) öğretmen olmanın etkisine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen liderliği algısına Fen Bilimleri ya da Sosyal Bilimler Öğretmeni Olmanın Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Alan	Fen (Sayısal)	78	47.66	14.53	304	.460	.646
	Sosyal (Sözel)	228	46.84	13.37			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sayısal ya da sözel alanda eğitim vermelerinin dijital okuryazarlık düzeyi ve öğretmen liderliğinde herhangi bir fark yaratıp yaratmadığı bağımsız örneklem t-Testi ile incelenmiştir (Bknz Tablo 4.6.). Sosyal bilimler ya da fen bilimleri alanında öğretmen olmanın öğretmen liderliği üzerinde ise herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır $[t(304)= .460, p>.05]$. Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliğinin sayısal alanda ya da sözel alanda

öğretmen olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Bknz Tablo 4.6.).

4.7. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçlarının İncelenmesi

Tablo 4.7. Dijital Okuryazarlık Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	P
Yaş	126.24	31.56	4	.461	.764
Branş	3085.67	237.65	13	3.927	.000
Kıdem	854.63	213.65	4	3.235	.013

Katılımcıların yaş, branş ve kıdemlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı ANOVA analizi ile incelenmiştir (Bknz Tablo 4.7.). Tablo 4.7. incelendiğinde kıdem [$f(4,306)= 3.235, p=.013$] ve branş [$f(13,306)= 3.927, p=.000$] değişkenlerinin araştırma değişkenlerinden en az birisi açısından anlamlı farklılık ortaya çıkardığı görülmektedir. Yaş değişkeninin [$f(4,306)= .461, p=.764$] ise araştırma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kıdem ve branş değişkenlerinin hangi düzeyleri için anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı LSD testi ile incelenmiştir. Branş değişkeni için LSD sonuçları Tablo 4.8.'de Kıdem değişkeni için ise Tablo 4.9.'da sunulmuştur. Bu analizlerde sonrasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaşa göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçlarının İncelenmesi

Tablo 4.8. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçları

Değişken	Grup	<i>p</i>	\bar{x}	SH
Fen Bilimleri	Bilişim	.045	72.37	1.374
	Müzik	.027		
	Özel Eğitim	.021		
	Sosyal Bilgiler	.019		
	Din Kültürü	.000		
Matematik	Bilişim	.011	70.61	1.296
	Sosyal Bilgiler	.002		
	Din Kültürü	.002		
Okul Öncesi	Bilişim	.039	71.62	1.944
	Sosyal Bilgiler	.022		
	Din Kültürü	.003		
İngilizce	Bilişim	.011	70.00	1.832
	Sosyal Bilgiler	.003		
	Din Kültürü	.012		
Türkçe	Bilişim	.002	68.66	1.419
	Sosyal Bilgiler	.000		
	Din Kültürü	.025		
Bilişim Teknolojileri	Fen Bilimleri	.045	79.33	3.174
	Matematik	.011		
	Okul Öncesi	.039		
	İngilizce	.011		
	Türkçe	.002		
	Sınıf	.002		
	Müzik	.001		
	Rehberlik	.020		
	Özel Eğitim	.001		
	Din Kültürü	.000		

Sınıf Öğretmeni	Bilişim	.002	69.29	.770			
	Sosyal Bilgiler	.000					
	Din Kültürü	.006					
Müzik	Fen Bilimleri	.027	64.66	3.174			
	Bilişim	.001					
	Sosyal Bilgiler	.00					
Rehberlik	Bilişim	.020	70.42	2.078			
	Sosyal Bilgiler	.008					
	Din Kültürü	.012					
Özel Eğitim	Fen Bilimleri	.021	65.25	2.749			
	Bilişim	.001					
	Sosyal Bilgiler	.000					
Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	.019	77.77	1.832			
	Matematik	.002					
	Okul Öncesi	.022					
	İngilizce	.003					
	Türkçe	.000					
	Sınıf	.000					
	Öğretmeni						
	Müzik	.000					
	Rehberlik	.008					
	Özel Eğitim	.000					
	Din Kültürü	.000					
	Din Kültürü	Fen Bilimleri			.000	62.66	2.244
		Matematik			.002		
Okul Öncesi		.003					
İngilizce		.012					
Türkçe		.025					
Bilişim		.000					
Sınıf		.006					
Rehberlik		.012					
Sosyal Bilgiler		.000					
Beden E		.038					

	Teknoloji	.003		
Beden Eğitimi	Din Kültürü	.038	72.00	3.887
Teknoloji	Müzik	.025	76.00	3.887
	Özel Eğitim	.025		
	Din Kültürü	.003		

4.9. Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçları

Tablo 4.9. Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçları

Değişken	Grup	p	\bar{x}	SH
0-5 yıl	11-15 yıl	.016	70.27	.775
6-10 yıl	11-15 yıl	.003	71.15	.797
11-15 yıl	0-5 yıl	.016	66.31	1.437
	6-10 yıl	.003		
	16-20 yıl	.002		
16-20 yıl	11-15 yıl	.002	72.47	1.318

4.10. Öğretmen Liderliği Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçlarının İncelenmesi

Tablo 4.10. Öğretmen Liderliği Düzeyinde Mesleki Kıdeme, Yaşa ve Branşa Göre Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yaş	1405.75	351.43	4	1.907	.109
Branş	7449.43	573.03	13	3.385	.000
Kıdem	3751.21	937.80	4	5.313	.000

Katılımcıların yaş, branş ve kıdemlerinin öğretmen liderliği düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı ANOVA analizi ile incelenmiştir (Bknz Tablo 4.10.). Tablo 4.10. incelendiğinde Kıdem [$f(4,306)= 5.313, p=.000$] ve Branş [$f(13,306)= 3.385, p=.000$] değişkenlerinin araştırma değişkenlerinden en az birisi açısından anlamlı farklılık ortaya çıkardığı görülmektedir. Yaş değişkeninin [$f(4,306)= 1.907, p=.109$] ise araştırma değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kıdem ve Branş değişkenlerinin hangi düzeyleri için anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı LSD testi ile incelenmiştir. Branş değişkeni için LSD sonuçları Tablo 4.11’de Kıdem değişkeni için ise Tablo 4.12’de sunulmuştur. Bu analizlerde sonrasında öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerinin branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaşa göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.11. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçlarının İncelenmesi

Tablo 4.11. Branşa İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) sonuçları

Değişken	Grup	p	\bar{x}	SH
Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	.009	46.68	2.300
	Müzik	.016		
	Teknoloji ve	.024		
	Tasarım			
Matematik	Okul Öncesi	.002	51.33	2.169
	İngilizce	.034		
	Sosyal Bilgiler	.000		
	Teknoloji	.003		
Okul Öncesi	Matematik	.002	39.12	3.253
	Sınıf	.011		
	Öğretmeni			
	Müzik	.001		
	Din Kültürü	.003		

	Özel Eğitim	.006		
İngilizce	Müzik	.005	43.33	3.067
	Özel Eğitim	.040		
	Din Kültürü	.031		
	Matematik	.034		
Türkçe	Müzik	.017	46.73	2.376
	Sosyal Bilgiler	.010		
	Teknoloji	.024		
Bilişim Teknolojileri	Müzik	.014	42.00	5.312
	Sınıf Öğretmeni			
	Okul Öncesi	.011	48.09	1.288
	Müzik	.022		
	Sosyal Bilgiler	.001		
	Teknoloji ve Tasarım	.010		
Müzik	Fen Bilimleri	.016	64.66	3.174
	Okul Öncesi	.001		
	İngilizce	.001		
	Türkçe	.017		
	Bilişim	.014		
	Sınıf	.022		
	Rehberlik	.023		
	Sosyal Bilgiler	.000		
	Teknoloji	.000		
	Rehberlik	Müzik	.023	46.14
Sosyal Bilgiler		.042		
Teknoloji		.041		
Özel Eğitim	Okul Öncesi	.006	54.75	4.600
	İngilizce	.040		
	Sosyal Bilgiler	.001		
	Teknoloji ve Tasarım	.003		

Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	.009	36.66	3.067
	Matematik	.000		
	Türkçe	.010		
	Sınıf	.001		
	Müzik	.000		
	Rehberlik	.042		
	Özel Eğitim	.001		
	Din Kültürü	.000		
	Beden E	.024		
Din Kültürü	Teknoloji	.003	53.83	3.756
	Sosyal Bilgiler	.000		
	Okul Öncesi	.003		
	İngilizce	.031		
Beden Eğitimi	Sosyal Bilgiler	.024	53.00	6.506
	Teknoloji	.017		
Teknoloji	Fen Bilimleri	.024	76.00	3.887
	Matematik	.003		
	Türkçe	.024		
	Sınıf	.010		
	Müzik	.000		
	Rehberlik	.041		
	Özel Eğitim	.003		
	Din Kültürü	.003		
	Beden E.	.017		

4.12.Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçların İncelenmesi

Tablo 4.12. Kıdeme İlişkin LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) Sonuçları

Değişken	Grup	<i>p</i>	\bar{x}	SH
0-5 yıl	16-20 yıl	.000	48.45	1.267
6-10 yıl	11-15 yıl	.032	46.09	1.303
	16-20 yıl	.007		
11-15 yıl	6-10 yıl	.032	51.87	2.349
	16-20 yıl	.000		
16-20 yıl	0-5 yıl	.000	39.21	2.155
	6-10 yıl	.007		
	11-15 yıl	.000		
	21 yıl ve üzeri	.001		
21 yıl ve üzeri	16-20 yıl	.001	51.09	2.833

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında tartışma, sonuç ve bulgulardan hareketle oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacı ile pearson korelasyonu analizine göre; kademe ile yaş, kurum ile yaş, mesleki kıdem ile medeni durum, öğretmen liderliği ile eğitim durumu, kademe ile mesleki kıdem, kademe ile branş, dijital okuryazarlık ve öğretmen liderliği değişkenleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyine dair tartışma ve sonuç

Çalışma değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi tablosuna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile öğretmen liderlikleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlığının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2016)'in öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık bilgi ve becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir. Üstündağ vd., (2017)'nin gerçekleştirdiği fen bilimleri öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozan (2018) tarafından öğretmen adaylarına yapılan çalışmada dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Tatlı (2018) da farklı branştaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda öğretmenlerin bilgi okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öteleş (2020) ve Boyacı (2019) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmanın analiz sonuçları ise iki değişken arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Eğmir ve Çengelli (2020) ve Yalçın İncik (2020) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin “21. yüzyıl becerileri”nin korelasyon ilişkisinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Eğmir ve Erdem (2021) öğretmenlik mesleğine aday olan katılımcılara uygulanan çalışmada mesleki yaşam öncesi öğretmen kimliklerinin “21. yüzyıl becerileri”ni ne düzeyde

yordadıklarını görmek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre mesleki yaşam öncesi öğretmen kimliği ile 21. yüzyıl becerileri arasında güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tyger (2011) tarafından öğretmen adaylarına uygulanan çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalar neticesinde çağımızda yeni neslin kendini yenileme çabası, teknolojiye olan merakın ve ilginin artması ayrıca teknolojinin yaşamımızın hemen hemen her alanında kolaylaştırıcı etkisinin varlığı, dijital dünya ile etkileşimi artırmakta olup yeni neslin dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte 21. yüzyılın sonuçlarından biri olarak dijital araç gereçlerin yaşamımızın hemen hemen her alanında yer alan bir unsur olması sebebiyle bilgiye erişme, bilgi paylaşımında bulunma, geleneksel öğrenme ve öğretme alışkanlıklarının değişim göstermesi sonucunda bireylerin çağa adapte olabilmeleri nedeniyle dijital okuryazarlık seviyelerinin anlamlı derecede pozitif düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Mevcut çalışmada da dijital okuryazarlık düzeyinin iyi derecede anlamlı düzeyde olduğu vurgulanabilir. Hülasa, günümüzde teknoloji dünyasıyla güçlü bir bağı olan eğitim kurumlarının paydaşlarından olan idarecilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa yönelik genel algılarının pozitif yönde etkilendiğini düşündürmektedir. Buna göre ulaşılan sonuçlar genel anlamda literatürle uyumluluk göstermektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin; “cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, branşı, okul kademesi ve medeni durum” değişkenleri açısından incelenmesine dair tartışma ve sonuç

Medeni durum ve kademeye göre ise dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Lisansüstü eğitimde yüksek lisans mezunu katılımcı öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri lisans mezunu katılımcı öğretmenlere göre daha yüksektir. İlkokul ve ortaokul kademelerine ve medeni duruma göre öğretmenlerin dijital okuryazarlığında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlığının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlığının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak alanyazında farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Öçal (2017) tarafından yapılan çalışmada 21-30 yaş grubundaki ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyacı (2019)'nın "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli çalışmasında 21-27 yaş arası öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerini diğer yaş grubundaki katılımcılara göre yüksek bulmuştur. Arık ve Bektaş (2016) yaptığı çalışmada "Halk Eğitim Merkezlerinde Kursa Katılan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyi"ni incelemiş; alanyazından farklı olarak mevcut araştırmayı destekleyen sonuca ulaşmış ve katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinde yaş faktörüne göre anlamlı bir sonuç bulamamıştır. Çalışmalardan elde edilen sonuçların farklı olması katılımcı özellikleri, çalışma grubu farklılığı ve katılımcıların branş farklılığı gibi değişikliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Mevcut çalışmada dijital okuryazarlık düzeyi ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme yani hizmet yılına sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analiz sonucu Demirbağ (2021) tarafından yapılan çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Demirbağ (2021) "Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında farklı sonuçların alındığı çalışmalar da yapılmıştır. Öçal (2017) "İlkökul Öğretmenleri ve Velilerin Kendileri İle Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları" isimli çalışmasında öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin azaldığı sonucunu bulmuştur. Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" çalışmasında kıdem yılı az olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmadaki 0-5

ve 6-10 mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması eğitim alanında meydana gelen gelişmeler neticesinde yeni bilgilere ulaşma isteği, kendini sürekli yenileme çabası içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. 16-20 mesleki kıdem yılındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması ise uzun süre önce fakültelerinden mezun olmaları nedeniyle kendilerinde eksik olduklarını düşündükleri alanlarda ya da konularda MEB bünyesindeki kurslara ve/veya diğer kurslara dahil olmalarının bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte olup katılımcı erkek öğretmenlerin katılımcı kadın öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeyi yüksektir. Doğan (2022) tarafından üniversite öğrencileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemek için yapılan çalışmada dijital okuryazarlık seviyesinin erkek öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Baterna, Mina ve Rogayan Jr (2020) lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmada cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Hamutoğlu, Gemikonaklı ve Raffaele, Gezgin (2020) ortak yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farka ulaşmış olup bu aralığın erkek katılımcılar lehine olduğu görülmüştür. Erkek katılımcıların bilgisayar, oyun konsolları ve online oyunlar gibi dijital teknolojilere olan yakınlığı fiziki birimler ve yazılımla ilgili olan problemlerin çözümünde kolaylık sağladığı ve bu sayede dijital okuryazarlık seviyelerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Ancak teknolojinin yaşamımızın mutlak bir parçası haline gelmesiyle kadınların da dijital dünyaya olan ilgisinin giderek artacağını ve böylece çok da fazla olmayan farkın aşamalı olarak kapanacağını söyleyebiliriz.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilişim teknolojileri, sosyal bilgiler, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinde diğer branştaki öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sözel ve sayısal branşlar arasındaki ikili mukayesede sayısal alandaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sözel alandaki öğretmenlere oranla anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Özerbaş ve Kuralbeyava (2018), tarafından farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada dijital okuryazarlık seviyelerinin matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarının sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmen

adaylarına oranla dijital okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğu neticesine varılmıştır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı ve Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilişim teknolojileri ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin diğer branşlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2019) “İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; matematik, bilişim teknolojileri ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada sayısal branştaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sözel branştaki öğretmenlere göre anlamlı derecede farklılık göstermesi ve yüksek olması alanyazınla benzer sonuçlara ulaşıldığı göstermektedir. Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyesinin sözel branş olarak sayısal branş öğretmenlerine göre yüksek olması katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji dünyasına olan yakınlığı, dijital dünyaya ilgisi ve teknoloji becerileri gibi farklı değişkenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Ayrıca mevcut çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Öçal (2017) tarafından yapılan çalışmada da yer almakta olup yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alanyazında farklı sonuçlar da yer almaktadır. Bingöl (2022) “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi” isimli çalışmada öğretmenlerin mezuniyet durumlarından lisans ve yüksek lisansın dijital okuryazarlık seviyesi üzerinde anlamlı bir farklılıkta bulunmadığı ancak doktora mezunu öğretmenlerde dijital okuryazarlık seviyesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirdağ (2021) “Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada katılımcı öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığa denk gelmediği sonucuna

ulaşmıştır. Bu netice Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmayla benzer doğrultudadır. Mezuniyet durumundan bağımsız olarak düşünüldüğünde dijital okuryazarlık düzeyinin katılımcı öğretmenlerin dijital dünyaya olan ilgisi, tutumu, teknolojiyi kullanma sıklığı gibi pek çok farklı değişkenden de kaynaklandığı söylenebilir. Bu düşünceden farklı olarak mezuniyet durumu lisansüstü olan öğretmenlerin eğitimi sırasında Office yazılımlarını, video ve fotoğraf düzenleme araçlarını, web teknolojilerini ve çeşitli istatistik programlarını kullanmaları kendilerini dijital okuryazarlık açısından daha fazla gereksinime cevap veren eğitimciler olarak yorumlamalarına imkân sağlığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının incelenmesine dair tartışma ve sonuç?

Mevcut çalışmada öğretmenlerin sergilediği öğretmen liderliği rollerinin analizler sonucunda orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Mevcut çalışma incelendiğinde korelasyon analizine göre öğretmen liderliğinin “kurumsal gelişme”, “mesleki gelişim” ve “meslektaşlarla iş birliği” alt boyutları pozitif, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beycioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik liderliği davranışların sık sık sergilendiğini, Kaya (2016), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), Elmas (2018) ve Yılmaz (2018) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin kurumlarında öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin “sık sık” olduğu şeklinde genel bir yargıya ulaşıldığı, Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) çalışmalarında ise katılımcıların öğretmen liderliği algılarının yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek düzeyde sergilenen bu davranışlar öğretmenlerin liderlik rollerine karşı gönüllü ve istekli olduğu ayrıca bir tavır takındığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak mevcut çalışmada alanyazından farklı olarak öğretmenlerin öğretmen liderliği konusunda algıları orta düzeyde çıkmasının pek çok sebebi olabilir. Bu sebepler arasında okul kararlarına katılım noktasında öğretmenlerin düşüncelerine başvurulmaması, okul yöneticilerin öğretmenlere ve diğer paydaşlara yaklaşımı, öğretmenler arasında düşünce ayrılıkları ve kliklerin oluşması, mesleki görevlerinden başka iş yükü almama isteği, liderliğin getirdiği sorumluluklar, proje gibi ve fazladan yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin okul yönetimi tarafından ödüllendirilmemesi, okul idaresince liderlik vasfı olan

öğretmenlere gerekli desteğin verilmemesi gibi pek çok etmen yer alabilir. Liderliğin dağıtılması, öğretmen liderliğinin davranışlarının ortaya çıkabilmesi ve bu davranışların gelişebilmesi temelde değişim veya yenileşmenin sürekli ve sürdürülebilir olması ile ilişkilendirilir (Beycioğlu, 2009).

Mevcut çalışmada “öğretmenlerin liderlik davranışları” analiz edildiğinde Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “öğretmen liderliği ölçeği”nin “mesleki gelişim” alt boyutunu sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu boyut çalışma kapsamında “kuramsal gelişme” alt boyutunu izlemiştir. Ölçeğin alt boyutlarından ise en az sergilenen “meslektaşlarla iş birliği” boyutu olmuştur.

Mevcut çalışmadaki ölçeğin alt boyutları çerçevesine kapsamındaki bulgularda katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine daha çok mesleki gelişim olarak bakmaları ve mesleki yaşam üzerine gelişmelerini devam ettirme isteği şeklinde algıladıkları yorumu yapılabilir. Bulguya göre gerekçeler çeşitlendirilebilir. Sınıf yönetimi açısından bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğini öğretimin niteliğini artırma ve/veya geliştirme olduğu şeklinde de yorumladığı sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu kapsamında alanyazın taraması yapıldığında öğretmen liderlerin sınıf ortamında eğlenceli, yapılandırmacı, öğrenci merkezli, sorgulayan, eleştiriye açık, kısaca çağdaş dünyanın ihtiyaçlarına cevap veren atmosfer oluşturduğunda öğretimin niteliği artacak ve öğrencilerin akademik başarısıyla doğru orantılı bir şekilde yükselme yaşanacağı yönünde görüşler mevcuttur (Lambert, 2003; Harris, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2009). Tüm bu açıklamalardan ve elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin “mesleki gelişim” alt boyutunu diğer iki boyuta göre algılayış biçimlerinin çok daha yüksek olmasının gerekçesi anlamlı derecede kabul edilebilir düzeydedir. Bir başka anlatımla, öğretmen liderlerin görevlerinin öncelikle sınıf ortamındaki öğretimin niteliğinin geliştirilmesi olduğunu düşündükleri için “mesleki gelişim” boyutuna daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Bu çalışma sonuçları çok daha başka şekilde de yorumlanabilir. Okul yapısı içinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin ayrı ayrı olarak düşünülmesi yani öğretmenlerin sadece ders anlatımına kılavuzluk eden bununla birlikte okul yöneticilerin lider vasıflarıyla kurumun mutlak yöneticisi olduğunun düşünülmesi gibi öğretmenlerin

liderlik özellikleriyle kurumun karar ve yönetim kısmında yer alamayacağını algısına da neden olabilir.

Bu düşünülen aşama sırası ya da diğer adıyla hiyerarşi katılımcıların öğretmen liderliğini “meslektaşlarla iş birliği” ve “kuramsal gelişme”den çok “mesleki gelişim”i artırmaya yönelik bir çabalar bütününe yönelmiş olabileceği ihtimaller dahilindedir. Beycioğlu (2009), Beycioğlu ve Aslan (2012) ve Kılınç ve Receptoğlu'nun (2013) çalışma sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rolleri “cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, branşı, okul kademesi ve medeni durum” değişkenleri açısından incelenmesine dair tartışma ve sonuç

Mevcut çalışmada öğretmenlerin sergiledikleri “öğretmen liderliği rolleri” kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 11-15 yıl, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının diğer mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer sonuçların olduğu çalışmalarda da vardır. Akdoğan (2021) tarafından yapılan “Öğretmen Liderliği İle Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki” isimli çalışmada öğretmenlerin liderlik rollerinin, mesleki kıdem/hizmet süresi yüksek olanlarda daha fazla olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer katılımcılara göre öğretmen liderliğine yönelik rollerinde anlamlı bir farklılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkeni öğretmen liderliğinin sergilenmesi noktasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta olup alanyazında yapılan çalışmalar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca alanyazında farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Çelik (2017) ve Oğuz (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen liderliği algıları ve hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gençay (2014), Senger (2014), Arslanoğlu (2016) ve Babil (2009) çalışmalarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların “öğretmen liderliği rolleri”ne dair ilkökul ve ortaokul kademelerine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan (2020) yaptığı çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini sergileme açısından ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerinden daha fazla liderlik davranışlarının göstermesinin nedenini; okul-veli iş birliğine dahil olma, meslektaşlarla iş birliği, öğrencilerin akademik başarısını artırma amacıyla özverili çalışma, iş arkadaşlarına ve onların düşüncelerine değer verme, pozitif tutumlar, okulu ilgilendiren konularla ilgili kararlara etkin katılım vb. olarak ileri sürmektedir. Mevcut çalışmada ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin arasında öğretmen liderliğini gösterme noktasında anlamlı bir farklılık yer almamaktadır. Buna sebep olarak okulların bulunduğu coğrafya, araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik düzeyleri, öğrenci başarı potansiyelleri, benzer tutum ve davranışlara sahip katılımcıların araştırmaya dahil olmaları vb. gösterilebilir.

Öğretmenlerin sergilediği öğretmen liderliği algısı üzerinde medeni durumun anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2015), Elmas (2018) ve Gürler (2019) tarafından yapılan çalışmada medeni durum değişkeninin katılımcıların sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya etki etmediğine dair sonuca varılmıştır. Mevcut çalışma bu açıdan alanyazınla benzerlik göstermektedir. Ülger (2015) tarafından yapılan araştırmada ise mevcut çalışma bulgusundan farklı olarak medeni durum değişkeninin öğretmen liderliği algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki farklılığın olmasında çalışmanın yapıldığı kurum, öğretim kademesi, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve coğrafya gibi diğer değişkenler etkili olabilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği algıları üzerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında mevcut çalışmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır (Kılınç ve Receptoğlu, 2013; Dinçer, 2017; Kürkçü, 2019; Taşpınar, 2019). Öğretmenlerin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar içerdiği çalışmalar da mevcuttur (Gülbahar, 2017; Tekeş, 2018; Akdoğan, 2021). Araştırma verilerin çözümlenmesi sonrasında elde edilen bulguların farklılık göstermesinin nedeni; katılımcı öğretmenlerinin görev yaptığı kurumlarının ve kurum kültürlerinin farklı olması ve/veya öğretmen liderliğinin algılarında içsel güdülenmenin yaşa bağlı olarak değişkenlik göstermesi şeklinde yorumlanabilir. Kaya (2016), Dalgıç Dinlendi (2012), Kılınç ve Receptoğlu (2013) ve Beycioğlu (2009) tarafından yapılan

çalışmalarda, mevcut çalışmayı destekler nitelikte olup, ğretmen algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum cinsiyetten bağımsız olarak algılar açısından ğretmen liderliğinin sergilendiği ve sergilenmesi gerektiği dşncesinin daha gcl olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin sergiledikleri ğretmen liderliği rolleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup dijital okuryazarlık düzeylerinden farklı olarak lisans mezunlarında ğretmen liderliği rollerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinçer (2017), Yaz (2018), Orhan (2020) ve elik Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmalarda eğitim durumu değişkeninin ğretmen liderliği algısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin lisans eğitimine sahip öğretmenlerden ğretmen liderliği algıları yönünden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2016; Uzel Elmas, 2018). Alanyazındaki çalışmalarla mevcut çalışmanın sonuçlarının farklı olmasının sebebi araştırmanın yapıldığı coğrafyadan ve katılım sağlayan öğretmenlerin mesleki bakış açısından kaynaklı olabilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin sergiledikleri “ğretmen liderliği davranışları” cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013; Kaya,2016; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017; Yaz, 2018). Alanyazında farklı sonuçlar da yer almıştır. Demirtaş (2016) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin ğretmen liderliği algısı üzerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çevresel şartları, akademik anlamda ğretmen liderliğine olan yaklaşımlarının benzer olduğu, erkek egemen geleneksel bakış açısından uzak, iş birliği temelli, katılımcı nitelikleriyle (Beycioğlu, 2009) açıklanacak şekilde yorumlanabilir.

Mevcut çalışmada katılımcıların ğretmen liderliği algısı branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların yer aldığı çalışmalar mevcuttur (Bozkuş, Taştan ve Turhan, 2015; Savaş, 2016). Katılımcıların ğretmen liderliği algısının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği çalışmalar da yer almaktadır (Kaya, 2016;

Dinçer, 2017; Yılmaz, 2017). Öğretmen liderliği algısının branş değişkeni açısından farklılık yaratmasında katılımcıların akademik gelişmeye olan ilgisi, meslektaşlarla iş birliğine yaklaşımları, kurumun kültürü ve çevresel şartların farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi ile öğretmen liderliği rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesine dair tartışma ve sonuç

Korelasyon matrisi tablosundaki verileri de destekler nitelikte pearson korelasyonu analizine göre öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile öğretmen liderlikleri arasında istatistiki olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu dair sonuca ulaşılmıştır. Şad ve Nalçacı (2015) “*öğretmen adaylarının eğitim alanında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya dair yeterlilik algıları*” üzerine yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli düzeyde hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), lider öğretmenlerin özelliklerini ortaya çıkarıcı ve bu özellikleri geliştirici bir kurum ortamının yaratılması, bu liderlik türünün öğretim hayatına yansıtılması için ihtiyaç olan eğitim, zaman ve kaynakların tedarik edilmesi, öğretmenlerin karar verme aşamasına katılmaları, öğretmen liderliğine dönük eğitim çalışmalarının planlanıp hayata geçirilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Aksi durumda öğretmenlerin liderlik özelliklerini sergilemede çok istekli olmayacaklarını ifade etmektedir.

Bununla birlikte mevcut çalışmada, araştırma ölçeklerinin alt boyutları arasındaki korelasyonu inceleyebilmek için pearson korelasyonu hesaplanmıştır dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları arasında ve öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre tüm bu çalışmalar neticesinde 21. yüzyılın sonuçlarından biri olarak dijital araç gereçlerin günlük hayatımızın ve eğitim camiasının önemli bir unsuru olması sebebiyle bilgiye erişme, bilgi paylaşımında bulunma, geleneksel öğrenme ve öğretme alışkanlıklarının değişim göstermesi sonucunda bireylerin çağa adapte olabilmeleri nedeniyle dijital okuryazarlık seviyelerinin anlamlı derecede olduğu yorumu yapılabilir.

Bu sonuçları şöyle yorumlayabiliriz; eğitim kurumlarında yer alan öğretmenlerin öğretim yaşamına dair özgün bir imge gücüne ve üsluba sahip olmalarından kaynaklı olarak meslektaşlarla iletişimin en az düzeyde olmasına, yine bu değişkenle bağlantılı olarak meslektaş etkileşim seviyesinin daha alt düzeyde yaşanmasına sebep olmaktadır. Tüm bunlar öğretmen liderliğinin tüm boyutlarıyla gerçekleştirilmesine engel olduğu yorumunu da akıllara getirmektedir. Ayrıca bunlara ek olarak dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin liderlik davranışı göstermeme nedeni olarak kıskançlık, birbirlerini çekememe gibi iletişimi ve etkileşimi engelleyen ruh haline maruz kalmaları olarak ifade edilebilir. Bir başka çerçeveden bakarsak, dijital okuryazarlık seviyesi yüksek olan öğretmenlerin kurum içinde birlikte yaşadıkları, aynı ortamı paylaştıkları diğer öğretmenlere göre “başarı olma, daha özgün gözükme, ön plana çıkarak popülerliğini artırma, daha bilge gözükme vb.” gibi sebeplerden meslektaş iş birliğine yanaşmıyor ve onlarla öğretim hayatına dair deneyimlerini paylaşmak istemiyor olmaları, tüm bu nedenlerin öğretmen liderliğine yönelik davranışların sergilemesini engelleyici faktörler arasında yer aldığını düşündürebilir. Bundan başka dijital dünyaya hâkim olan öğretmenlerin okul içindeki iş yükünü artırmaya çalışan okul yöneticilerinin olabilmesi ihtimaline karşı, dijital dünyaya ait bilgi birikimlerini meslektaşlarıyla paylaşmak ve bunları kurum hayatına yansıtmaktan imtina etmelerine neden olduğu da söylenebilir.

Bazı okul yöneticilerinin ve/veya öğretmenlerin, liderlik özellikleri taşıyan öğretmenlere gerekli desteği vermedikleri, onların bu maharetlerini görmezden geldikleri, başarıları veya çalışmalarını sonrasında takdir edip ödüllendirmedikleri, baskın karaktere sahip okul yöneticilerin bu vasıftaki öğretmenlerin liderliklerini bastırdıkları, kurumun tek ve mutlak karar merciinin okul yönetimi olduğunu vurgulamaları, öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımın önemsenmemesi gibi pek çok etmene bağlı olarak öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyemedikleri yorumu da yapılabilir. Öğretmenler, öğretmen liderliği davranışlarını sergilerken mesleki gelişimin devamlılığını sağlamak, kurumda uygulanan öğretimin niteliğinin artırmak ve kurumsal gelişmeye katkı sağlamak amacı içinde olabilirler.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçları bağlamında daha sonra yapılabilecek araştırmalara fayda sağlayabileceği düşünülen uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler yer bulunmaktadır.

5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin yaşa göre dijital okuryazarlık seviyelerinde yaş gruplarına göre farklılaşmaların olduğu ama genel tabloda iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin üst düzeye çıkarılması adına dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılabilmesi için eğitimler önerilebilir.
- Çalışmada branşlara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin farklılaştığı görülmekte olup bu bağlamda dijital okuryazarlık beceri seviyesi düşük çıkan branşların dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılabilmesi için hizmet içi eğitimler önerilebilir.
- Öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumu değişkeninde yüksek lisans yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almaları için teşvikler yapılabilir.
- Öğretmen liderliği algısının branşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu kapsamda hizmet içi eğitimlerle katılımcılara verilecek online/yüz yüze eğitimler sayesinde öğretmen liderliğini okul ve sınıf ortamına çok daha yüksek düzeyde yansıtılabileceği söylenebilir.
- Öğretmenlere liderlik özelliklerini sergilemeleri için il-ilçe-okul zümre başkanlığı, TÜBİTAK yürütücülüğü, STEM projesi koordinatörlüğü ve eTwinning çalışmaları sorumlusu gibi çeşitli fırsatlar tanınabilir.
- Öğretmenler arasında iş birliğini artırmaya yönelik dijital dünyada platformların geliştirilmesi

5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler

- Benzer çalışmalar daha geniş çalışma grupları ile İstanbul'un farklı ilçelerinde ve ülkemizin farklı illerinde de yapılabilir.

- Dijital okuryazarlık ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışması öğretmenler ile yapılmıştır. İki ana değişkenle bağlantı kurulabilecek diğer gruplarla da araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu bağlamda diğer kademelerini de kapsayacak yeni çalışmalar yapılabilir.
- Dijital okuryazarlık ve öğretmen liderliği üzerine nicel ve nitel çalışmanın bir arada olduğu araştırmalar da gerçekleştirilebilir.
- Öğretmen liderliğinin öğretimin ve öğrencinin akademik düzeyine etkisine dair araştırmalar yapılabilir.
- Devlet okullarını ve özel okulları farklı değişkenlere göre karşılaştıracak biçimde çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Aaker, D. A., Kumar, V. and Day, G.S. (2007). *Marketing Research, 9. Edition*, John Wiley & Sons, Danvers.
- Akdoğan, A. (2021). *Öğretmenlerin özgeci davranışları ve öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkoyunlu, B., Sağlam, N. ve Atav, E. (2004). Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sıklık Ve Amaçları. *IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*. Sakarya.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anderson, R. E. and Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41, 49–82.
- Andıç Seyhan, İ. (2022). *Öğretmen liderliği ile sosyal adalet liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Arık, K. ve Bektaş, M. (2016). Level of public education center students' digital literacy: an example of Duzce. *ICLEL*, 635-641, Letonya.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aşıcı M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9 - 26.
- Aviram, A. and Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps. <https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=2> 23 Erişim: 08.06.2022
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. (9.baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayvalı, Ö. ve Koşar, D. (2021). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Liderliği: Fenomenolojik Bir Çalışma . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 41 (2) , 955-992 . DOI: 10.17152/gefad.910330
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2016). *Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma* . *İlköğretim Online*, 15 (2) , 0-0 . DOI: 10.17051/io.2016.81764
- Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. and Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership (Vol. 11)*. New York: free press.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül.
- Baterna, H. B., Mina, T. D. G. ve Rogayan, D. V. Jr. (2020). Digital literacy of STEM senior high school students: Basis for enhancement program. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 3(2), 105-117.

- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* , 1-28.
- (2008). *Origins and concepts of digital literacy*. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies & practices* (pp. 17-32). New York: Peter Lang.
- Bennett, L. (2014). *Learning from the early adopters: developing the digital practitioner*. Research in Learning Technology 22.
- Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . *İlköğretim Online*, 9 (2) , 2-13 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106936>
- (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 191-223. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10324/126584>
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: PCP/Sage.
- Boyacı Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Düzce Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Öğretmenlerin öğretmen Liderliğine İlişkin Alguları ve Beklentileri. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326.

- Bulut, Y. B. ve Uygun, S. (2014). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama/Importance Of Visionary Leadership For An Active Administration: An Application In Public Institutions In Hatay. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13) , 29-47 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19571/208603>
- Bundy, A. (Ed.). (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice (2nd ed.)*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/Infolit-2nd-edition.pdf>Erişim: 08.06.2022
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. (3. Baskı). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (28. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.
- (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- (2009). Leadership Behaviors of Teachers in Classroom and School . *Gaziantep University Journal of Social Sciences* , 8 (2) , 385-399 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24261/257170>
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Covello, S. (2010), "A review of digital literacy assessment instruments", *IDE-712: Analysis for Human Performance Technology Decisions*, Syracuse University, USA.
- Çakır, M. (2015). *Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İzmir İli Konak İlçesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Çalık, B. S. (2020). *İlköğretim kurumlarında öğretmen takımları ve liderliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, D. D. V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (12) , 465-474. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10383/127045>
- Çetin, O. (2016). Pedagojik Formasyon Programı ile Lisans Eğitimi Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Çubukcu A. ve Bayzan Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri, *Middle Eastern & African Journal of Education Research*, 5, 148–174.
- Dalgıç Dinlendi, E. (2012). *Okul yönetimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin liderlik uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational leadership*, 65(1), 14-19.
- Dansereau, F., Seitz, S. R., Chiu, C.-Y., Shaughnessy, B., and Yammarino, F. J. (2013). What makes leadership, leadership? Using self-expansion theory to integrate traditional and contemporary approaches. *The Leadership Quarterly*, 24(6), 798-821. doi:10.1016/j.leaqua.2013.10.008
- Demirdağ M. (2021). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirtaş, S. K. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Becerileri Sergilemelerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dimock, V. B. and Kathleen M. McGree (1995). Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders, *SDLIssues..about Change Volume 4*,

Number 4, <https://sedl.org/change/issues/issues44.html> Erişim: 25.05.2022

- Dinçer, K. (2017). İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Doğan, D. (2022). Üniversite Öğrencilerinin ve Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2016). *Çağdaş liderlik yaklaşımları: Vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik*. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori araştırma ve uygulama* (3. baskı) içinde (s.97-133). Ankara: Pegem Akademi.
- DPT (2006). 2006-2010 Bilgi Toplumu Strateji Belgesi. http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/BT_Strateji/Diger/060500_BilgiToplumuStratejisi.pdf Erişim: 08.06.2022
- Eğmir, E. ve Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21.yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*. 45, 1045-1077.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21.yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(2), 953-968.
- Elmas, U. G. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Eroğlu, E. (2013). *“Motivasyon ve liderlik” iş ve yaşamda motivasyon* (Ed. Tuna, Y.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Eshet-Alkalai, Yoram (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), s.93-106.
- European Commission. (2003). eLearning: better eLearning for Europe. Belgium: Directorate-General for Education and Culture.
- Fairman, J. C. and Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.

- Ferrari, Anusca (2013). DIGCOMP: A Framework For Developing And Understanding Digital Competence in Europe. Ed. Yves Punie and Barbara N. Brečko. Seville: JRC-IPTS. Available from <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf> Eriřim: 13.04.2022
- Flanagan, L. and Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124–142. doi:10.1108/09578230310464648
- Gabriel, J.G. (2005) *How to thrive as a teacher leader*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Okul İmajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Goleman, D. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little Brown.
- Gravetter, F. J. and Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth: Cengage Learning, 45(2), 103-131
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood ve P. Hallinger (Ed.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (653–696) (Dordrecht: Kluwer Academic).
- (2003) *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform* London: Paul Chapman.
- Gunter, H. M. (2003). Teacher leadership: Prospects and possibilities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. (118- 131). London: Sage.
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülbahar, B. (2017). Investigation of perceptions regarding teacher leadership among secondary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies [Redfame]*, Vol. 5, No.2, 111-119.
- Gümüşlüoğlu, L. (2009). “İnovasyon ve Liderlik”, *Savunma Sanayii Gündemi*, (3): 37-42

- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 411- 437.
- Gürler, A. (2019). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algularının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu, *Millî Eğitim Dergisi*, 150, 20-28.
- Habash, R. (2017). *Green Enginering: Innovation, Entrepeneurship and Design*. CRC Press: Boca Raton.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108201>
- Hamutoğlu, N. B., Gemikonaklı, O., Raffaele, C. ve Gezgin, D. M. (2020). Comparative cross-cultural study in digital literacy. *Eurasian Journal Of Education Research*, 88, 121-148.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.329432>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Amsterdam: Teacher College Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. doi:10.1108/09578230810863253
- Harris, A., and Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34. doi:10.1177/0892020607085623
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Texas A&M University ProQuest Information and Learning. Doctoral Thesis.

- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi*. ev. Edt: S. Turan. Ankara: Nobel.
- Hoyt, C.L. and Blascovich, J. (2003). Transformational and Transactional Leadership in Virtual and Physical Environments. *Small Group Research*, 34(6), 678–715. doi:10.1177/1046496403257527
- Husen, T. (1989). *School in Question*, Oxford Publications, London, 1989, s.167
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katzenmeyer, M., and Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Kaya, B. (2016). *ğretmenlerin ğretmen liderliği yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kazu, İ. ve Erten, P. (2014). Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeyleri . *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3 (2), 132-152. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51196> Doi: 10.14686/BUEFAD.201428175
- Keskin, H. ve Küçük, G. (2021). Sınıf ğretmenlerin Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147.
- Kılıç, M. (2010). *Stratejik Yönetim Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları Arasındaki İlişki*. *Sosyoekonomi*, 13 (13) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosyoekonomi/issue/21073/226882>
- Kılınç, A. . (2020). *ağdaş liderlik yaklaşımları: Öğretim liderliği, ğretmen liderliği, dağıtımcı liderlik*. *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama içinde*. (Editör. Nezahat Güçlü). (5. baskı) içinde (s.65-90). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kılınç, A. . ve Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim Okulu ğretmenlerinin ğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kızıl, M. (2005). *Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı: Selçuk niversitesi rneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*, 13. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Koestenbaum, P. (2002). *Leadership, new and revised: The inner side of greatness, a philosophy for leaders*. San Francisco: Jossey Bass

- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1) , 107-120. DOI: 10.18069/firatsbed.538657
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 522-531. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61497/918242>
- Kruger, M. ve Zhovtobryukh, Y. (2016). The Role of Charismatic, Transformational, and Transactional Leadership. *Strategic Leadership for Turbulent Times*, 83–92. doi:10.1057/978-1-137-40380-3_5
- Kurgun, O. A. (2013). *Örgütsel Davranış*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Kurudayıoğlu, Y. D. D. M., Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları:0-298* <<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280>>
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Virginia: ASCD
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2008). *Digital literacies-concepts, policies and practices*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers. ISBN-10: 1433101696
- Leithwood, K. (2003). *Transformational leadership effects on student engagement with school*. In M. Wallace and L. Poulson (Eds.), *Educational Leadership and Management*. (194-212). London: Sage.

- Leithwood, K., and Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415–434. doi:10.1080/713696963
- Lloyd, B. (1996). A New Approach to Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 17 <http://dx.doi.org/10.1108/01437739610148358>.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing Research an Applied Orientation*, 4. Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of the Literacy*, 2(2), 130-136.
- Martin, A. (2006). A European framework for dijital literacy. *Nordic Journal of Dijital Literacy*, 2, 151-161. Doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-02-06>
- Martin, A. and Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. doi:10.11120/ital.2006.05040249
- Media Awareness Network (2010). Digital literacy in Canada: From Inclusion to Transformation. *A Submission to the Digital Economy Strategy Consultation*. <https://mediasmarts.ca/publicationreport/digital-literacy-canada-inclusion-transformation> Erişim: 14.04.2022
- Millwater, J. and Ehrich, L. C. (2009). Teacher leadership: Interns crossing to the domain of higher professional learning with mentors? *Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*, Albury, 28 June – 1 July
- Moller, G. (1999). You have to want to do this job. *Journal of Staff Development*, 20(4), 10-15.
- Morgan, G. (1986) *Images of organisations*. London: Paul Chapman Publishing.
- Muijs, D. and Harris, A. (2003). Teacher leadership: A review of research. Nottingham, UK: *National College for School Leadership*
- (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. doi:10.1016/j.tate.2006.04.010

- Mulford, B. and Sillins, H. (2004). Developing leadership for organizational learning. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.). *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow (139-157)*. Berkshire: Open University Press.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.
- Murray, M. C. and Pérez, J. (2014). Unraveling the digital literacy paradox: How higher education fails at the fourth literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11, 85-100. Retrieved from <http://iisit.org/Vol11/IISITv11p085-100Murray0507.pdf>
- Mutlu, P. ve Erdem, M. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin Türkiye'nin bit vizyonu farkındalıklarıyla öğretim etkinlikleri arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 12(4), 981-999.
- NFER (2010). *National foundation for educational research*. Erişim adresi: <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf> Erişim: 20.04.2022
- Ng, W. (2012). *Can we teach digital natives digital literacy?*. *Computers and Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ngang, T. K., Abdulla, Z., Mey, C. (2010). Maldivler Temel Eğitim Okullarında Öğretmen Liderliği ve Okul Etkililiği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39: 255-270.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989 - 1013. Doi: <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin İş Motivasyonlarıyla Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öçal, F. (2017) İlkokul Öğretmenleri ve Velilerin Kendileri İle Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.

- Önür, Z. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (3), 627-648. DOI: 10.24315/tred.528501
- Öteleş, Ü. U. (2020). A Study on the examination of the relationship between lifelong learning tendency and digital literacy level, *European Journal of Education Studies*, 7(8), 57–73.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (1) , 1-19 . DOI: 10.17943/etku.57410
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Anı
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). The development, validity and reliability study of distributed leadership scale. *İlköğretim Online*, 12(1): 77-86.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5 (1) , 16-25 . DOI: 10.21666/muefd.314761
- Patterson, E. L. (2015). *Teacher perspectives of principal leadership behavior that facilitate teacher leadership*. (Doctoral Dissertation), Roosevelt University, Chicago.
- Payton, S. and Hague, C. (2010). *Digital literacy in practice: case studies of primary and secondary classrooms*. Futurelab. Retrieved From. <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06casestudies.pdf> Erişim: 20.04.2022
- Pérez, Jorge and Murray, Meg. (2010). Generativity: The New Frontier for Information and Communication Technology Literacy. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*. 5. DOI:[10.28945/1134](https://doi.org/10.28945/1134)
- Pool, C. R. (1997). A New Digital Literacy a Conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55(3), 6-11.

- Porter, A. (1986). Teacher collaboration: New partnership to attract old problems. *Phi Delta Kappan*, 69(2), 147-152.
- Reeves, D. B. (2008). *Teacher leadership to improve your school*. Alexandria: ASCD.
- Ribble, M. (2011). Digital Citizenship in Schools (2nd Edition). Washington DC: *The International Society for Technology in Education*.
- Robbins, S. (1996). *Organizational behavior, 7.Edition*. New Jersey: Prentice Hall International Inc.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241–256. doi:10.1108/09578230810863299
- Saatçioğlu Ö., Özmen Ö. ve Sürel P. Ö. (2003). Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması. *Bilgi Dünyası*, 4(1), 45 - 63.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Basım, Yayım ve Dağıtım.
- Safty, A. (2003). *Leadership and Global Governance*. USA: Univarsal-Publishers.
- Sari, İ. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere uygulanan seminer ve öğrencilere yapılan etkinliklerin katkıları bakımından dijital vatandaşlık olgusu* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Savaş, G. (2016). Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Senger, K. (2014). *Öğretmenlerin liderlik yönelim algılarının incelenmesi (Kars ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Sezgin, A. A. ve Karabacak, Z. İ. (2020). *Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Ve Dijital Okuryazarlık Dersine Yönelik Betimsel Bir Analiz*. *Kurgu*, 28 (1), 17-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurgu/issue/55448/718091>

- Silins, H. and Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446. doi:10.1108/09578230210440285
- Sledge, J., and Morehead, P. (2006). Tolerated Failure or Missed Opportunities and Potentials for Teacher Leadership in Urban Schools. *Current Issues in Education*, 9.
- Snyder, N. (1999). *Vision, Values and Courage Leadership For Quality Management*, New York: The Tree Press.
- Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M., and Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 1-21. doi:10.1080/2331186x.2018.1519143
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, Idaho State University. Volume 1, No. 1, Spring 2002. <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf> Erişim Tarihi: 02.05.2022
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahne, B. S. ve Şar, S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye’de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 19(2), 109-115. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marupj/issue/17947/188419>
- Şekerci, R. ve Karataş, S. (2019). Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Yaygın Eğitim Kurumlarında Ön Uygulama Sonuçları . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2), 759-768 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/47238/591033>
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.

- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Bilgi Okuryazarlığı ile İnternet ve Bilgisayar Kullanım Öz Yeterlikleri Bağlamında Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Terzi, O. ve İşli, A. G. (2020). Dijitalleşen Dünyada Dijital Okuryazarlık: Banka Müşterileri Üzerine Bir Araştırma . *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (7) , 50-67 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/55600/638371>
- Tetik, S. (2014). Yerel Yönetimler Açısından Dönüştürücü Liderlik: Belediye Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21 (1) , 267-280. DOI: 10.18657/yecbu.93531
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Tunçer, P. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul, Beta Yayınevi.
- Tyger, R. L. (2011). *Teacher candidates' digital literacy and their technology integration efficacy*. (Unpublished Doctoral dissertation, Georgia Southern University). Retrieved from <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1557&context=etd>.
- U.S. Department of Education. (1996). *Getting America's students ready for the 21st century: Meeting the technology literacy challenge*. <https://eric.ed.gov/?id=ED398899> Erişim: 02.05.2022.
- Ulukan, M. (2006). *Futbolcuların Kulübe Bağlılıklarında Antrenörlerin Liderlik Özelliklerinin Rolü*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ülger, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Üstündağ, M.T., Güneş, E. ve Bahçivan E. (2017). “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital

- Okuryazarlık Durumlar''. *Journal of Education and Future*, 2017 (12), 19-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/30777/332813>
- Wenner, J. A. and Campbell, T. (2016). The theoretical and empirical basis of teacher leadership. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. doi:10.3102/0034654316653478
- Wildman, T. and Niles, J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 3, 25–31.
- Wilson, S.M., Duffy, H., Fiori, N., Halladay, J. and Mapuranga, R. (2006). Assembling a Good Team: Teacher Learning from Professional Development. *A Final Report to the Noyce Foundation*. Michigan State University
- Winston, B. E. and Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International journal of leadership studies*, 1(2), 6-66.
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21.yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(2), 1099-1112. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.-63860
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566
- Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik alguları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, H. (2010). An Examination of Preservice Teachers' Perceptions About Cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.16986/HUJE.2016016394

Yiğit, Y., Doğan, S., Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (2), 93-105.

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. (7. Baskı). Pearson: New Jersey

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., and Benson, B. (2013). *Call to teacher leadership*. Routledge, NY, USA



EKLER

Ek-1

İZU Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022 - 9695



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

27.05.2022

Sayı : E-59090411-44-50547491
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Mustafa TETİK)

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 25.05.2022 tarihli ve 50347920 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mütihirlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde: "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnuran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **bf5c-1223-39a3-979e-d43e** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-50347920
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Mustafa TETİK)

25/05/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 17.05.2022 tarihli ve 26845 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.05.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelemesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul İlinde Bulunan İlkokul ve Ortaokullar
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmenler
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/05/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **bbb7-ea08-3ee3-bc94-7b7b** kodu ile teyit edilebilir.

49694290/2

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU									
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN									
Adı Soyadı		Mustafa TETİK							
Kurumu / Üniversitesi		İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi							
Araştırma Yapılacak İller		İstanbul							
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi		Resmî İlkokul, Resmî Ortaokul,.....							
Araştırmanın Konusu		İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.							
Üniversite / Kurum Onayı		Var							
Veri Toplama Araçları		Anket							
MEB 21/01/2020 tarihi ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar									
Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 4. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 5. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 7. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 9. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 10. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 16. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 17. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 19. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 21. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 22. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 31. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 33. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 34. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
KOMİSYON GÖRÜŞÜ									
Veri toplama araçlarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması kopuluyula yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır <input type="checkbox"/> bulunmamaktadır <input checked="" type="checkbox"/>									
Komisyon Kararı <i>Uygun</i>					Oybirliğiyle Alınmıştır.				
KOMİSYON									
Açıklama:					Ünvan-Adı Soyadı-İmza				
					(17.05.2022) Üye: <i>Dr. Ercan KAPIL</i>				
					(17.05.2022) Üye: <i>Hale GENEL</i>				
					(17.05.2022) Üye: <i>Bayram B. YILMAZ</i>				



EK: Denemelik Öğretmen Liderliği Ölçeği

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı davranışlarına ilişkin, bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinize yönelik beklentilerinizi ve bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi, A (Beklenti) ve B (Algı) bölümlerinde (X) işaretiyle belirtiniz.

A Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin davranışlarına yönelik *beklentilerinizi*, **B Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin davranışlarına yönelik *algılarınızı* içermektedir.

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DERECESİ					İFADELER	B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()	1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	6. Sınıflarında yeni teknikleri kullanma konusunda öncü/örnek olmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	10. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	11. Okul düzeyinde öğrencilerin başarı durumlarını incelemek ve değerlendirmek için meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	12. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	13. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	14. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	15. Kol etkinliklerine etkin biçimde katılmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	16. Sosyal etkinliklerin düzenlenmesine destek sağlamak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	17. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	18. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	19. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine	()	()	()	()	()



					yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.					
()	()	()	()	()	23. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	26. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	27. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	28. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	29. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek	()	()	()	()	()

(*) Denemelik ölçekte yer alan bu maddeler, faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmıştır.



Pınar MERT
Dr. Öğretim Üyesi

DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

	Faktör	Kesinlikle Katılmıyorum				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrenme sürecinde Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirir.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğrenme sürecinde mobil teknolojileri (Cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar..vb) kullanım potansiyelim yüksektir.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmaktadır.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikayeler, wikiler, bloglar gb) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	Bilişsel	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb) bilirim.	Bilişsel	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Face ve Bloglar vb) yardım alırım.	Sosyal-Duygusal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.	Sosyal-Duygusal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Pınar MERT
Dr. Öğretim Üyesi

Ek-2



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-28835
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Mustafa TETİK
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi

"İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 26.05.2022 tarihli ve 2022/05 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:41-Mustafa TETİK Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSMS709VF* Pin Kodu : 10802
Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon: 444 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/ON3>

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
Unvanı: Yemimli Katip
Tel No: +902126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	26.05.2022
Sayı	2022/05
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Mustafa TETİK
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğretim Üyesi Pınar MERT
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Nasuh USLU

Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ

Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ

Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK

Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU

Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT

Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

Ek-3

Dijital Okuryazarlık Ölçeği İzni Hk. 1 1

Mustafa TETİK 🔗 ↶ ↷ ⋮

Kime: 16.02.2022 Çar 13:51

Sayın Öğr. Gör. Dr. Nazire Burçin HAMUTOĞLU;


İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğretim Üyesi Pınar MERT danışmanlığında yapacağım yüksek lisans tez çalışmamda "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"ne çalışıyorum. İzin verirsiniz geliştirmiş olduğunuz "**Dijital Okuryazarlık Ölçeği**"ni referans vererek tezimde kullanmak istiyorum. Sayın hocam ölçek kullanım iznini ve ölçeğinizin bir formunu gönderebilmeniz mümkün müdür?

Saygılarımla,

Mustafa TETİK
Yüksek Lisans Öğrencisi

NH Nazire Burçin HAMUTOĞLU 🔗 ↶ ↷ 📧 ⋮

Kime: Mustafa TETİK 17.02.2022 Per 12:14

 DIGITALLITERACY_FINAL (1) (...)
51 KB

Merhabalar,

Ölçeği çalışmanız kapsamında kullanmanıza yönelik iznimiz mevcuttur. Ek'te ölçek maddelerine ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

--
Dr. Nazire Burçin HAMUTOĞLU

Eskişehir Teknik Üniversitesi,
Öğrenme ve Öğretme Gelişimi Birimi

⋮

Not: Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" Sayın Kadir Beycioğlu'nun 2021 yılında vefat etmesi ve Sayın Battal Aslan'ın emekliye ayrılması (Kendisinin çalıştığı kurumlara ulaşılmış şahsi e-posta adresi, telefon numarası gibi iletişim adresleri bilinmediği için ilgili kurumlar paylaşımda bulunamamıştır.) nedeniyle kaynak gösterilip atıfta bulunularak kullanılmıştır.

EK-4

Kıymetli Öğretmen Arkadaşım,

Aşağıda yer alan ölçek maddeleri, “*İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığı İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”ni belirlemeyi amaçlamaktadır. Bilgi formunun veya ölçeklerin herhangi bir yerine adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Çalışmada bilimsel bir araştırma için veri toplama amaçlanmakta olup çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılanların kimlikleri ve cevapları tamamen gizli tutulacak ve hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Çalışmada herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Tez Danışmanı

Mustafa TETİK
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgi Formu

Kurumunuz: Kamu () Özel ()

Branşınız:

Eğitim Durumu : Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Görev yaptığınız kademe: İlkokul () Ortaokul ()

Yaşınız : ()21-25, ()26-30, ()31-35, ()36-40, ()41-45, ()46 ve üzeri

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Medeni Durumunuz: Bekar () Evli ()

Mesleki Kıdeminiz (Yıl); :0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21yıl+ ()

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgileri

Ad Soyad : Mustafa TETİK

E-posta :

Eğitim Hayatı

Lisans : 2007 - 2011, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı – Buca / İZMİR

Lise : 2002 - 2005, Torbalı Lisesi (Torbalı Atatürk Anadolu Lisesi) - Torbalı / İZMİR

Mesleki Tecrübeleri

2020 - : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Adnan Menderes Ortaokulu - Gaziosmanpaşa / İSTANBUL

2018 - 2020 : Müdür Yardımcısı, Adnan Menderes Ortaokulu - Gaziosmanpaşa / İSTANBUL

2014 - 2018 : Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Adnan Menderes Ortaokulu - Gaziosmanpaşa / İSTANBUL

2012 : Türkçe Öğretmenliği, 80. Yıl Çaybaşı İlköğretim Okulu - Torbalı / İZMİR

Ödül Kaydı

2022 : Başarı Belgesi, MEB, Çalışkanlık (İki Adet)

2020 : Başarı Belgesi, Kaymakamlık, Çalışkanlık