

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
TEKNOLOJİLERİ ENTEGRASYON SÜREÇLERİNİN
YÖNETİLMESİNE İLİŞKİN ALGILARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet Ali GÜNDOĞDU

İstanbul

Şubat 2024

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ
ENTEGRASYON SÜREÇLERİNİN YÖNETİLMESİNE İLİŞKİN
ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet Ali GÜNDOĞDU

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul

Şubat 2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

Üye Doç. Dr. Esra TÖRE

Üye Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akın BULUT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
Prof. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Entegrasyon Süreçlerinin Yönetilmesine İlişkin Algılarının İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

.....
Ahmet Ali GÜNDOĞDU

ÖNSÖZ

Yaklaşık 27 yıl boyunca birçok özel eğitim kurumlarında bilgi işlem ve bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalıştım. Çalıştığım kurumların teknoloji entegrasyonu süreçlerinde her zaman önemli bir rolüm oldu. Bazı öğretmen arkadaşlarımla bu süreçlere ilişkin görüşleri olumlu yönde, bazılarının görüşleri ise olumsuz yönde oluyordu. Bu farklı görüşlerin sebeplerini araştırmaya başladım. Araştırmalarım sonucunda sadece devlet okullarında yapılan araştırmalara ulaşabildim. Özel okulların imkanları ile devlet okulların imkanları arasında bu görüşleri etkileyecek ayırt edici farklar olabileceğini düşünerek tez konumu bu konu üzerinde yapmaya karar verdim.

Araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ hocama, Yüksek lisansım süresince eğitim yönetimi alanında dersleriyle bize vizyon katan çok değerli hocalarıma, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Emriye GÜNDOĞDU ve canım kızlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ahmet Ali GÜNDOĞDU

İstanbul – 2024

ÖZET

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ENTEGRASYON SÜREÇLERİNİN YÖNETİLMESİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Ahmet Ali GÜNDOĞDU

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

Şubat, 2024 – 61 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, özel okullarda çalışan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu çalışma, nicel araştırma modellerinden betimsel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ilinde çalışan toplam 220 özel okul öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında demografik bilgi formu ile “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak ölçekten elde edilen demografik bilgilerin frekans ve yüzdesel dağılımları belirlenmiştir. İki değişkenli grupların dağılımı normal çıktığından bu gruplara t testi uygulanmıştır. Üç ve üçten fazla değişkenlere ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ve grup sayısı 30’dan küçük olan “Çalıştığı Okul Türü” değişkeni için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimi algılarının “kararsız” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimi algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak, eğitim durumuna, çalıştığı okul türüne ve eğitim teknolojileri kullanma düzeyine göre özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimi algılarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın sonucu bize özel okul öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdemlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Algısı, Özel Okul, Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Entegrasyonu Yönetimi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIVATE SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ON MANAGEMENT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTEGRATION PROCESSES

Ahmet Ali GÜNDOĞDU

Master, Educational Administration

Assoc. Prof. Kamil Arif KIRKIÇ

February, 2024 – 61 pages

The purpose of this research is to determine the perceptions of teachers working in private schools regarding technology integration management. This study was conducted with the descriptive scanning method, one of the quantitative research models. The study group consists of a total of 220 private school teachers working in Istanbul. Demographic information form and "Teachers' Perception Scale on Technology Integration Processes" were used to collect data. In the research, firstly, the frequency and percentage distributions of the demographic information obtained from the scale were determined. Since the distribution of bivariate groups was normal, t test was applied to these groups. Single Factor Analysis of Variance (ANOVA) was applied to three or more variables, and Kruskal Wallis Test was applied to the "Type of School" variable with fewer than 30 groups. According to the results of the research, it was determined that private school teachers' perceptions of technology integration management were at an "undecided" level. It was found that private school teachers' perceptions of technology integration management did not differ significantly according to gender, but private school teachers' perceptions of technology integration management differed significantly depending on their educational status, the type of school they worked in, and the level of using educational technologies. In addition, the result of the research shows us that there is no significant difference between private school teachers' age, professional seniority and seniority in the institution on their perceptions of technology integration management.

Keywords: technology integration, private school, management of technology integration

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUN YÖNETİMİ	5
2.1. Teknoloji Liderliği.....	5
2.1.1. NETS-A Eğitimde Teknoloji Liderliği Standartları	7
2.1.1.1. Vizyoner Liderlik	7
2.1.1.2. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü:.....	8
2.1.1.3. Mesleki Gelişimde Mükemmellik.....	8
2.1.1.4. Sistematik Gelişim:	9
2.1.1.5. Dijital Vatandaşlık.....	9
2.2. Teknoloji Entegrasyonu Yönetimi.....	9
2.2.1. Teknoloji Entegrasyonu	10
2.2.1.1. Teknoloji Entegrasyonun Faydaları	10
2.2.1.2. Teknoloji Entegrasyonunu Olumsuz Etkileyen Faktörler	12
2.2.1.3. Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı.....	12

2.2.2. Teknoloji Entegrasyonu ve Okul Yönetimi.....	14
2.2.2.1. Sınıfta Teknoloji Entegrasyonu.....	15
2.2.2.2. Türkiye’de Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Çalışmaları.....	15
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	17
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	17
3.1. Araştırma Modeli	17
3.2. Çalışma Grubu	17
3.3. Veri Toplama Araçları	19
3.3.1. Demografik Bilgiler Formu.....	19
3.3.2. Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ...	19
3.4. Verilen Toplanması.....	20
3.5. Verilerin Analizi	20
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	22
ARAŞTIRMA BULGULARI	22
4.1. Birinci Alt Problem Bulguları	22
4.2. İkinci Alt Problem Bulguları.....	23
4.2.1. Cinsiyet	23
4.2.2. Eğitim Durumu	24
4.2.3. Algılanan Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi	24
4.2.4. Görev Yapılan Okul Türü.....	26
4.2.5. Yaş	29
4.2.6. Meslekteki Kıdemi	30
4.2.7. Kurumdaki Kıdemi	31
BEŞİNCİ BÖLÜM	32
TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME	32
5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma.....	32
5.1.1. Birinci Alt Problem ile İlgili Genel Değerlendirme.....	32
5.1.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Genel Değerlendirme.....	34
5.1.2.1. Cinsiyet	34
5.1.2.2. Eğitim Durumu	34
5.1.2.3. Algılanan Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi	35

5.1.2.4. Görev Yapılan Okulun Türü	35
5.1.2.5. Yaş	36
5.1.2.6. Mesleki Kıdem	36
5.1.2.7. Kurumdaki Kıdem.....	36
5.2. Sonuç.....	37
5.3. Öneriler	38
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	38
5.3.2. Araştırmacılara öneriler.....	38
KAYNAKÇA.....	39
EKLER.....	47
Ek - 1: Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği	47
Ek - 2: Etik Kurul Onayı	48
Ek - 3: Özgeçmiş.....	50

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Frekansları ve Yüzdesel Dağılımları.....	18
Tablo 3.2: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	20
Tablo 4.1: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Betimsel Analiz Sonuçları	22
Tablo 4.2: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutlarının Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları.....	23
Tablo 4.3: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutlarının Eğitim Durumu Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları	24
Tablo 4.4: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutları ile Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	25
Tablo 4.5: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları.....	26
Tablo 4.6: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	27
Tablo 4.7: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Sonuçları	28
Tablo 4.8: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	29

Tablo 4.9: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutları Puanlarının Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 30

Tablo 4.10: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutları Puanlarının Kurumdaki Kıdemi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 31



KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
NETS-A	: National Educational Technology Standards for Administrators (Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknolojileri Standardı)
ISTE	: International Society for Technology in Education. (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)
BT	: Bilişim Teknolojileri
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
vd	: ve diğerleri
akt.	: aktaran

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küreselleşme ve teknoloji son zamanlarda etkileri en çok hissedilen iki unsur olmuştur. Özellikle dijital teknolojiler bundan böyle şimdiki yaşamın ve gelecekteki yaşamın nasıl olacağına dair bize bir vizyon sunmaktadır (Şahin, 2003). Teknolojinin gelişmesiyle beraber dünya da yaşanan değişimler eğitim sistemine de yansımaktadır. Teknolojideki değişim ve gelişmelerin toplum yapısında meydana getireceği değişim ve gelişimin iyi tahlil edilmesi ve ülkenin çocuklarının da gelecekteki teknolojinin onlardan beklentileri karşısında hazır olabilmesi için eğitim sisteminin buna göre yeniden düzenlenmesi diğer ülkelere göre Türkiye'yi avantajlı kılacaktır (Şahin 2003). Bu düzenlemeler; eğitim yöneticilerinin eğitim sisteminin eksiklerini gidermek veya yenilikler yapmak için yeni kararlar almaları, okul çevresinin değişimi ile açık bir sistem olan okulun etkilenmesi, okul paydaşlarının yeni istek ve ihtiyaçların karşılanması için yapılan değişimler ve yeni teknolojik ürünlerin ve teknolojik uygulamaların eğitim sistemine entegre edilmesi gibi değişimler olabilir. Bu değişimler arasında teknolojinin eğitimde kullanılması eğitimin kalitesini arttırmada önemli bir rolü vardır (Kazu ve Yeşilyurt, 2008, akt. İnal vd. 2011:129). Teknoloji, öğrenme ortamlarını verimli hale getiren, sunduğu olanaklarla öğrenmeyi destekleyen ve şekillendiren önemli bir unsurdur (Hannafin ve Land, 1997, akt. Filiz, 2018:5). Eğitim teknolojileri için yapılan yatırımlardan; öğrencilerin derslere olan ilgi ve alakalarının artması, devamsızlığın azalması, öğrenciler arasında takım çalışmalarının başarılı sonuçlanması, yardımlaşmaların artması, öğrenci merkezli eğitime yönelik, maliyetlerin azaltılması, dijital eğitim kaynaklarının kullanımının yaygınlaşması, öğrenci başarısının izlenmesi, analiz edilmesi ve ilgili kişilerle paylaşılmasını sağlayan dijital araçların kullanımı gibi beklentiler vardır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2013).

Türkiye'de eğitim sisteminde karar verici olan yöneticilerin ve idarecilerin, uygulayıcı olan öğretmenlerle birlikte karşılıklı iş birliği içinde çalışmalarını istenilen sonuçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bu sebepten dolayı karar vericilerin ve uygulayıcıların teknolojiyi eğitime entegre ederken, alınan kararlar, entegrasyon süreci, bu süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz olayları ve entegrasyon sonucunda meydana gelen çıktıları

üzerinde tartışmaları gerekmektedir (Dönmez, 2023). Teknolojinin sınıflara entegrasyonu oldukça kritik bir konudur (Mishra ve Koehler, 2006). Öğretimde ve öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımının büyük bir yeri vardır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Ayrıca öğretmenlerin teknolojinin sınıfa entegre edilmesinde temel ve kritik bir rolü vardır (Chen vd., 2009). Bazı öğretmenler teknolojiye okulda kolayca erişilebildiği için teknolojiyi kullanır. Bu öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda ne gibi deneyimlere sahip olduklarının daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Farklı ülkelerde bu konuyla ilgili çalışmalar bulunsa da Türkiye'deki durumun öğretmen deneyimleri açısından derinlemesine incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada tartışılan olgu, öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi kullanma deneyimlerine dayanmaktadır. Bu deneyimleri anlamak, diğer öğretmenlere yardımcı olmak veya onların ihtiyaçlarını belirlemek açısından önemlidir.

Bu konuda daha önce devlet okulları için araştırmalar yapılmış ancak özel okullar için yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Var olan araştırmaların büyük bir kısmı okul türü belirtilmeden branş temelli yapılan araştırmalardır. Bu tezin konusu, özel okulların eğitim sistemlerine yeni bir eğitim teknolojisinin entegrasyonunun planlanması aşamasından, bu teknolojinin eğitime sağladığı faydaların belirlenmesine kadar kullandıkları yöntem ve süreçlerinin kendi öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını belirlemektir.

Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi; “Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak tanımlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, özel okullarda çalışan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda cevap aranan problemler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1. Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarının, yaşlarına, cinsiyete, görev yapılan okul türüne, eğitim durumuna, mesleki kıdemlerine, kurumdaki kıdemlerine ve eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sonunda çıkan sonuçlara göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonunda çıkan sonuçlara göre bu entegrasyon sürecinde sahip olunan algının bu eğitim teknolojisini ilk elden kullanacak kişinin bakış açısı ile tespit edilmiştir ve bununla birlikte okul yönetimlerine destek sağlayabilecek bulgulara ulaşılmıştır.

Bu konuda daha önce devlet okulları için araştırmalar yapılmış ancak özel okullar için yapılmış herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Var olan araştırmaların büyük bir kısmı okul türü belirtilmeden branş temelli yapılan araştırmalardır. Bu araştırma bu eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.

Özel okullarda teknoloji entegrasyonu planlanmasının ve uygulanmasının devlet okullarına göre sınıftaki ğrenci sayılarının azlığı, öğretmenlerin çalışma şartları, motivasyon kaynakları, hizmet içi eğitim imkanları, bürokratik işlemlerin azlığı gibi nedenlerden dolayı daha başarılı ve kolay olması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı bu beklentinin ne kadar başarıya ulaştığı veya ne gibi sorunlar yaşandığını özel okul öğretmenleri açısından tespit edebilmektir. Araştırmacı, bu çalışma ile özel okullarda teknoloji entegrasyonun yönetimine yönelik algıları bu teknolojiyi kullanan öğretmenler aracılığı ile gün yüzüne çıkararak zmlerine katkı sağlayabilmeyi ummaktadır.

1.4. Varsayımlar

Özel okul ğretmenlerinin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına samimiyetle ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2023-2024 eğitim-ğretim yılında İstanbul genelinde özel okullarda çalışan özel okul ğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışmanın diğer sınırlılıklarından biri katılımcı sayısının uygun örnekleme ile toplanması sebebiyle genellenebilmesindeki zayıflıktır. Diğer bir sınırlılık ise katılımcı sayısında bir evrenden örnekleme belirlemekten ziyade ulaşılabilen katılımcılardan oluşmasıdır.

1.6. Tanımlar

Teknoloji: Dunning (1993:10) teknoloji, mal ve hizmetlerin üretim ve pazarlama yöntemlerini geliştirmek ve aynı zamanda bu geliştirilen bu yöntemlerle yeni mal ve hizmetler üretmek için kullanılan bilgi olarak tanımlamaktadır. Bir sektöre ait üretim yöntemlerini, kullanılan malzemeleri ve kullanım şekillerini içeren uygulama bilgisi; uygulamayı bilimi (TDK, 2023a).

Entegrasyon: Bütünleşme ve uyum sağlama (TDK, 2023b).

Eğitime Teknoloji Entegrasyonu: Eğitimcilerin teknolojiyi öğrencilerin öğrenme deneyimlerine aktarma yöntemleri (Steed, 2019, akt. Dönmez, 2023:18).



İKİNCİ BÖLÜM

TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUN YÖNETİMİ

Bu bölümde ilk olarak teknoloji liderliği kavramı ile ilgili bilgilere yer verilecektir. İkinci olarak Türkiye'deki ve dünyadaki teknoloji entegrasyon yönetimi incelenecektir. Son olarak da özel okullarda eğitime yapılan teknoloji entegrasyonunun yönetimine dair bilgiler verilecektir.

2.1. Teknoloji Liderliği

21. yüzyılda teknolojinin tüm sektörlerde yaygınlaşması ile örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için teknolojinin etkin kullanımı zorunluluk haline gelmiştir (Şimşek ve Akın, 2003, akt. Görgülü vd., 2013: 57-60). Özellikle eğitim sektörü, teknolojiyi en etkin biçimde kullanması gereken sektörlerin başında gelir (Alkan, 1997). Gelişen teknoloji eğitim-öğretim sistemi için çeşitli eğitsel araçların ve eğitim materyallerinin hazırlanabilmesini sağlamıştır. Okul yöneticileri, okullarında bu eğitsel araçların ve eğitim materyallerinin etkili bir biçimde kullanılmasını yönetmekle sorumludur (Yu ve Durrington, 2006). Anderson ve Dexter (2005), bu tarz okul yöneticilerinin liderlik türünün adının "teknolojik liderlik" olarak kullanılması gerektiğini öne sürmüştür (akt. Görgülü vd., 2013: 57-60). Tanzer (2004), teknolojik lideri, örgütün teknoloji kullanımının etkili ve verimli olması için yöneten, gerekli koordinasyonu sağlayan, örgütü teknoloji kullanımı konusunda etkileyen, doğru yönlendiren kişi olarak tanımlamaktadır (akt. Görgülü vd., 2013:57-60). Valdez (2004), teknoloji liderini, teknolojinin fayda ve zararlarının farkında olan, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaları için gerekli desteği vererek, öğretim yöntemlerini geliştirme şansı sağlayan yöntem ve tekniklerin bileşimine sahip kişi olarak tanımlamaktadır. Hudanich'ye göre teknolojik lider, bilgiye ulaşma yollarını bilen, çalışanlarına teknoloji kullanımı konusunda destek olan, çalışanlarında yeni teknolojileri öğrenme isteği uyandıran, iletişimi kuvvetli ve saygı çerçevesinde hareket eden kişidir (2002). Teknolojik liderlerde olması istenen beceriler arasında kullanılan teknolojinin teknik konularına hâkim olması, teknolojiyi etkili ve verimli biçimde kullanmayı bilmesi, teknolojinin doğru kullanılmasının önemini bilmesi, gereksiz ve yanlış kullanılmasının meydana getireceğini istenmeyen sonuçlarının farkında olması yer almaktadır (Durnalı, 2018).

Banoğlu'a göre okul müdürü için teknolojik liderlik tanımı; Teknolojinin eğitime sorunsuz bir Şekilde entegre olmasını sağlayan, okul kaynaklarını doğru yönetebilen, ğretmenlerinin ve personelinin teknoloji bilgilerini ve mesleki gelişimlerini izleyebilen; okul içindeki faaliyetleri, ğrenci baŐarılarını teknolojiyi kullanarak izleyen ve değerlendirebilen; okul çevresiyle iletişimi teknolojiyi gerektiği kadar kullanabilen lider karakterine sahip kişidir (2011).

Flanagan ve Jacobsen (2003) teknolojik lider olması gereken okul müdürlerinin finans yönetimi ve bütçe konusunda özel yetkilerinin olmasından dolayı daha fazla sorumluluğu olması gerektiğini savunurken, Anderson ve Dexter (2005) ise bu sorumlulukları paylaŐtırarak yönetici ve öğretmenlerde de sorumlulukların olması gerektiğini öne sürmüştür. Teknoloji liderliğini değerlendirebilecek bazı göstergeler sıralamıŐtır (akt. Görgülü vd., 2013:57-60). Anderson ve Dexter (2005) eğitim yöneticilerinin;

1. Okul bütçesinin bir kısmını teknolojiye ayırmaları,
2. İnternet araalarını kullanabilme seviyeleri
3. Teknoloji yönetimine ve teknoloji hakkındaki eğitim ve toplantılar için harcadıkları zaman,
4. Teknolojiyi planlama ve yönetimi için teknoloji ekibi kurmaları,
5. ğretmenlerinin teknoloji kullanıma seviyelerini arttırmak için hizmet içi eğitimler düzenlemeleri,
6. Fikri mülkiyet haklarının farkında olması ve bu hakları koruma yönünde çalışmalar yapmaları,
7. Eğitim ve öğretimde teknoloji kullanılmasına önem vermeleri ve teşvik etmeleri,
8. Okulların teknoloji seviyelerini arttırmak için kaynak sağlamaları,

gibi sorumluluklarla değerlendirilebilir (akt. Görgülü vd., 2013:57-60).

Yapılan araŐtırmalarda, okullardaki bilişim teknoloji ğretmenlerinin, diğer öğretmenlere ve öğrencilere teknolojiyi doğru ve verimli kullanmaları yönünde verdikleri eğitimlerin fayda sağladığı, teknolojiye karşı algıların olumlu yönde artmasında sebep olduğu görülmüştür (Lai ve Pratt, 2004). Benzer sonuçlar veren Banoğlu'nun yaptığı araştırma sonuçları da okul yöneticilerinin teknoloji liderliği

yeterlilik algılarının yüksek çıkmasının etkili sebeplerinden birinin beraberinde çalışan teknoloji koordinatörlerinin olmasından kaynaklandığını göstermiştir (2011).

Teknoloji liderliğinin amacı bir okuldaki öğretmenlerin kişisel olarak ve ekip olarak öğrenme ortamlarında eğitimde teknoloji kullanımını konusunda kendilerini geliştirmeyi desteklemekse, bu öğrenme ortamının özellikleri ne olması gerektiği konusunda yapılan araştırmalarından oluşan “İnsanlar Nasıl Öğrenir: Beyin, Zihin, Deneyim ve Okul” (Bransford vd., 1999) isimli kitapta bir öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiği ile ilgili dört unsurunu tanımlar.

- Birinci unsur, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenci merkezli olmalıdır.
- İkinci unsur, bilgi merkezli olmalı ve derin bir anlayış geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Üçüncü unsur, öğrenciye rehberlik edecek geri bildirim ve diğer değerlendirme mekanizmalarını kullanarak değerlendirme merkezli olmalıdır.
- Son olarak toplum merkezli olmalı ve bilginin sosyal olarak işlenmesini teşvik etmelidir.

“İnsanlar Nasıl Öğrenir” kitabı esas olarak öğrencilerin öğrenme ortamları için oluşturduğu dört bölümlü çerçevesi öğretmenlerin öğrenme ortamlarına da uygulanabilir durumdadır. Öğretmenlerin etkili öğrenme ortamlarına yönelik önerileri, kendilerinin mesleki gelişimine yönelik istenilen mesleki kriterlerle uyumludur (National Staff Development Council [NSDC], 2001).

2.1.1. NETS-A Eğitimde Teknoloji Liderliği Standartları

Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan “Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE)”, bir dizi revize sonucu hazırladığı ulusal teknoloji liderliği standartlarını (NETS-A) 2009’da yaptığı son düzenleme ile 5 boyutta kategori altına almıştır.

Bunlar (ISTE, 2009); vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki gelişimde mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık olarak sıralanır.

2.1.1.1. Vizyoner Liderlik

Teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlerin ortak bir vizyon inşa etmelerine liderlik eder (Töre ve Kırlioğlu, 2022). Okul müdürü vizyoner liderlik özellikleriyle, geleceğe yenilikçi bir bakış açısıyla bakarak analiz yapar, bu bakış

açısını okulunun tüm paydaşlarına iletir ve kurumunun kurumsallaşmasını sağlar. Vizyoner liderlik özelliklerini kullanan okul müdürü düşünceleriyle öğretmenlerini etkiler. Okul paydaşları ile ikna sözleşmesi denilen vizyon sözleşmesi yapar. Bu sözleşme okul ve paydaşları ile algısı ve zamanlaması doğru olan ve paydaşlarla motivasyon ve bağlılık oluşturur (Bennis, 1996, s. 60).

Vizyoner liderlik özelliklerini kullanan okul yöneticileri, öğrenci başarısını arttırabilir, okulu dinamik hale getirir ve toplumla iletişimi düzenler. Vizyon, okulun teknoloji entegrasyonunu sağlamada yol gösterici olur (Çelik, 1997:468-480).

2.1.1.2.Dijital Çağ Öğrenme Kültürü:

Teknoloji lideri olan okul müdürleri, dijital çağın eğitime getirdiği avantajların farkındadır ve bununla gelen yeni öğrenme kültürlerini dikkate alarak okulunu yönetir (Töre ve Kırlioğlu, 2022). Dijital kültür ile yetişen yeni nesiller, düşünme becerileri en üst düzeyde olan, dijital araçları rahatlıkla kullanan ve yöneten, aynı anda birden fazla işe yapabilen nesillerdir. Ancak dikkatlerini uzun süre odaklayamaz, konudan konuya atlar, sabırsız, istediklerinin anında olmasını isteyen, toplum ilişkileri zayıf ve yalnız bir nesildir (Pedro, 2006). Bu nesli önceki nesillerden ayıran özellikleri, öğrenme stilleri, çalışma tarzları, beğendikleri oyun çeşitleri, değişik eğlence şekilleri ve sosyal hayatın içindeki farklı davranışlarıdır. Sosyal medya kullanımları bu özellikleri önemli bir şekilde etkiler (Oblinger ve Oblinger, 2005). Bu nesil, kitap üzerinden sabit görsellerle değil dijital yayınlar üzerinde hareketli görseller ve sesli materyaller ile eğitim almayı tercih eder. Günümüz eğitim sistemi dijital kültür ile yaşayan nesil için gereken koşulları onlara verememektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri, teknolojilerle çevrilmiş biçimde büyüyen bu neslin özelliklerine uygun bir eğitim verememektedir (Small ve Vorgan, 2008).

2.1.1.3.Mesleki Gelişimde Mükemmellik

Teknolojik lider olan okul müdürü, teknolojinin getirdiği yenilikleri öğretmenlere aktarabilmeli ve mesleki yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Töre ve Kırlioğlu, 2022). Bu standart, öğretmenlerin, kullandıkları öğretim teknikleri içinde teknolojik eğitim materyallerini kullanabilmelerine destek olacak okul müdürü, bu iş için gerekli olan zaman ve kaynağı öğretmenlere ayırması, mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması etkinliklerini içermektedir (Richardson ve McLeod, 2011).

2.1.1.4.Sistematik Gelişim:

“Sistematik gelişim” standardı, okul müdürleri, okullarında kullanılan teknolojik materyalleri verimli kullanabilmek için güncel tutmalı ve geliştirmelidirler (Töre ve Kırlioğlu, 2022). Ayrıca diğer okullardaki ve bölge yöneticileri içinde teknolojiyi kullanarak iletişim içinde olmalıdır. Okullarına seçecekleri öğretmenlerin de teknolojiyi kullanma seviyelerini dikkate almaları, hali hazırda çalışan öğretmenlerinin performanslarını da bilişim teknolojilerini kullanarak ölçmeli ve değerlendirmelidirler. (Richardson ve McLeod, 2011).

2.1.1.5.Dijital Vatandaşlık

“Dijital vatandaşlık” standardı okul yöneticilerinin eşit, yasal ve etik teknoloji kullanımı şartlarına uygun eğitim politikaları geliştirmeyi tanımlar (Richardson ve McLeod, 2011). Bu standarda göre okul yöneticileri, okullarındaki dijital vatandaşlığın gelişimi için, ahlaki kurallara ve sosyal sorumluluklara göre planlama yapar (Töre ve Kırlioğlu, 2022).

Ulusal teknoloji liderliği standartlarının öne çıkan en önemli özelliklerinden biri öğretmen, öğrenci ve yöneticiler için tanımlanmış standartlarla uyum içinde olmasıdır. Bu standartlar ayrıca ABD’de çoğu çevre tarafından kabul görmüş ve okulların birçoğu tarafından uygulanmaya başlamıştır (Redih ve Chan, 2007). Bu standartları konu alan araştırmalar sayesinde sürekli olarak kendini yenilemesi ve her zaman güncel olmasını sağlamaktadır. (Şişman ve Eren, 2010).

2.2. Teknoloji Entegrasyonu Yönetimi

“Entegrasyon” Fransızcadan dilimize gelmiş, “bütünleşme” ve “uyum” anlamına gelen bir kelimedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023a). Genelde bir sistemin içine değişik tipe bir sistemin eklenerek uyumlu çalışması anlamında kullanılmaktadır. Bu araştırma “entegrasyon” kelimesini eğitim sisteminin içine teknoloji entegrasyonu konusu çerçevesinde ele alınmıştır. Teknolojinin eğitime entegrasyonundan önce sınıflarda öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirebilmek için ders kitapları, ek kaynaklar, kara tahtalar, tepegözler gibi teknolojiler kullanılıyordu. Geçtiğimiz yüzyılda bu şekilde devam etmiştir ve öğretmenler için de bu teknolojilerin kullanımı oldukça kolay olmuştur (Cuban, 2001). Bilgisayar ve yazılımlar, yaygınlaştığı 1990’lı yıllarda teknoloji kavramının anlamını değiştirmiş, her sektörde yerini almıştır. O

günlerden bu yana bu teknolojilerin eğitime nasıl verimli bir şekilde entegre edilmesi gerektiği konusunda araştırmalar yapılmıştır (Mishra ve Koehler, 2006).

2.2.1. Teknoloji Entegrasyonu

21. yüzyılda bilişim ve iletişim teknolojilerinin artan bir hızda gelişmesi, eğitim sisteminde öğrenme ve öğretme yöntemlerinin iyileştirilmesi için bu gelişen teknolojilerin kullanılması zorunlu hale getirmiştir (Couse ve Chen, 2010). Teknoloji entegrasyonunun eğitimdeki amacı, teknolojinin temel konuların öğretilmesinde bütüncü bir araç haline gelmesini sağlamaktır. Bilgisayarlar ve yazılımlar kullanılarak öğrencilerin öğrenme yöntemlerini çeşitlendirerek öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerini destekleyebilir ve geliştirebilir. Böylelikle öğrenci, istediği bilgiye kolaylıkla ulaşabilir, bu bilgiyi resim, video ve ses olarak paylaşabilirler (Joan, Denisia, Sheeja 2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonunun temel amacı eğitim sürecinde verimliliği artırmanın bir aracı olarak hizmet etmek içindir (Jones ve Knezek, 1993). Ayrıca Dede (1998), eğitimde teknoloji entegrasyonunun hafızayı geliştirmeye, motivasyonu artırmaya ve genel olarak anlayışı derinleştirmeye yardımcı olabileceğini belirtmiştir. (akt. Joan vd., 2013:24). Richardson (2009), teknoloji entegrasyonunun öğretme ve öğrenmede etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Teknolojiyi eğitim sistemine entegre etmek amacıyla yapılan reformlar; eğitim fakültelerine, öğretmenlere, okul yöneticilerine kısacası tüm eğitim sistemi paydaşlarına farklı roller vermiştir. Özellikle eğitim yöneticileri tarafından belirlenen nitelikler, öğretmenlerin ve öğrencilerin asgari olarak “bilim okuryazarı birey” olarak tanımlanan özelliklere sahip olmalarını amaçlamaktadır. Eğitim-öğretimin yapıldığı okullar, dershaneler, eğitim merkezleri vb. gibi ortamların eğitim öğretime faydası olacak teknolojilerle donatılması, bu teknolojileri öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında kullanabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçların eş zamanlı olarak hayata geçirilmesi oldukça önemlidir (Kaya ve Yılayaz 2013).

2.2.1.1. Teknoloji Entegrasyonun Faydaları

Öğretmenlerin çoğu teknolojinin öğretme ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası haline geldiği konusunda hemfikirdir ve birçoğu öğrencilere yüksek kalitede eğitim sağlamak için teknolojiyi daha iyi kullanmayı arzu etmektedir (Marshall, 2001). Aynı zamanda öğretmenler teknolojinin konu öğrenimi için de uygun olduğu konusunda

hemfikirdir ve teknolojinin eğitimde potansiyel faydaları konusunda ikna olmuşlardır (Barri, 2013:9)

Öğretmenlerin teknolojiyi öğretim süreçlerine dahil etmeye yönelik potansiyel içsel teşviklerinden en önemlisi, teknolojinin öğrenciler için öğrenme sürecini iyileştirmesidir (Barri, 2013). Bilgisayar, tablet, akıllı TV'ler ve internet gibi teknolojiler, öğrencilere öğrenmenin çeşitli yönlerinde fayda sağladığı için okul ortamının vazgeçilmez bileşenleri haline gelir. Bu bileşenlerin öğrenciler üzerinde geliştirdiği beceriler:

- Okuma ve yazma becerileri (Ash, 2011, akt. Barri, 2013:2),
- Veri analizi veya problem çözme ile ilişkili eleştirel düşünme (Marri, 2005),
- İşbirlikçi öğrenme (Huang, 2006),
- Özgün görevlerle ilişkili simülasyon yoluyla öğrenme (Means, 1993),
- Öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğrenme (US Congress, 1995)

Teknoloji aynı zamanda öğrencilerin derse katılımının ve akademik başarılarının artmasına da katkıda bulunmaktadır (Barri, 2013;Hadley ve Sheingold, 1993). Öğretmenler, teknolojinin konuyu öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirdiği ölçüde etkili bir şekilde öğretebilirler (Valdez, 2005, akt. Barri, 2013:2). Öğretmenler, öğretim materyalleri oluşturmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayan öğretimi geliştirmek için öğrencilerin farklı gruplarda çalıştığı, farklı hızlarda öğrendiği, farklı materyaller kullandığı, farklı problemleri çözdüğü ve farklı etkinliklere katıldığı sorgulamaya dayalı ortamda teknoloji kaynaklarından uygun şekilde yararlanabilirler (Davis, 2000, akt. Barri, 2013:3).

Öğretmenler ayrıca “kültürün sıradan uygulamaları” (Brown, Collins ve Duguid, 1989) ve “gerçek dünyadaki kamusal sorunlar” (Newmann ve Wehlage, 1993) olarak tanımlanan özgün etkinlikler de geliştirebilirler. Bu etkinlikler için beş ana standart vardır:

1. Üst düzey düşünme,
2. Bilgi derinliği,
3. Sınıfın ötesindeki dünyayla bağlantı,
4. Anlamlı konuşma,
5. Öğrenci başarısı için sosyal destek

Bu etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin gelecekteki mesleklerinde, evde veya diğer sosyal bağlamlarda karşılaşılabilecekleri “gerçek dünya görevleri” olarak da tanımlanmaktadır (Perreault, 1999).

2.2.1.2. Teknoloji Entegrasyonunu Olumsuz Etkileyen Faktörler

Eğitime bilgisayar teknolojileri bu kadar iç içe olmuşken öğretmenler bu teknolojileri yeterince iyi kullanamamaktan endişe ettikleri için öğrencilere evde bilgisayarda yapabilecekleri ödevler hazırlamamayı tercih etmektedir (Marri, 2005). Öğretmenler dijital ödevler hazırlayabilseler bile evinde bilgisayar veya interneti olmayan öğrenciler bu ödevleri yapamamaktadır. “Dijital uçurum” terimi dijital imkanları olan öğretmen ve öğrencilerle olmayan öğretmen ve öğrenciler arasındaki farkı tanımlamak için kullanılmıştır (Marshall, 2001).

Teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerden biri de okullarda bulunan eski teknoloji ürünleridir (Czubaj, 2002, akt. Barri, 2013:4). Bu sebeple öğretmenler kullanmak istedikleri yazılımları kullanamamakta veya internet üzerindeki kaynaklara erişimde sıkıntı yaşamaktadır. Ayrıca, teknoloji entegrasyonunun eğitimi olumsuz etkileyen engeller, içsel motivasyonlar gibi bazı faktörler vardır. Yapılan araştırmalar, teknolojinin eğitim sürecini olumlu yönde etkilediği, öğretmenlerinde teknolojiyi eğitimde kullanarak oldukça motivasyon kazandıklarını ortaya koymuştur. Ancak bu motivasyon kazanma sürecinde, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin yetersizliği ve zayıflığı, öğrenci sayılarının fazla olması, kalitesiz, eski ve yetersiz teknolojik araçlar, öğretmenlerin zamansızlığı gibi engellerle karşılaştıkları görüldü (Barri, 2013).

2.2.1.3. Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı

İdeal olarak, okulda kullanılan bilişim teknolojileri orada gerçekleşen öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirir. Bunu yapmak için liderler, istenen öğrenme sonuçlarına göre bilişim teknolojilerinin seçilmesi; bunun öğretmeye, öğrenmeye nasıl değer katabileceği ve değerlendirme uygulamalarını nasıl destekleyebileceği gibi öğretim tasarımı konularını dikkate almalıdır (Dexter, 2002). Bir okulun öğrenme ve öğretme faaliyetlerine entegre edilen herhangi bir teknoloji, bu süreçleri gerçekleştirerek verilere, bilgilere ve bilgiye erişmeyi, işlemeyi ve iletmeyi geliştirmek için öğrenme sonucunun talep ettiği bilişsel aktiviteye ve konuya uygunluğu açısından dikkatli bir şekilde seçilmelidir. Ayrıca daha uygulanabilir, etkileşimli veya işbirlikçi olmalıdır. Teknoloji aynı zamanda öğrencilerin düşünmesini görünür kılarak ve öğretmenlerin

öğrencilerin çalışmalarının ilerledikçe farklı versiyonlarını yakalamasına olanak tanıyarak öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine de yardımcı olabilir (Dexter, 2008).

Bir okulun öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilmesi için öğretmenlerinin çoğunun mesleki gelişim fırsatlarına ve desteğine ihtiyacı olacaktır. Araştırmalar, bu öğrenme fırsatlarını sağlamanın çoğu okul için önemli bir zorluk olduğunu göstermektedir. ABD'de yapılan bir araştırmada, ülkedeki K-12 okullarının %15'inden azı, bire bir destek sunan, öğretmen tartışmasını kolaylaştıran ve entegrasyon konularına odaklanan yüksek kaliteli teknoloji desteği bağlamları sağladı (Ronkvist vd., 2000). Ancak bu tür yüksek kaliteli desteğin öğretmenlerin teknolojinin öğretimsel kullanımını konusunda birlikte öğrenmelerini desteklediği görülmüştür (Dexter vd., 2002, 2003). Dolayısıyla yön belirleme, insanları geliştirme ve organizasyonun çalışmasını sağlama gibi temel liderlik işlevleri, teknolojinin amacına, öğretmen gelişimine ve profesyonel topluluk oluşturmaya ve teknolojiye erişim ve desteğe katılmak olarak yeniden kavramsallaştırılabilir (Dexter, 2008).

Öğrenen organizasyonlara ilişkin literatür, teknoloji liderlerinin okul personeli arasında öğretimsel yenilik ve esneklik beklediklerinde, takım halinde öğrenmeyi aşlamak, ortak bir vizyon oluşturmak ve sistem düşüncesini kullanmak için çalışmaları gerektiğini öne sürmektedir. Personel üyeleri arasında bu tür kolektif öğrenmeyi destekleyen okul bağlamları, tüm personel üyelerinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanma olasılığını artırır (Marks ve Louis, 1997, 1999). Bu karmaşık hedefe ulaşmak için, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla teknoloji kullanımına odaklanmak ve öğretmenler için destek bağlamları oluşturmak amacıyla birlikte çalışan bireylerden oluşan bir ekip gerekir (Dexter 2008).

Bilgisayarlar etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin eğitim deneyimlerini birçok açıdan önemli ölçüde geliştirebilir. Yapılan araştırmalar, bilgisayar destekli bir iletişim programı kullanan üniversite öğrencilerinin kendi dilleri ile daha sık etkileşime girdiklerini ve daha uzun, daha karmaşık ifadeler kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kern, 1995). Liu ve Reed (1995), ses, video, resimler ve diğer açıklamaları birleştiren bir yazılımının üniversite öğrencilerinin ikinci dil olarak İngilizce kelime öğrenmelerine yardımcı olmada etkili olduğunu bulmuşlardır. (Little-Reynolds ve Takacs, 1998), bilgisayar destekli öğretimin düşük seviyedeki matematik öğrencilerinin performansını artırmada etkili olduğunu bulmuştur. Burton,

Moore ve Holmes (1995), hipermedya ve içerik alanlarındaki eğitim çalışmalarına genel bir bakışında, hipermedyanın en az geleneksel öğretim yöntemleri kadar ve bazen daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Zaman açısından geleneksel yöntemlere göre daha verimlidir (Little-Reynolds ve Takacs, 1998).

2.2.2. Teknoloji Entegrasyonu ve Okul Yönetimi

Öğrenci merkezli eğitimi destekleyen, her zaman ve her yerde öğrenmeye olanak sağlayan, kendi kendine öğrenmeyi ve sosyal öğrenmeyi kolaylaştıran eğitim teknolojilerinin entegrasyonu eğitim sistemlerinde köklü değişimlere yol açmaktadır (Fu, 2013). Teknolojik entegrasyon, öğretmenlerin eğitim kaynaklarına, öğrenme ve öğretme araçlarına ve aranan bilgiye kolay ulaşmasını sağlaması sayesinde hem sınıfta daha çok aktif olmasını sağlamakta hem de öğrencilere ilgili konuyu daha kolay öğretmesine yardımcı olmaktadır (Tansu ve İşcioğlu, 2014).

Eğitimde teknoloji entegrasyonu yönetiminde felsefi ve kültürel yaklaşım olarak iki yaklaşım benimsenmiştir. Felsefi yaklaşım, teknoloji entegrasyonunu planlarken teknolojinin doğasını inceleyerek getireceği sosyal etkileri araştırarak doğru planlama yapılmasına yardımcı olur. Aynı anda kültürel yaklaşım ise insanın içinde yaşadığı topluma, iklime, edindiği kültüre, ekonomik imkanlarına bakarak en iyi ve en verimli teknolojiyi eğitim sistemine dahil edilmesini sağlamaya çalışır (Ural, 2015).

Teknoloji yönetiminin her iki yaklaşım açısından doğru planlanması oldukça önem arz etmektedir. Zira, teknolojinin eğitim alanında yaygın olarak kullanılmasına karşın öğrencinin başarısını etkilemesi açısından belirsiz sonuçlar elde edilmektedir. Yani teknoloji destekli eğitim, öğrenci başarısına bireysel olarak olumlu ya da olumsuz olabilmekte, öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir (Bulman ve Fairlie, 2016, akt. Dönmez, 2023:38). Bu sebeple teknolojinin eğitime entegrasyonu planlanırken bu faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim yöneticilerin teknoloji entegrasyonu konusunda karar verme süreçleri öğrenci başarısını maksimize edebilmesi açısından önemlidir. Bu kararlar ne kadar etkili, verimli, hızlı ve doğru olursa hedeflenen başarıya ulaşma şansı da o kadar fazla olmaktadır (Kaya, 1993). Eğitime entegre edilen teknolojik araç ve yöntemlerin çıktısında başarılı sonuçlar görülmüş ancak yeterli bulunmamış, daha iyi hale getirmek için bazı standartlar belirlenmiştir. Bu standartlarda öğretmenlerin edinmeleri gereken bilgi ve yeteneklere de yer verilmiştir (Ertmer vd. 2012, akt. Barri, 2013:3).

2.2.2.1. Sınıfta Teknoloji Entegrasyonu

Armstrong, teknolojiyi müfredatlarına tam olarak entegre etmek için okulun geçmesi gereken üç seviyeden bahsetmiştir (akt. Little-Reynolds ve Takacs, 1998:372). İlk seviye temel seviyedir. Bu düzeyde öğretmenler, fikirlerini sınıflara sunmaya yardımcı olmak için teknolojiyi kullanır. Bilgileri düzenlemenin ve sınıflarına aktarmanın başka bir yolu olarak sıklıkla sunum kullanırlar (Little-Reynolds ve Takacs, 1998). İkinci seviyede, yani orta seviyede, öğretmenler bu sunumları genişletir ve bunları daha etkileşimli bir hale dönüştürür. Okul, öğrencilerini hipermedya kullanımına daha fazla dahil etmek için storyboard oluşturma ve multimedya birleştirme alanlarında öğretim tasarımcılarıyla birlikte çalışır. Üçüncü seviyede, yani ileri seviyede, öğretmenler becerilerini geliştirir. Artık uzman olarak kabul edilirler ve teknolojiyi sınıflarına dahil etmeye devam ederler. Artık birinci seviyedeki öğretmenlere yardım edebilecek seviyeye geldiler. Bu süreç çok katı ve tanımlanmış bir süreçtir. Her zaman geçerli olmayan, bol miktarda yerinde teknik uzmanlık gerektirir.

2.2.2.2. Türkiye’de Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Çalışmaları

Ülkemizde yeni teknolojilerin eğitimde kullanılması için projeler gerçekleştirilmektedir. Okullara bilgisayar laboratuvarlarının kurulması, öğretmenler için hizmet içi eğitimler, Bilişim Teknolojileri (BT) dersinin bazı sınıflarda zorunlu dersler arasına girmesi teknoloji entegrasyonu kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardandır. En belirgin teknoloji entegrasyonu projesi FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir Bu proje ile devlet okullarına internet bağlantısı, tablet bilgisayar, etkileşimli tahta (Akıllı TV) kurulumları yapılmış, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmiş ve müfredatların teknoloji destekli öğretime uyumlu hale getirilmesi çalışmaları yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının başlattığı FATİH projesinin amacı, öğretmenlerin desteği ile öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek, temin edilen donanım ve yazılımların etkin olarak kullanılmasını sağlayarak teknoloji entegrasyonunu sağlamaktır. Öğretmenlerin en büyük desteği Eğitsel e-içeriklerin hazırlanmasına katkıda bulunmaktadır. MEB’de bu konuda öğretmenlere destek olması gerekmektedir (Banoğlu, vd., 2014). Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu’da (2012), e-içeriklerin hazırlanma işini öğretmenlerin üstlemesi gerektiğini söylemektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenlere, e-içerik hazırlama konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerekmektedir.

2.3. Özel Okullarda Teknoloji Entegrasyonu

Eğitim sektöru her ne kadar kâr amaçlı bir hizmet olmasa da giderek bir ticaret sektöru olmaya başlamıştır (Şişman, 2012). Özel okullar genel itibariyle bu eğitim hizmetlerini ücretli olarak vermektedir. Özel okullar kâr amaçlı olduklarından karlarını maksimize edebilmesi için eğitim hizmetini alan öğrenci ve velisine devlet okullarına göre daha kaliteli bir hizmet vermek zorundadır (Chubb ve Moe, 1988). Özel okulların eğitim hizmetleri, devlet okullarının eğitim hizmetlerinden daha kaliteli olabilmesi için, teknoloji entegrasyonunda ve değişik stratejileri uygulama konusunda oldukça başarılı olmak zorundadır (Erdoğan, 2005 , akt. İlgar, 2014:262).

Özel ve resmi okul öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlamak için kurslara ve seminerlere katılmaları açısından incelendiğinde özel okul öğretmenlerinin bu eğitimlere daha çok katılım sağlayabildikleri saptanmıştır. Ayrıca, yapılan bir araştırma özel okul öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamak için daha çok kitap okuduğunu ortaya koymuştur (Özgan vd. 2011). Özel okul öğretmenlerinin daha az öğrenci sayısına eğitim vermeleri avantaj olmasına karşın özel okul öğrencilerinin ders dinlemelerindeki ve disiplin konusundaki sıkıntıları devlet okullarına nazaran daha fazladır. Devlet okullarında öğretmenin sınıf yönetimindeki etkinliği daha fazla iken, özel okul öğretmenlerinin disiplin edici davranışları daha kısıtlıdır. Bu yüzden sınıf yönetiminde daha fazla zorlandıkları görölmektedir (İlgar, 2014).

İster devlet okulu öğretmeni olsun ister özel okul öğretmeni olsun teknolojideki gelişmeleri eğitim alanlarında aktarılabilmeleri için bu teknolojiyi kullanma becerilerinin iyi düzeyde olması gerekmektedir (Reiner, 2009). Devlet okullarındaki maddi imkansızlıklar karşısında öğretmenler eğitim teknolojilerini yeteri kadar kullanamamaktadırlar (Usluel vd., 2007). Buna karşın özel okul öğretmenleri, özel okulların imkanlarının devlet okullarına göre daha geniş olması sebebiyle eğitim teknolojilerini kullanmaya karşı daha olumlu bakabilmekte ve teknolojiyi eğitimlerine katabilmektedirler (Demirci vd., 2007).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Çalışmanın üçüncü bölümü olan yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi sürecinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarını belirleme amacı ile yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, araştırmanın sorularını cevaplamak için kullanılan yöntemdir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerin değişimlerine göre açıklanabilirlik derecesidir ve genellenebilirlik derecesidir (Metin, 2014). Betimsel Tarama Modeli, büyük gruplar üzerinde yapılan ve bu grup içindeki bireylerin bir durum ve olayla ilgili düşüncelerinin ve tutumlarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59)

3.2. Çalışma Grubu

Evren örneklem hesaplamaları yapılarak İstanbul ilinde yer alan toplamda 49.530 (İPA, 2020) tane özel okul öğretmeni içinden çevrimiçi form gönderilerek 220 öğretmene tesadüfi örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Çalışmaya dahil olan katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Frekansları ve Yüzdesel Dağılımları

Demografik Bilgiler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	145	65.9
	Erkek	75	34.1
Yaş	21-30 yaş	31	14.09
	31-35 yaş	44	20.00
	36-40 yaş	41	18.64
	41 yaş ve üzeri	104	47.27
Görev Yaptığı Okul Türü	Anaokulu	20	9.1
	İlkokul	68	30.9
	Ortaokul	80	36.4
	Lise	52	23.6
Eğitim Durumu	Lisans	138	62.7
	Yüksek Lisans	82	37.3
Algılanan Eğitim Teknolojileri Kullanma Düzeyi	Orta	37	16.8
	İyi	134	60.9
	Çok İyi	49	22.3
Mesleki Kıdemi	1-10 yıl	58	26,36
	11-15 yıl	51	23.18
	16-20 yıl	49	22.27
	21 yıl ve üzeri	62	28.18
Kurumdaki Kıdemi	1-5 yıl	133	60.73
	6-10 yıl	38	17.35
	11 ve üzeri	48	22,02

Tablo 3.1’de araştırmaya dahil olan özel okul öğretmenlerinin

- 145’i (%65,9) kadın, 75’i (%34,1) erkektir.
- 31’i (%14.09) 21-30 yaş; 44’ü (%20.00) 31-35 yaş, 41’i (%18.64) 36-40 yaş, 104’ü (%47.27) 41 yaş ve üzerindedir.
- 20’si (%9,1) anaokulunda, 68’i (%30,9) ilkokulda, 80’i (%36,4) ortaokulda, 52’si de (%23,6) lise görev yapmaktadır.
- Eğitim durumlarına göre 238’si (62,7) lisans mezunu ve 82’si (%37,3) yüksek lisans mezunudur.
- 37’si (%16,8) orta düzeyde, 134’ü (%60,9) iyi düzeyde, 49’u (%22,3) çok iyi düzeyde eğitim teknolojilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.
- Meslekteki kıdemleri, 58’i (% 26,36) 1-10 yıl arası, 51’i (% 10,00) 11-16 yıl arası, 49’u (% 22.27) 16-20 yıl arası, 62’si (% 28.18) 21 yıl ve üzerindedir.
- Kurumdaki kıdemleri, 133’ü (% 60.73) 1-5 yıl arası, 38’i (% 17.35) 6-10 yıl arası, 48’i (% 22,02) 11 yıl ve üzerindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, kendisinden izin alınarak Dönmez (2023) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Özel okul öğretmenlerine uygulanacak bu ölçeğin birinci bölümünde özel okul öğretmenlerinin demografik bilgileri, ikinci bölümde ise özel okul öğretmenlerinin teknolojik entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarını belirlemek için sorular sorulmuştur.

3.3.1. Demografik Bilgiler Formu

Özel okul öğretmenlerinin demografik bilgileri bu form ile toplanır. Bu formda katılımcının yaş, cinsiyet, eğitim durumu, eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi, çalıştığı okul türü, mesleki kıdemi, kurumdaki kıdemi ve kurumunun bulunduğu ilçe değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır. Bu bilgiler, Öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerine ilişkin algılarının bu değişkenlere göre değişkenliklerini incelemek amacıyla istenmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerinin yönetimine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan ve Dönmez (2023) tarafından geliştirilen “Eğitim Teknolojileri Entegrasyon Süreci (ETES) ölçeği” kullanılmıştır. 17 maddesi olan ve beşli likert türündeki ölçekte “Analiz / Strateji” alt boyutunda 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddeler, “Yönetim / Organizasyon” alt boyutunda 8., 9., 10., 11. ve 12. maddeler, “Değerlendirme” alt boyutunda 13., 14., 15., 16. ve 17. maddeler yer almaktadır. Analiz/Strateji alt boyutu toplam varyansın %41,17’sini; Yönetim / Organizasyon alt boyutu %29,41’ini ve Değerlendirme alt boyutu ise %29,31’ini açıklamaktadır. “Ölçeğin Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği”nin puan aralıkları; “Hiç Katılmıyorum” için 1.00-1.80 arası; “Katılmıyorum” için 1.81-2.60 arası, “Kararsızım” için 2.61-3.40 arası, “Katılıyorum” için 3.41-4.20 arası ve “Kesinlikle Katılıyorum” için 4.21-5.00 arası olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı Analiz / Strateji alt boyutu için .819, Yönetim / Organizasyon alt boyutu için .850, Değerlendirme alt boyutu için ise .868 çıkmıştır. Ölçek bütünüde ise .920 olmuştur. Alt boyutlar veya ölçeğin tümünde hesaplanan puanların artması, öğretmenlerin ilgili boyuta yönelik kurumlarının teknoloji entegrasyonu yönetimindeki algısının arttığını göstermektedir.

3.4. Verilen Toplanması

Araştırma verileri toplanırken 2023-2024 Eğitim öğretim yılı 1. yarıyılında çevrimiçi araç kullanılmış, 22.12.2023 tarih ve 2023/08 sayılı etik kurul onayı alındıktan sonra araştırmanın amacı ve ölçek katılımcılarla çevrimiçi yollarla gönderilmiş ve özgür iradeleri ile doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Kullanılan “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ters kodlama içermemektedir. “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	Sh _{\bar{x}}	Değer	Sh _{\bar{x}}
Analiz / Strateji	220	3.01	.310	-.014	.164	.047	.327
Yönetim / Organizasyon	220	3,46	.259	-.661	.164	.388	.327
Değerlendirme	220	3,41	.284	-.580	.164	-.050	.327
Toplam Ölçek	220	3,26	.747	-.442	.164	.267	.327

Tablo 3.2.’de görüldüğü üzere “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” nin basıklık ve çarpıklığı +1.5 ile -1.5 aralığındadır. Bu sonuç dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin SPSS programıyla analizlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin, teknoloji entegrasyon süreçlerine ilişkin algı ölçeği ve alt boyutlarının betimsel analizi yapılmıştır.
2. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerine ilişkin algı ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen sonuçların cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın varlığına için Bağımsız Grup t Testi uygulanmıştır.
3. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerine ilişkin algı ölçeği ve alt boyutları ile eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi, yaş, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem arasında anlamlı farklılığın tespiti için “Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

4. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerine ilişkin algı ölçeği ve alt boyutları ile çalışılan okul türü arasında anlamlı farklılığın varlığını tespit etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık var ise grupların hangisinde farklılık olduğu anlamak için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmaya katılan özel okul öğretmenlerinden toplanan demografik bilgilerine ilişkin yapılan analizler ve araştırmanın temel problemi ile ilgili veriler gösterilmiştir.

4.1. Birinci Alt Problem Bulguları

Elde edilen verilere göre “Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları hangi düzeydedir?” sorusunun cevabına ilişkin Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt Boyutlarına Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$
Analiz / Strateji	220	3,01	4.599	.310
Yönetim ve Organizasyon	220	3,46	3.838	.259
Değerlendirme	220	3,41	4.218	.284
Toplam Ölçek	220	3,26	11.081	.747

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerine ilişkin algılarının analiz sonuçları incelendiğinde özel okul öğretmenlerinin Analiz ve Strateji alt boyutu ortalaması $\bar{x}=3.01$, Yönetim ve Organizasyon alt boyutu ortalaması $\bar{x}=3.46$, Değerlendirme alt boyutu ortalaması $\bar{x}=3.41$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre özel okullarında görev yapan öğretmenlerin kurumlarının teknoloji entegrasyon yönetimi algılarının analiz / strateji ve değerlendirme alt boyutları konusunda kararsız oldukları, yönetim / organizasyon alt boyutunda ise “katılıyorum” seviyesinde olduğu yönündedir.

4.2. İkinci Alt Problem Bulguları

“Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarının, cinsiyete, eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerine, görev yapılan okul türüne, eğitim durumlarına, yaşlarına, meslekteki kıdemlerine, kurumdaki kıdemlerine ve çalıştıkları İstanbul yakasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen cevaplara göre ulaşılan veriler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Cinsiyet

Örneklem grubundaki özel okul öğretmenlerinin, Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt boyutlarının Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Analiz / Strateji	Erkek	75	2,96	4,55	,526	-0,081	218	,420
	Kadın	145	3,04	4,63	,384			
Yönetim / Organizasyon	Erkek	75	3,38	4,04	,467	-1,156	218	,249
	Kadın	145	3,50	3,73	,309			
Değerlendirme	Erkek	75	3,27	4,25	,491	-1,787	218	,075
	Kadın	145	3,48	4,17	,346			
Toplam Ölçek	Erkek	75	3,17	11,55	1,334	-1,415	218	,158
	Kadın	145	3,30	10,79	,896			

Tablo 4.2’de görüleceği gibi “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan t testi sonuçlarına göre; Analiz / Strateji boyutu [$t_{(218)} = -0.081$; $p > .05$], Yönetim / Organizasyon boyutu [$t_{(218)} = -1.156$; $p > .05$] Değerlendirme boyutu [$t_{(218)} = -1.787$; $p > .05$], Erkek ve kadın grupları arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.2.2. Eğitim Durumu

Örnekleme grubundaki özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Bağımsız Grup t Testi sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt boyutlarının Eğitim Durumu Değişkeni Gruplarına Göre Bağımsız Grup t testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Analiz / Strateji	Lisans	138	3,06	4.684	.399	1.419	218	.157
	Lisansüstü	82	2,93	4.423	.488			
Yönetim / Organizasyon	Lisans	138	3,51	3.823	.325	1.208	218	.228
	Lisansüstü	82	3,38	3.852	.425			
Değerlendirme	Lisans	138	3,46	4.177	.356	1.124	218	.262
	Lisansüstü	82	3,32	4.279	.473			
Toplam Ölçek	Lisans	138	3,31	11.154	.949	1.437	218	.154
	Lisansüstü	82	3,18	10.883	1.202			

Tablo 4.3'te görüleceği gibi “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Bağımsız Grup t testi sonuçlarına göre; Analiz / Strateji boyutu [$t_{(218)} = 1.419$; $p > .05$], Yönetim / Organizasyon boyutu [$t_{(218)} = 1.208$; $p > .05$] Değerlendirme boyutu [$t_{(218)} = 1.124$; $p > .05$], gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.2.3. Algılanan Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi

Örnekleme grubundaki özel okul öğretmenlerinin, teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt boyutları ile Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					“ANOVA” Sonuçları					
Boyut	Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Analiz / Strateji	ORTA	37	2,78	4.53	G.Arası	186.16	2	93.081	4.543	.012
	İYİ	134	3,11	4.60	G.İçi	4446.37	217	20.490		
	ÇOK İYİ	49	2,92	4.31	Toplam	4632.53	219			
	Total	220	3,01	4.60						
Yönetim/ Organizasyon	ORTA	37	3,21	3.94	G.Arası	70.43	2	35.217	2.422	.091
	İYİ	134	3,50	3.769	G.İçi	3155.36	217	14.541		
	ÇOK İYİ	49	3,54	3.84	Toplam	3225.80	219			
	Total	220	3,46	3.84						
Değerlendirme	ORTA	37	3,17	4.46	G.Arası	63.90	2	31.949	1.809	.166
	İYİ	134	3,46	4.05	G.İçi	3831.81	217	17.658		
	ÇOK İYİ	49	3,46	4.41	Toplam	3895.71	219			
	Total	220	3,41	4.22						
Toplam Ölçek	ORTA	37	3,02	12.00	G.Arası	787.94	2	393.97	3.275	.040
	İYİ	134	3,33	10.91	G.İçi	26101.42	217	120.28		
	ÇOK İYİ	49	3,26	10.28	Toplam	26889.36	219			
	Total	220	3,26	11.08						

Tablo 4.4’e göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Yönetim/Organizasyon [$F_{(2-217)} = 2.422$; $p > .05$]; ve Değerlendirme alt boyutunda [$F_{(2-217)} = 1.809$; $p > .05$] gruplar arası anlamlı fark yoktur. Analiz/Strateji alt boyutunda [$F_{(2-217)} = 4.4543$; $p < .05$], ölçeğin genelinde [$F_{(2217)} = 3.275$; $p < .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Bulunan anlamlı farkın grubun hangi bileşenleri arasında oluştuğunu anlamak için uygulanan LSD testi sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre LSD testi Sonuçları

Boyut	(I) Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi	(J) Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Analiz / Strateji	İYİ	ORTA	2.344*	.841	.006
		ÇOK İYİ	1.348	.0841	.076
Toplam Ölçek	İYİ	ORTA	5.213*	2.037	.011
		ÇOK İYİ	1.109	1.831	.545

Tablo 4.5'e göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri değişkeni arasındaki anlamlı farkın grubun hangi bileşenleri arasında olduğunu görmek için uygulanan LSD testi sonuçlarına göre farkın "İYİ" grubuyla "ORTA" ve "ÇOK İYİ" grubu arasında "İYİ" grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < .05$). Eğitim teknolojileri kullanma düzeyi "İYİ" olan ve özel okul öğretmenlerinin "ORTA" ve "ÇOK İYİ" grupları arasında olan öğretmenlere göre Analiz / Strateji alt boyutunda ve ölçeğin geneline göre teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları daha yüksektir

4.2.4. Görev Yapılan Okul Türü

Araştırmaya katılan özel okul öğretmenlerinin, teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile çalıştıkları okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt boyutlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalışılan Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	
						X^2	p
Analiz / Strateji	Anaokulu	20	3.27	,973	135,35	5,644	,130
	İlkokul	68	3.09	,570	117,41		
	Ortaokul	80	2.94	,513	103,78		
	Lise	52	2.92	,615	102,25		
	Toplam	220	3.01	,310			
Yönetim / Organizasyon	Anaokulu	20	3.63	,670	126,35	2,740	,433
	İlkokul	68	3.55	,443	116,16		
	Ortaokul	80	3.39	,453	104,86		
	Lise	52	3.38	,555	105,67		
	Toplam	220	3.46	,259			
Değerlendirme	Anaokulu	20	3.84	,790	147,18	9,826	,020
	İlkokul	68	3.49	,496	115,89		
	Ortaokul	80	3.33	,506	104,71		
	Lise	52	3.26	,541	98,25		
	Toplam	220	3.41	,284			
Toplam Ölçek	Anaokulu	20	3.54	2,140	142,20	7,902	,048
	İlkokul	68	3.34	1,302	117,12		
	Ortaokul	80	3.19	1,298	102,27		
	Lise	52	3.15	1,491	102,32		
	Toplam	220	3.26	,747	135,35		

Tablo 4.6’ya göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile çalıştıkları okul türü değişkenine arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; Analiz/Strateji boyutunda [$H=5,644$; $p>.05$]; Yönetim/Organizasyon boyutunda [$H = 2,40$; $p>.05$] gruplar arası anlamlı fark yoktur. Değerlendirme boyutunda [$H = 9,826$; $p<.05$] ve ölçeğin genelinde [$H=7,902$; $p<0.05$] gruplar arası anlamlı fark vardır.

Bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği ve Alt boyutlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort	Sıra T.	U	P
Değerlendirme	Anaokulu	20	54,45	1089,00	481,00	0,045
	İlkokul	68	41,57	2827,00		
Toplam Ölçek	Anaokulu	20	51,90	1038,00	532,00	0,140
	İlkokul	68	42,32	2878,00		
Değerlendirme	Anaokulu	20	65,03	1300,50	509,50	0,012
	Ortaokul	80	46,87	3749,50		
Toplam Ölçek	Anaokulu	20	64,93	1298,50	511,50	0,013
	Ortaokul	80	46,89	3751,50		
Değerlendirme	Anaokulu	20	48,70	974,00	276,00	0,002*
	Lise	52	31,81	1654,00		
Toplam Ölçek	Anaokulu	20	46,38	927,50	322,50	0,013
	Lise	52	32,70	1700,50		
Değerlendirme	İlkokul	68	78,54	5340,50	2445,50	0,289
	Ortaokul	80	71,07	5685,50		
Toplam Ölçek	İlkokul	68	79,82	5428,00	2358,00	0,163
	Ortaokul	80	69,97	5598,00		
Değerlendirme	İlkokul	68	64,78	4405,00	1447,00	0,121
	Lise	52	54,90	2855,00		
Toplam Ölçek	İlkokul	68	63,97	4350,00	1532,00	0,211
	Lise	52	55,96	2910,00		
Değerlendirme	Ortaokul	80	67,78	5422,00	1978,00	0,633
	Lise	52	64,54	3356,00		
Toplam Ölçek	Ortaokul	80	66,40	5312,00	2072,00	0,970
	Lise	52	66,65	3466,00		

Yeni p değeri yeniden hesaplandığında 0.008 olarak bulunmuştur. ($0.05 / \text{karşılaştırma sayısı} \Rightarrow 0.05 / 6 = 0.008$)

Tablo 4.7'ye göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile çalıştıkları okul türü değişkeni arasında bulunan anlamlı farkın grubun hangi bileşenlerinde olduğunu anlamak için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, değerlendirme alt boyutunda “Anaokulu” grubu (Mdn = 20) ile “Lise” grubu (Mdn = 18) arasında “Anaokulu” grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.008$, $U = 276.00$, $P = 0.002$, $z = -3.096$, $r = -0.36$).

4.2.5. Yaş

Örnekleme grubundaki özel okul öğretmenlerinin, teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					“ANOVA” Sonuçları					
Boyut	Yaş	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Analiz / Strateji	21-30 yaş	31	3,31	4.584	Gr,Arası	115,40	3	38,47		
	31-35 yaş	44	2,99	4.969	Grup içi	4517,12	216	20,91		
	35-40 yaş	41	3,08	4.165	Toplam	4632,52	219		1,84	0,14
	40 yaş ve üzeri	104	2,93	4.155						
	Toplam	220	3,01	4.599						
Yönetim / Organizasyon	21-30 yaş	31	3,77	3.256	Gr,Arası	29,441	3	9,81		
	31-35 yaş	44	3,36	4.697	Grup içi	3196,35	216	14,80		
	35-40 yaş	41	3,54	3.482	Toplam	3225,79	219		0,66	0,58
	40 yaş ve üzeri	104	3,43	3.572						
	Toplam	220	3,46	3.838						
Değerlendirme	21-30 yaş	31	3,55	3.930	Gr,Arası	18,500	3	6,17		
	31-35 yaş	44	3,30	4.537	Grup içi	3877,21	216	17,95		
	35-40 yaş	41	3,47	3.610	Toplam	3895,71	219		0,34	0,79
	40 yaş ve üzeri	104	3,44	4.251						
	Toplam	220	3,41	4.218						
Toplam Ölçek	21-30 yaş	31	3,52	10.378	Gr,Arası	267,42	3	89,14		
	31-35 yaş	44	3,19	13.060	Grup içi	26621,9	216	123,25		
	35-40 yaş	41	3,33	10.052	Toplam	26889,4	219		0,72	0,53
	40 yaş ve üzeri	104	3,23	10.211						
	Toplam	220	3,26	11.081						

Tablo 4.8’e göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Analiz/Strateji alt boyutunda [$F_{(4-215)} = 1,84$; $p > .05$]; Yönetim/Organizasyon [$F_{(4-215)} = 0,66$; $p > .05$]; Değerlendirme alt boyutunda [$F_{(4-215)} = 0,34$; $p > .05$]; ölçeğin genelinde [$F_{(4-215)} = 0,72$; $p > .05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.6. Meslekteki Kıdemi

Örnekleme grubundaki özel okul öğretmenlerinin, teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile Meslekteki Kıdemi değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt boyutları Puanlarının Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri				“ANOVA” Sonuçları					
	Mesleki Kıdemi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Analiz / Strateji	1-10 yıl	58	3,17	5,057	Gr,Arası	112,66	3	37,55		
	11-15 yıl	51	2,90	4,609	Grup içi	4519,87	216	20,93		
	16-20 yıl	49	2,99	4,082	Toplam	4632,53	219		1,80	0,15
	20 yıl ve üzeri	62	2,97	4,436						
	Toplam	220	3,01	4,599						
Yönetim / Organizasyon	1-10 yıl	58	3,53	4,258	Gr,Arası	18,78	3	6,26		
	11-15 yıl	51	3,38	3,748	Grup içi	3207,02	216	14,85		
	16-20 yıl	49	3,42	3,730	Toplam	3225,78	219		0,42	0,74
	20 yıl ve üzeri	62	3,49	3,629						
	Toplam	220	3,46	3,838						
Değerlendirme	1-10 yıl	58	3,40	4,290	Gr,Arası	23,65	3	7,88		
	11-15 yıl	51	3,33	4,171	Grup içi	3872,06	216	17,93		
	16-20 yıl	49	3,38	4,499	Toplam	3895,71	219		0,44	0,73
	20 yıl ve üzeri	62	3,50	4,011						
	Toplam	220	3,41	4,218						
Toplam Ölçek	1-10 yıl	58	3,34	12,10	Gr,Arası	266,29	3	88,76		
	11-15 yıl	51	3,16	11,05	Grup içi	26623,07	216	123,25		
	16-20 yıl	49	3,23	10,90	Toplam	26889,36	219		0,72	0,54
	20 yıl ve üzeri	62	3,28	10,31						
	Toplam	220	3,26	11,08						

Tablo 4.9’a göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile mesleki kıdemi değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Analiz/Strateji alt boyutunda [$F_{(4-215)} = 1,80$; $p > .05$]; Yönetim/Organizasyon [$F_{(4-215)} = 0,42$; $p > .05$]; Değerlendirme alt boyutunda [$F_{(4-215)} = 0,44$; $p > .05$]; ölçeğin genelinde [$F_{(4-215)} = 0,72$; $p > .05$] gruplar arası anlamlı fark yoktur.

4.2.7. Meslekteki Kıdemi

Örnekleme grubundaki özel okul öğretmenlerinin, teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile Kurumdaki Kıdemi değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” ve Alt boyutları Puanlarının Kurumdaki Kıdemi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				“ANOVA” Sonuçları					
	Meslekteki Kıdemi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Analiz / Strateji	1-5 yıl	58	0,48	1,04	G.Arası	1,22	2	0,61	0,62	0,54
	6-10 yıl	51	0,46	0,98	G.İçi	212,71	217	0,98		
	11 yıl ve üzeri	111	0,49	0,97	Toplam	213,93	219			
	Toplam	220	0,48	0,99						
Yönetim / Organizasyon	1-5 yıl	58	4,44	5,06	G.Arası	111,88	2	55,94	2,69	0,07
	6-10 yıl	51	4,05	4,61	G.İçi	4520,65	217	20,83		
	11 yıl ve üzeri	111	4,17	4,27	Toplam	4632,53	219			
	Toplam	220	4,22	4,60						
Değerlendirme	1-5 yıl	58	3,53	4,26	G.Arası	14,70	2	7,35	0,50	0,61
	6-10 yıl	51	3,38	3,75	G.İçi	3211,10	217	14,80		
	11 yıl ve üzeri	111	3,46	3,66	Toplam	3225,80	219			
	Toplam	220	3,46	3,84						
Toplam Ölçek	1-5 yıl	58	1,00	4,29	G.Arası	13,87	2	6,93	0,39	0,68
	6-10 yıl	51	0,98	4,17	G.İçi	3881,84	217	17,89		
	11 yıl ve üzeri	111	1,01	4,22	Toplam	3895,71	219			
	Toplam	220	1,00	4,22						

Tablo 4.10'a göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile kurumdaki kıdemi değişkeni arasında anlamlı farklılığın varlığına ilişkin uygulanan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Analiz/Strateji boyutunda [$F_{(4-214)} = 0,62$; $p > .05$]; Yönetim/Organizasyon boyutunda [$F_{(4-214)} = 2,69$; $p > .05$]; Değerlendirme boyutunda [$F_{(4-214)} = 0,50$; $p > .05$]; ölçeğin genelinde [$F_{(4-214)} = 0,39$; $p > .05$] gruplar arası anlamlı fark yoktur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölüm, özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarına elde edilen bulgulara göre yapılan değerlendirmeleri, tartışmaları ve önerileri içermektedir.

5.1. Genel Değerlendirme ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Problem ile İlgili Genel Değerlendirme

“Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ne düzeydedir?” problemine ait edinilen bulgular, teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları toplam ölçek puanlarının ortalamasının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Dönmez’in (2013), devlet okulu öğretmenlerine uygulanan aynı ölçek ile aldığı sonuçlarla kıyaslandığında devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, Analiz / Strateji alt boyutunda özel okul öğretmenlerinin algısı 3.01 iken devlet okulu öğretmenlerinin algısı 3.22; Yönetim/Organizasyon alt boyutunda özel okul öğretmenlerinin algısı 3.46 iken devlet okulu öğretmenlerinin algısı 3.53; Değerlendirme alt boyutunda özel okul öğretmenlerinin algısı 3.41 iken devlet okulu öğretmenlerinin algısı 3.56 ve toplam ölçekte ise özel okul öğretmenlerinin algısı 3.29 iken devlet okulu öğretmenlerinin algısı 3.41 olarak bulunmuştur.

Görüldüğü üzere Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği'nin tüm boyutların ortalamalarında ve toplam ölçek ortalamalarında devlet okulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarının daha üst seviyede olduğu görülmektedir.

Özel okullarda teknoloji entegrasyon yönetimi algısının daha düşük olmasına sebep olabilecek etkenler aşağıda sıralanmıştır.

- Her ne kadar özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların maddi olarak devlet okullarına göre daha iyi olsa da öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda beklentilerinin yüksek olması ve kurumun bu beklentileri yeterince karşılayamaması, devlet okulu öğretmenlerinin ise bu konudaki beklentilerinin düşük olması ve devlet tarafından bu beklentilerin daha rahat karşılanabilmesi

özel okulların ortalamalarının devlet okulların ortalamalarına göre daha düşük çıkmasına neden olabilir.

- Her öğretmen sadece kendi kurumlarını bu ölçek ile puanladığından puan ortalamaları, özel okullar arasındaki teknolojik entegrasyon yönetimleri arasında çok büyük farklılıklar, bazı kurumlarda çok düşük çıkabilirken bazı kurumlarda da çok yüksek çıkabilmektedir. Bu durum da genel ortalamayı düşürmektedir. Bunun yanı sıra devlet okulların teknoloji entegrasyonu yönetimi tek bir merkezden (MEB) yönetildiğinden devlet okulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon yönetimi algıları tüm devlet okullarında benzer sonuçlar vermiş olabilir.
- Buna bağlı olarak “Özel Okul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği” için rastgele seçilen özel okul öğretmenleri arasında teknoloji entegrasyonunu iyi düzeyde yapabilen özel okullarda çalışan öğretmen sayısının az olma ihtimali, orta ve düşük düzeyde yapan özel okullarda çalışan öğretmen sayısının fazla olma ihtimali yine bu ortalamanın devlet okullarından düşük çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.
- Özel okullar sonuç itibari ile ticari kurumlardır ve kârlarını maksimize etmeye çalışmaktadırlar. Bu sebeple teknolojiye çok fazla yatırım yapmak yerine var olan imkanları verimli bir şekilde kullanmaya çalışmaları öğretmen üzerinde teknoloji entegrasyon yönetimi algılarını olumsuz etkileyebilir.
- Buna bağlı olarak özel okul öğretmenlerinin eğitim yöntem ve tekniklerini kullanırken devlet okulu öğretmenlerine göre daha fazla teknolojik ürüne ihtiyaç duyması ve çalıştıkları kurumların bu ihtiyaçlarına yeterince cevap verememesi teknoloji entegrasyonu yönetimi algılarının düşük çıkmasına sebep olmuş olabilir.
- Günümüzde yaşanan ekonomik sıkıntılar ve döviz kurunun yüksek olması büyük bir çoğunluğunu ithal ettiğimiz teknolojik ürünlerin fiyatlarındaki büyük artış, özel okulların teknolojiye yatırım yapmalarını olumsuz etkilemiş olabilir. Böylelikle öğretmenleri de okullarının teknoloji entegrasyonu yönetimindeki algısını da olumsuz etkilemiş olabilir.
- Dönmez (2023)'ün çalışmasında daha fazla katılımcı olması devlet okulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimi algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

- Yakın zamanda yaşadığımız Covid-19 pandemi zamanında devlet tarafından tesis edilen online eğitim sistemleri ve EBA, EBA TV gibi eğitim portalları devlet okulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimi algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir.
- Devlet'in FATİH projesi, EBA, online hizmet içi eğitim portalları ve öğrenciler için oluşturduğu soru bankaları portalları gibi hizmetler devlet okulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimi algısını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Genel Değerlendirme

“Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarının, cinsiyete, görev yapılan okul türüne, eğitim durumuna ve eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” problemine ait edinilen bulguların değerlendirmesi aşağıdadır.

5.1.2.1. Cinsiyet

Bu çalışmada özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Dönmez ise çalışmasında devlet okulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon yönetimine ilişkin algılı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur (2023). Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen bu iki çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin teknoloji entegrasyon yönetimine algı düzeylerinin farklılaşmasıyla ilgili olarak birbirine zıt iki sonucun bulunmasının sebebi olarak, özel okul yönetiminin devlet okul yönetimlerine göre teknoloji entegrasyonunu kendi bütçelerinden karşılamaları gösterilebilir. Devlet okullarında teknoloji entegrasyonu sürecinde merkezi yönetimin kararları çerçevesinde teknoloji yatırımları yapılırken, özel okullarda her okulun kendi bütçesiyle teknoloji yatırımları karşılandığı için özel okul yönetimleri cinsiyet fark etmeksizin tüm öğretmenlerden aynı beklentileri ortaya koyabilirler.

5.1.2.2. Eğitim Durumu

Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında Analiz / Strateji, Yönetim / Organizasyon ve Değerlendirme alt boyutlarında ve genel ölçek boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu konuda yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ortaya çıkan bu

çalışmanın sonucuna göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olmaması, ister lisans mezunu isterse lisans üstü mezunu olsun öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde ihtiyaç duydukları teknolojilerin ve kurumdan beklentilerinin benzer olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2.3. Algılanan Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi

Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi arasında Yönetim/Organizasyon ve Değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş, ancak, Analiz / Strateji ve genel ölçek boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan “LSD testi sonuçlarına göre bu farkın teknoloji kullanma düzeyi “İYİ” olan öğretmenler türü lehine olduğu saptanmıştır. Bu konuda yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu sonuca göre, özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi arasındaki bu anlamlı farklılık, eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi “İYİ” olan öğretmenlerin Analiz/Strateji alt boyutundaki sorulara eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi “ORTA” olan öğretmenlere göre daha bilinçli yaklaştığı, ancak eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi “İYİ” olan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki beklentilerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeyi “ÇOK İYİ” olan öğretmenlere göre daha sade kaldığından sorulara verdiği cevaplarında daha olumlu olmasını sağlamış olabilir.

5.1.2.4. Görev Yapılan Okulun Türü

Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile görev yapılan okulun türü arasında Analiz / Strateji ve Yönetim / Organizasyon alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ancak değerlendirme boyutunda teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile görev yapılan okulun türü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre bu farkın Anaokulu okul türü lehine olduğu saptanmıştır. Dönmez (2023)’ün yaptığı araştırma ile kıyaslandığında, ortaokul grubu lehine bir farklılık gözlenmiştir.

Bu sonucun sebebi değerlendirme boyutu sorularının yönetim tarafında değil de öğretmenlerin kendi sınıfları içinde kendisinin rahatlıkla gözlemleyebileceği sorulardan oluşması olabilir. Anaokulu öğretmenlerinin değerlendirme boyutundaki

teknoloji entegrasyon yönetimi algısının ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha fazla çıkması ise anaokulu öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre sınıf içinde sürekli bulunmaları, bu sorulara olumlu yönde yanıt vermelerini sağlamış olabilir.

5.1.2.4. Yaş

Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile yaş arasında Analiz / Strateji ve Yönetim / Organizasyon, Değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Aynı sonucu Dönmez (2023)'de yaptığı araştırmada bulmuştur. Öğretmenin yaşı ne olursa olsun yaşadığı teknoloji çağı ve kullandığı teknoloji seviyesi ile okulun yaptığı teknolojik entegrasyonu arasında dikkatini çekecek bir fark görememiştir.

5.1.2.5. Mesleki Kıdem

Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile mesleki kıdem arasında Analiz / Strateji ve Yönetim / Organizasyon, Değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuçlar Dönmez (2023)'ün sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlara bakarak öğretmenlerin meslek hayatları boyunca çalıştığı okullardan bekledikleri eğitim teknolojileri materyallerinin benzer olduğu ve okul yönetiminin de bu beklentileri tam olarak karşılayamadıklarını ya da bu konuda öğretmenlerini yeterince bilgilendirmediklerini görebiliriz.

5.1.2.6. Kurumdaki Kıdem

Özel okul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönetimine ilişkin algıları ile kurumdaki kıdemi arasında Analiz / Strateji ve Yönetim / Organizasyon, Değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak Dönmez (2003)'ün devlet okulu öğretmenleri ile yaptığı araştırmada 6-10 yıl arası aynı kurumda çalışan öğretmenlerin lehine Analiz / Strateji, Değerlendirme ve ölçek toplamında ise gruplar arasında farkın manidar düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Özel okullar ve Dönmez (2003)'in devlet okullarında yaptığı araştırma ile özel okullarda yaptığımız bu araştırmada farklı sonuçların çıkması, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin belli dönemlerde atama yoluyla yer değişmesi ve çalıştığı okullara göre daha objektif kıyaslama yapabilmesi olabilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, özel okul öğretmenlerinin kurumlarının teknoloji entegrasyon yönetimi algılarını belirlemek üzerine yapılmıştır. Çıkan sonuçları özel okul öğretmenlerine göre kurumlarında yaşanan teknoloji entegrasyonu yönetiminin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadan çıkarılacak ilk sonuç, öğretmenlerin kullanmak istedikleri eğitim ve öğretim yöntem ve teknikleri için kurumlarından teknolojik anlamda bir beklenti içinde oldukları ancak kurumlarının bu beklentiye tam olarak karşılayamadıklarıdır.

Özel okullar ile devlet okulları arasında yaptığımız kıyaslama bize, özel okulların devlet okulları kadar teknoloji entegrasyonu yönetimi konusunda öğretmenlerine yeterli olumlu algıyı sağlayamadıklarını göstermektedir. Bunun sebepleri olarak ise; özel okulların yapısından dolayı kendi kendilerini hayatta tutma çabası ve bu yüzden de ticari bir kuruluş olması, ekonomide yaşanan sıkıntılar, döviz kurunun yükselmesiyle teknolojik ürünlerin fiyatlarının yüksek olması, yatırımlarını teknolojiden daha çok eğitim öğretim etkinliklerine ayırması, öğretmenlerinin beklentilerinin bir devlet okulu öğretmenine göre çok daha fazla olması olarak sıralanabilir.

Özel okullarını devlet okullarına göre avantajları, eğitim karşılığında velilerinden ücret almaları, bütçelerini kendileri belirlemeleri, gelir gider hesaplarını kendileri yapmaları ve mal/hizmet satın alma özgürlükleri gibi özellikleridir. Bu avantajlar özel okulların devlet okullarına göre teknoloji entegrasyonunu daha iyi yönetmeleri beklenmektedir. Ancak araştırma sonucuna bize tam tersini göstermektedir. Bunun en büyük sebebi, araştırmanın öğretmenlerin tüm özel okulları değil, sadece kendi çalıştıkları kurumları değerlendirmesi olabilir. Ayrıca bazı özel okulların teknoloji entegrasyonu yönetimini öğretmenlerine daha iyi yansıttıkları ve bu tip okulların araştırma kapsamında diğer okullara göre daha az olmasından kaynaklanabilmektir.

Bu araştırmanın sonucu, öğretmenlerin okullarına yapılan teknolojik entegrasyonu algılarının “kararsız” seviyesinde olması, özel okul yöneticilerinin iyi bir teknolojik liderliğin göstergelerinden olan teknolojiye ayırdığı bütçe, teknoloji hakkında yaptıkları toplantılar ve seminerler, teknoloji planlama ve ekip kurma, hizmet içi eğitimler ve teknoloji kullanımına teşvik etme konularında eksikleri olduğunu göstermektedir. Sonuçta öğretmenlerdeki bu algıyı yükseltecek kişiler okul yöneticileridir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların yöneticilerinde teknoloji liderliği vasıfları orta düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Yöneticilerin kendilerini teknoloji liderliği vasıfları ile kendilerini donatmaları gerektiği görüşü ileri sürülebilir.

5.3. Öneriler

Bu bölüm “Uygulayıcıya Öneriler ve Araştırmacıya Öneriler” şeklinde başlıklara ayrılarak aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

Özel okulların öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon algıları teknoloji kullanımı orta olan öğretmenler için iyi öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Özel okul yönetimleri bu çerçevede teknoloji kullanımı orta olan öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını daha iyi duruma getirmek için çalışmalar yapabilir, orta düzey teknoloji kullanımı olan öğretmenlerin teknolojiyi daha iyi kullanabilmeleri için hizmet içi çalışmalar yapabilirler.

Lise öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon algıları anaokulu öğretmenlerinden daha düşük çıkmıştır. Özel okul yöneticileri lise öğretmenlerine teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler düzenleyebilir.

5.3.2. Araştırmacılara öneriler

Bu araştırma, İstanbul’un değişik ilçelerinden özel okul öğretmenleri ile yapılan bir nicel araştırmadır. Sınırlı sayıda demografik değişken ile gerçekleştirilen bu çalışmada farklı demografik değişkenler eklenerek genişletilebilir.

Lise ve anaokulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon algıları arasında anlamlı farklılık olmasına rağmen, lise öğretmenlerine benzer branş öğretmenlerinin görev yaptığı ortaokul öğretmenleri ile anaokulu öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun araştırılması önemli bir boşluk alanı olarak değerlendirilerek araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak FATİH projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim 2012, Uşak Üniversitesi*.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisinin iki binli yıllarda yapılandırılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ő. ve Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)*, 4(1), 39-58.
- Barri M. A., (2013), *The integration of technology into school curriculum in Saudi Arabia: factors affecting technology implementation in the classroom*, (Doktora Tezi, University of Kansas)
- Bennis, W., (1996), *Visionary leadership, beyond leadership* (Edit: VVarren Bennis, Jagdish Parikh ve Ronnie Lessem), Blackwell Publishers Inc.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn - Brain, mind, experience and school*. Washington DC: National Academy Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burton, J.K., Moore, D.M., & Holmes, G.A. (1995). Hypermedia concepts and research: An overview. *Computers in HumanBehavior*, 11, (3-4), 345-369.
- Chen, F. H., Looi, C. K., & Chen, W. (2009). Integrating technology in the classroom: A visual conceptualization of teachers' knowledge, goals and beliefs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 470-488.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1988), Politics, markets, and the organization of schools. *American Political Science Review*, Vol. 82-4 1065-1087

- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-96.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Harvard University Press, Cambridge.
- Çelik, V., (1997), Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik, *Eğitim Yönetimi* Yıl 3, Sayı 4, Güz 1997, s. 465-474
- Demirci, A., Taş H. İ., Özel, A. (2007), Türkiye’de ortaöğretim coğrafya derslerinde teknoloji kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15, 37-54.
- Dexter, S. (2002). *eTIPS-educational technology integration and implementation principles*. In P. Rodgers (Ed.), *Designing instruction for technology-enhanced learning*. New York: Idea Group Publishing. (56–70)
- Dexter, S. (2008). *Leadership for IT in schools*. J. Voogt ve G. A. Knezek (Ed.). International handbook of information technology in primary and secondary education içinde (s. 543-553). Springer Press.
- Dexter, S., Seashore, K. R., & Anderson, R. E. (2002). Contributions of professional community to exemplary use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 489–497.
- Dexter, S., Seashore, K. R., & Anderson, R. E. (2003) Leading the learning: Expertise and technology integration support staff. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.
- Dönmez, E. (2023), *Türkiye’de okullarda eğitim teknolojileri entegrasyonu yönetimine ilişkin bir model önerisi*, (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi), YÖKTEZ. 785797
- Dunning, John H., (1993), *The globalization of business: the challenge of the 1990s*, Routledge
- Durnalı, M., (2018), *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri* (Doktora Tezi), YÖKTEZ, 531411

- ERG. (2013). Fatih projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi. Politika Analizi ve Önerileri, Eğitim Reformu Girişimi. 20.03.2019 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/FAT%C4%B0H-Projesi-E%C4%9Fitimde-D%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BCm-%C4%B0%C3%A7in-Bir-F%C4%B1rsat-Olabilir-mi-Politika-Analizi-ve-%C3%96nerileri-Raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Filiz, O. 2018, *Öğretmen adaylarının dönüştürülmüş öğrenme ortamlarındaki deneyimlerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerine, yenilikçilik düzeylerine ve çevrimiçi bağılıklarına etkisi*, (Doktora Tezi), YÖKTEZ, 532944
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Fu, J. S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 112.
- Görgülü, D., Küçükali, R., Ada, Ş., 2013, Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri, *Educational Technology Theory and Practice* 3(2)
- Hadley, M., & Sheingold, K. (1993). Commonalities and distinctive patterns in teachers' integration of computers, *American Journal of Education* 101(3), 261-315.
- Huang, H.-J. (2006). Promoting multicultural awareness through electronic communication. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 10(7).
- Hudanich, N. V. (2002). *Identifying Educational Technology Leadership Competencies for New Jersey's School Superintendents* (Doktora Tezi, Seton Hall University, South Orange, New Jersey, United States)
- İlgar, L., (2014), Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 22, 2014-2, s259-285

- İnal, D., Evrekli, E. ve Balım, A.G., (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 128-150
- Joan R., Denisia S.P., & Sheeja, Y., (2013) Technology integration in curriculum progress to meet knowledge explosion, *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 8 (3).
- Jones, G., and Knezek, G. (1993). Noncommercial radio satellite telecommunications affordable options for technology educators cited in S. Romi (2000), distance learning and non formal education existing trends and new possibilities of distance learning experiences, *Education media International*, 37(1) 39-44.
- Kaya, Y., (1993), *Eğitim Yönetimi (Kuram ve Türkiye'deki Uygulama)*, Set Ofset Matbaacılık, Ankara
- Kaya, Z., ve Yılayaz Ö., 2013, Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (57-83)
- Kern, Richard G. (1995). Restructuring classroom Interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristicsof language production. *Modern Language Journal*, 79,(4),457-76.
- Lai K.W. ve Pratt K. (2004), Information and communication technology (ICT) in secondary schools: The role of the computer coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35, 461–475.
- Liu, M. ve Reed, W.M. (1995). The effect of hypermedia assisted instruction on second-language learning, *Journal of Computing Research*, 12, (2), p. 159-175.
- Little-Reynolds, L., ve Takacs, J. (1998). *Distance Collaboration and Technology Integration between Two Institutions*, Society for Information Technology and Teacher Education International Conference.
- Marri, A. (2005). Educational technology as a tool for multicultural democratic education: The case of one U.S.. history teacher in an underresourced high school. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(4), 395-409.

- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation & Policy Analysis* 3, 245–275.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 5, 707–750.
- Marshall, P. L. (2001). *Multicultural education and technology: Perfect pair or odd couple?* <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED460129.pdf> (Erişim Tarihi: 13 Aralık 2023)
- Means, B., Blando, J., Olson, K., Middleton, T., Morocco, C. C., Remz, A. R., & Zorfass, J. (1993). *Using technology to support education reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moore, B.M. (1988). Achievement in basic math skills for low performing students: A study of teacher's affect and CM., *Journal of Experimental Education*, 75, (1), p. 38-44.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000), *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: Association Drive. [Online] <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/> (Erişim Tarihi: 20 Aralık 2023)
- National Staff Development Council (NSDC). (2001). *NSDC's standards for staff development*, <http://www.nsd.org/standards/index.cfm> (Erişim Tarihi: 20 Aralık 2023)
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). *Five standards of authentic instruction*. [Online] <https://www.ascd.org/el/articles/five-standards-of-authentic-instruction> (Erişim Tarihi: 12 Aralık 2023)

- Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. Educase, <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> (Erişim Tarihi: 19 Aralık 2023)
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z & Küllük, M.C. (2011), İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011 10(1):617- 635
- Pedro, F. (2006). *The New millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> (Erişim Tarihi: 19 Aralık 2023)
- Perreault, H. R. (1999). *Authentic activities for business education*. Delta Pi Epsilon Journal, 41(1), 35-41
- Reiner , M. (2009) Sensory cues, visualization and physics Learning, *International Journal of Science Education*, 31:3, 343-364
- Richardson, S. (2009). Mathematics teacher's development, exploration, and development of technological pedagogical content knowledge in the teaching and learning of Algebra. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2), 117-130.
- Richardson, J. W. ve McLeod, S. (2011). Technology leadership in native American Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 26(7), 1-14.
- Ronkvist, A., Dexter, S., ve Anderson, R. (2000). Technology support: Its depth, breadth, and impact on America's schools: Teaching, learning, and computing *Center for Research on Information, Technology, and Organizations at University of California, Irvine*.
- Small, G.W. & Vorgan, G. (2008). *Meet your i-brain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. New York: Collins Living.
- Şahin, İ. (2003). Küreselleşme, dijital teknoloji ve eğitim'de yeni yaklaşımlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Şişman, M. (2012), *Öğretim liderliği*, Ankara: Pegem Akademi

- Şişman-Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). YÖKTEZ, 262336
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA (Vol. 724)*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tansu, F. ve Iscioglu, E. (2014). Use of mobile tablets in the learning environment: Perspective of the computer teacher candidates. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 4(2).
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu) YÖKTEZ, 144148
- TDK, (2023a). “Teknoloji”. 11.10.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- TDK, (2023b). “Entegrasyon”. 11.10.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Töre, E. ve Kırloğlu, İ. (2022), Okul müdürlerinin teknolojik liderlik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2022, 11 (1): 2205-2221
- U.S. Congress, Office of Technology Assessment. (1995). *Teachers and technology: Making the connection*, OTA-EHR-616. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ural, M.N. (2015). Antik yunan’da “teknik”: teknoloji felsefesi tarihine genel bir bakış. *Mavi Atlas(4)*, 136-144. <https://doi.org/10.18795/ma.73791>
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. & Demiraslan, Y. (2007), Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini: öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-178.
- Valdez, G. (2004). *Critical issue:Technology leadership: Enhancing positive educational change*.
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le700.htm> (Erişim Tarihi: 12 Aralık 2023).

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



EKLER

Ek – 1: Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyon Süreçlerine İlişkin Algı Ölçeği

Alt Boyutlar	No	MADDE
Analiz / Strateji	1	Teknoloji entegrasyonu yapılırken fizibilite çalışmalarının doğru şekilde yapıldığını düşünüyorum.
	2	
	3	
	4	Okulumda gelen teknolojiler uygun şekilde pilot uygulamalardan geçmiştir.
	5	
	6	Teknoloji entegrasyon sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulur.
	7	Okullara alınan teknolojik aygıtlar kullanılacak yazılımlar için yeterlidir.
Yönetim / Organizasyon	8	Entegrasyon sürecinde okuldaki ihtiyaçlar merkezi yönetime tam olarak aktarılır.
	9	Okulumda idareciler teknoloji entegrasyonunun başarılı gerçekleşmesi için yeterli gayreti gösterirler.
	10	
	11	Teknoloji entegrasyonu yapılırken planlanan takvimdeki tarihlere uyulur.
	12	
Değerlendirme	13	Bağlı olduğum kurumda teknoloji kullanımını için yeterli eğitim desteği sağlanmaktadır.
	14	
	15	Okulumdaki öğrencilerin eğitim teknolojilerini amacına uygun kullanması denetlenmektedir.
	16	
	17	Öğrenciler eğitim teknolojilerini kullanırken yeterli düzeyde rehberlik desteği alırlar.

EK-2: ETİK KURUL ONAYI



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.04-2400003391
Konu : Etik Kurul Kararı (Ahmet Ali
GÜNDOĞDU)

22.01.2024

Sayın Ahmet Ali GÜNDOĞDU
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Entegrasyon Süreçlerinin Yönetilmesine İlişkin Algıların İncelenmesi" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 22.12.2023 tarihli ve 2023/08 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek: Ahmet Ali GÜNDOĞDU Etik Onay Belgesi

Belge Doğrulama Kodu: A3AAAIIE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekirce/İstanbul

Bilgi için :

Selda Şenol
Yeminli Katip

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

e-Posta:

İnternet Adresi:

Direkt Hat:

Keş Adresi: izu@hs01.kep.tr



	ETİK ONAY BELGESİ	Doküman No	ET-FR-675
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	22.12.2023
		Revizyon No	01
		Sayfa	1/1

Tarih	22.12.2023
Sayı	2023/08
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Entegrasyon Süreçlerinin Yönetilmesine İlişkin Algılarının İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Ahmet Ali GÜNDOĞDU
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ
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. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Selda ŞENOL



Dokümantasyon Onayı Prof. Dr. İbrahim GÜNEY Yönetim Sistemleri Temsiliyeti
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: D37TTE7 Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet Ali GÜNDOĞDU

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans:

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, 2024, İstanbul

Lisans:

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilgisayar Programcılığı, 1997, Van

Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi, 2015, Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Yönetim Bilişim Sistemleri 2019, Eskişehir

B. MESLEKİ DENEYİM

2001-2003 Özel bir Okulda Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

2003-2005 Özel bir Okulda Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

2005-2011 Özel bir okulda Bilgi İşlem Sorumlusu

2011-2017 Özel bir okulda Bilgi İşlem Sorumlusu

2017--- Özel bir okulda Bilişim Teknolojileri Öğretmeni