

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

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI
TEKNOLOJİK LİDERLİK YETERLİLİKLERİ İLE
OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ekrem YUMLU

İstanbul
Ağustos, 2020

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

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI TEKNOLOJİK
LİDERLİK YETERLİLİKLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ekrem YUMLU

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR

İstanbul
Ağustos, 2020

TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR

Üye Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZTABAK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin 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.

Ekrem YUMLU
Ağustos, 2020

ÖNSÖZ

Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterliliklerinin görev yapılan okulun etkililiğine nasıl katkıda bulunduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan bu araştırmanın her aşamasında engin bilgilerini esirgemeyen danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez çalışmam boyunca ve eğitim hayatım boyunca her zaman desteklerini yanımda hissettiğim aileme teşekkürü borç bilirim.

Ekrem YUMLU
Ağustos, 2020



ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLDUKLARI TEKNOLOJİK LİDERLİK YETERLİLİKLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ekrem YUMLU

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR

Ağustos-2020, 121 Sayfa

Araştırmanın amacı okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterliliklerinin okul etkililiğine olan etkisini tespit etmektir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul iline bağlı, Sultanbeyli, Kartal, Pendik, Maltepe, Sancaktepe ve Tuzla ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan toplam 596 öğretmen ve idareciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde güvenirlik analizi, faktör analizi, frekanslar, varyans analizleri, korelasyon analizi ve regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim süresi ve mevcut okuldaki toplam çalışma süresi değişkenleri açısından teknolojik liderlik ve okul etkililiği algılarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin medeni durumları açısından sadece teknolojik liderliğin insan merkezli olma boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiş, okul etkililiği algılarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Okul kademesi açısından ise öğretmenlerin teknolojik liderlik ve okul etkililiği hakkındaki algılarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre; teknolojik liderliğin alt boyutlarından insan merkezli olma, destek ve vizyon boyutunun okul etkililiği üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İletişim ve iş birliği boyutunun ise okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Etkililiği, Teknolojik Liderlik, Eğitim Kurumları

ABSTRACT

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN OF
SCHOOL ADMINISTRATORS' TECHNOLOGICAL
LEADERSHIP QUALIFICATIONS AND SCHOOL EFFICIENCY**

Ekrem YUMLU

Master, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Ali ÖZDEMİR

August-2020, 121 Pages

The research aims to determine the effect of technological leadership competencies of school administrators on school effectiveness. In this study, relational scanning model was used, one of the quantitative research methods. The research sample consists of 596 teachers and administrators working in primary, secondary and high schools of Sultanbeyli, Kartal, Pendik, Maltepe, Sancaktepe and Tuzla districts of Istanbul province in the 2019-2020 academic year. As data collection tools, “The technology leadership roles scale of school administrators” and “the school effectiveness scale” were used and the data obtained were analyzed through SPSS 22.0 package program. Reliability analysis, factor analysis, frequencies, analysis of variance, correlation analysis and regression analysis were applied in the analysis of the research data. According to the research findings, no significant difference was observed in the perceptions of technological leadership and school effectiveness in terms of the variables of teachers' gender, age, duration of experience, and total working time in the current school. In terms of the marital status of teachers, only a significant difference was found in the human-centered dimension of technological leadership, and no significant difference was found in their perceptions of school effectiveness. In terms of the school level, it has been determined that there is a significant difference in teachers' perceptions of technological leadership and school effectiveness. According to the regression analysis results; It has been determined that human-centeredness, support and vision dimensions, which are sub-dimensions of technological leadership, have a positive effect on school effectiveness. However, the dimension of communication and cooperation has no significant effect on school effectiveness.

Keywords: School Effectiveness, Technological Leadership, Educational Institutions.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Önem.....	3
1.4.Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
2.1. LİDERLİK KAVRAMI VE KAPSAMI	6
2.1.1. Liderlik Kavramının Tanımı	6
2.1.2. Liderlik Kavramının Önemi.....	11
2.1.3. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar	12
2.1.4. Eğitimde ve Okul Yönetiminde Liderlik	16
2.1.4.1. Eğitimde Okul Liderinin Özellikleri	17
2.1.4.2. Teknolojik Liderlik Kavramı ve Eğitimde Teknolojik Liderlik	18
2.1.4.3. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterlilikleri Standardı ve NETS-A. 21	

2.1.5. Türkiye’de Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı.....	22
2.1.5.1. FATİH Projesi.....	24
2.1.5.2 Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	26
2.2. Etkililik ve Okul Etkililiği.....	27
2.2.1. Etkililik Kavramı.....	27
2.2.2. Etkili Okul.....	28
2.2.2.1. Etkili Okulun Özellikleri.....	29
2.2.2.2. Etkili Okulun Boyutları.....	29
3.2.2.1. Etkili Okul Yöneticisi	30
3.2.2.2. Etkili Okulda Öğretmen	33
3.2.2.3. Etkili Okulda Öğrenci	35
3.2.2.4. Etkili Okulda Okul programı ve Eğitim Öğretim Süreci	37
3.2.2.5. Okul Kültürü ve Ortamı	37
3.2.2.6. Okul Çevresi ve Veliler.....	38
2.2.3. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller	40
2.2.3.1. Amaç Modeli.....	40
2.2.3.2. Kaynak-Sistem Modeli	41
2.2.3.3. Süreç Modeli	42
2.2.3.4. Doyum Modeli	42
2.2.3.5. Etkisizlik Modeli.....	43
2.2.3.6. Örgütsel Öğrenme Modeli	43
2.3. İlgili Araştırmalar.....	43
2.3.1.1. Teknolojik Liderlik ile İlgili Çalışmalar	43
2.3.1.2. Okul Etkililiği ile İlgili Çalışmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	51
3.1. Araştırma Kavramsal Modeli.....	51

3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	54
3.3.2. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri Ölçeği.....	54
3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği.....	55
3.3.4. Güvenilirlik Analizi Sonuçları	55
3.4.5. Faktör Analizi Sonuçları	58
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Analizi.....	62
3.5.1. Normal Dağılım Analizi.....	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
ARAŞTIRMANIN BULGULARI	64
4.1. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	64
4.2. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Cinsiyete Göre Elde Edilen Bulgular	64
4.3. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Medeni Duruma Göre Algılanan Bulgular	65
4.4. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Yaşa Göre Algılanan Bulgular	66
4.5. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Toplam Deneyim Süreleri Göre Algılanan Bulgular	67
4.6. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Algılanan Bulgular	67
4.7. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında İdari Görev Olup-Olmamasına Göre Algılanan Bulgular	68
4.8. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Okul Kademesine Göre Algılanan Bulgular	69
4.9. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiğine ait İş Dışı Günlük Tek. Cihaz Kullanım Süresine Göre Algılanan Bulgular.....	72

4.10. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında ilişki bulunmakta mıdır?.....	73
4.11. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki etki ne düzeydedir?	75
BEŞİNCİ BÖLÜM	79
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	79
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiği Algı Düzeylerine Yönelik Sonuçların Tartışılması.....	79
5.1.2. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Cinsiyete Göre Elde Edilen Bulguların Sonuçlarının Tartışılması	79
5.1.3. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Medeni Duruma Göre Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması	80
5.1.4. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Yaş'a Göre Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması	80
5.1.5. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Toplam Deneyim Süreleri Göre Bulguların Sonuçlarının Tartışılması.....	81
5.1.6. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bulguların Sonuçların Tartışılması	81
5.1.7. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında İdari Görev Olup-Olmamasına Göre Bulguların Sonuçlarının Tartışılması.....	82
5.1.8. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Okul Kademesine Göre Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması.....	82
5.1.9. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiğinin İş Dışı Günlük Tek. Cihaz Kullanım Süresine Göre Bulguların Sonuçlarının Tartışılması.....	83
5.1.10. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiğine İlişkin Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması.....	83
5.1.11. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	83
5.2. Öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	99

EK 1: ANKET FORMU	99
EK 2: ANKET İZNİ (İl Milli Eğitim Müdürlüğü).....	102
EK 3: ÖLÇEK İZNİ (Okul Etkililiği)	104
EK 4: ÖLÇEK İZNİ (Teknolojik Liderlik Roller)	105
EK 4: ÖZGEÇMİŞ.....	106



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar.....	13
Tablo 2.2. Yönetici ve Liderlerin Özellikleri.....	14
Tablo 3.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri.....	52
Tablo 3.2. İnsan Merkezli Olma Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri.....	56
Tablo 3.3. İletişim ve İşbirliği Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri	56
Tablo 3.4. Destek Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri.....	57
Tablo 3.5. Vizyon Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri	57
Tablo 3.6. Okul Etkililiği Güvenilirlik Değerleri	57
Tablo 3.7. Okul Etkililiği Alt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları.....	58
Tablo 3.8. İnsan Merkezli OlmaAlt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları	59
Tablo 3.9. İletişim ve İşbirliğiAlt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları	60
Tablo 3.10. Destek Alt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları	61
Tablo 3.11. Vizyon Alt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları	61
Tablo 3.12. Teknolojik Liderlik Ölçeğinin Faktör Analiz Sonuçları.....	62
Tablo 3.13. Normal Dağılım Test Sonuçları.....	63
Tablo 4. 1. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algı Düzeylerine Yönelik Ortalama Sonuçları	64
Tablo 4. 2. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Cinsiyete Göre Algılanan t Testi Tablosu.....	65
Tablo 4. 3. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Medeni Duruma Göre Algılanan t Testi Tablosu.....	65
Tablo 4. 4. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Yaşa Göre Algılanan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonuçları.....	66
Tablo 4. 5. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Toplam Deneyim Süreleri Göre Algılanan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonuçları ..	67
Tablo 4. 6. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Algılanan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonuçları.....	68
Tablo 4. 7. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında İdari Görev Olup-Olmamasına Göre Algılanan t Testi sonuçları.....	69
Tablo 4. 8. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasında Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 4. 9. Okulun Eğitim Kademesi Açısından Tukey Test Sonuçları.....	71
Tablo 4.10. Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresine Göre ANOVA Sonuçları	72
Tablo 4. 11. Ölçekler Düzeyinde Korelasyon Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 4. 12. Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 4. 13. Ölçeklerin Regresyon Analizi Model Özeti.....	75
Tablo 4. 14. Ölçeklerin Regresyon Analizi Anova Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4. 15. Ölçeklerin Regresyon Model Katsayı Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 4. 16. Alt Ölçeklerin Regresyon Model Özeti	76
Tablo 4. 17. Alt Ölçeklerin Regresyon Analizi Anova Sonuçları Özeti.....	77
Tablo 4. 19. Alt Boyutların Regresyon Model Katsayı Analiz Sonuçları	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Blake ve Mouton Liderlik Matrisi	9
Şekil 4.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli.....	51



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:(Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
NETS-A	:(National Educational Technology Standards for Administrators)Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
BT	: Bilişim Teknolojileri
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
Akt	: Aktaran
ev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: Ve Diğeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın giriş aşamasında araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Teknoloji okuryazarlığı 21.yüzyılda öğrenci katılımının sağlanması için kritik öneme sahip olduğundan bir lider olma konusunda teknoloji büyük rol oynamaktadır. Devletler, etkili liderler olmadan okulların ve bölgelerin başarı için zorunlu ihtiyaçların karşılayamayacağını kabul etmektedir. Bilgi çağında başarılı olmaya çalışan okulların; bilgi, iletişim teknolojisinin doğru kullanılması ve potansiyel zararları konusunda deneyimli liderlere ihtiyacı vardır. Birçok araştırmacı ve eğitim kurumları başarılı bir okul reformu için güçlü liderliğin gerekli olduğunu belirtmektedir. Etkili teknolojik liderlerin, gelişen dijital kültürle ilgili sosyal, etik ve yasal sorumlulukları bulunmaktadır. Teknolojik liderler: a) Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun dijital araçlara ve kaynaklara erişim sağlar. b) Dijital bilgi ve teknolojinin güvenli, yasal ve etik kurallarına yönelik politikaları teşvik eder ve şekillendirir. c) Teknoloji ve bilginin kullanımıyla ilgili sorumlu sosyal etkileşimleri teşvik eder ve modeller. d) Çağdaş iletişim ve işbirliği araçlarını kullanarak ortak kültürel anlayışın ve küresel meselelere katılımın geliştirilmesini modeller ve kolaylaştırır (Creighton, 2011).

Okul liderlerinin teknolojik liderliği ile okulun etkililiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim teknolojisiyle entegrasyonu arasında da güç bir ilişki vardır ve teknolojinin kurumlardan etkin kullanılması için teknolojik liderlik hayati bir önem ifade etmektedir (Anderson ve Dexter, 2005). Okulların bilgi çağına hazır olmaları için okul yöneticilerinin güçlü bir teknolojik liderlik göstermeleri gerekmektedir. Öğrencilerinin de yeteneklerini geliştirme amacıyla olan okul yöneticileri okul reformunu kolaylaştırmak için teknolojik yeteneklere sahip olmalıdır Eğitimcilerin teknoloji kullanımı, teknolojinin eğitime entegrasyonunu artırmakta ve öğrencilerin performansını etkilemektedir (Chang, 2012).

Eğitim kurumlarında verilen eğitimin etkinliğinin ve niteliğinin arttırılmasına yönelik olarak yapılan araştırmalar, okul etkililiği kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bazı okulların diğer okullara göre daha başarılı olması, okul etkililiği kavramının çıkış noktası olmuştur. Başarı seviyesine göre okulların arasında farklı sonuçlara ulaşılmış olması başarılı okula ulaşmada metodlar sunmuş ve okul başarısının arttırılabilmesinde uygun yolları göstermiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 43). Başarının artırılması için eğitim kurumlarının geleneksel yapıdan kurtularak yeniliğe ve değişme açık olması önemlidir.

Günümüzde okulların yönetim yapısı kapalı devre değil dinamik bir eğitim ekolojisidir. Okulların okul dışındaki herhangi bir teknolojik gelişmenin eğitime etkisini görmezden gelmesi mümkün değildir. Bilgi çağında kendisini koruma refleksi gösteren okullar hızla değişen dünyayla yüzleşmek zorundadır. Okul yöneticileri yalnızca müfredat liderliği değil aynı zamanda teknolojik liderlik göstermek zorundadır. Bir yöneticinin en önemli görevi, nasıl iyi bir teknolojik lider olması gerektiğini belirlemektedir. Bu şekilde davrandığı takdirde öğretmenlerin teknolojik okuryazarlığına katkı sağlayabilmekte ve eğitim reformu yoluyla okul etkililiğini ve öğrencilerin akademik başarılarını iyileştirmek için rehberlik edebilmektedir (Chang, 2012).

Hızla değişen modern eğitim paradigmaları ve gelişen teknolojinin bir sonucu olarak, eğitim teknolojisi bilim dalı olarak ortaya çıkmıştır. Teknolojide meydana gelen değişimler eğitim alanında da etkilerini göstermektedir. Meydana gelen değişimlerin uygulanması bir tercihten daha çok zorunluluk oluşturmaktadır. Çağdaş yaşamın gereklerinden birisi haline gelen teknoloji eğitim alanında kaliteyi ve etkinliği arttırıcı bir unsur olarak görülmektedir. Bunun yanında okul yöneticilerinin teknolojik yetkinlik ve teknolojik bilgiye sahip olması, okullarda teknolojilerin etkin kullanımına öncülük etmesi de zorunlu hale gelmiştir. Böyle okul yöneticilerinin teknolojik alanda liderlikleri okulların etkililiğinde önemli unsurlar olarak görülmeye başlanmıştır (Bostancı, 2010: 1). Bu doğrultuda, bu araştırmanın problem cümlesini *“Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterliliklerinin okul etkililiğine katkısı ne düzeydedir?”* sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı resmi okullarda görevli okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterliliklerinin okul etkililiğine etkisini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda yapılacak bu araştırmayla aşağıda belirlenen sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ve Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri ve okul etkililiği algıları
 - a) Cinsiyet,
 - b) Medeni durum,
 - c) Yaş
 - d) Toplam Deneyim Süresi
 - e) Çalışmakta olduğu okuldaki görev süresine
 - f) İdari görev sahipliği,
 - g) Okulun eğitim kademesi
 - h) İş dışı günlük tek cihaz kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki etki ne düzeydedir?

1.3. Önem

Okulların kar amacı gütmeyen kuruluşlar olmasına rağmen diğer okullarla arasında bir rekabet oluşabilmesi, bu rekabete bağlı olarak ise okul etkililiğinin sağlanması eğitim alanında gelişmelerin ortaya çıkması açısından önemlidir. Okulların etkililiğinin sağlanmasında, bütün örgüt tiplerinde olduğu gibi, liderlerin önemi büyüktür. Okulların yöneticilerinin teknolojiye olan yaklaşımları günümüz dünyasında okulların etkililiğini arttıracak bir unsur olarak görülmektedir. Ulusal literatürde okul yöneticilerinin teknolojik liderlikle ilgili yeterlilikleri ve teknolojik liderlik yeterliliklerinin okul etkililiğine yönelik kısıtlı sayıda araştırma mevcuttur. Yapılacak bu araştırma neticesinde elde edilecek bulgular ve sonuçlar okul

yöneticilerinin teknolojik liderlik seviyeleri, yeterlilikleri ve eğitim kurumlarındaki yöneticilerin teknolojik yeterlilikleri hakkında yapılacak araştırmalara katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın örneklemini oluşturan bölgedeki okullarda görevli yöneticilerin teknolojik liderlik ve okul etkililikleri hakkında bilgi verecektir. Araştırmada elde edilecek sonuçlar, dar bir literatüre sahip olan teknolojik liderliğin ilişkili olduğu faktörlerin (bu araştırma için, okul etkililiği) kısmen de olsa tespit edilmesi, araştırmanın yapıldığı bölgelerdeki okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerinin belirlenmesi, ilerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalar için kaynak oluşturulması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan örneklem grubundaki öğretmen ve idarecilerin veri toplama araçlarına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul ili, Sultanbeyli, Kartal, Pendik, Maltepe, Sancaktepe ve Tuzla ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliği ve okul etkililiği düzeylerinin saptanması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Teknolojik liderlik: Okul yöneticilerinin teknolojileri okulda etkin olarak kullanmasını sağlamak için geliştirilen strateji ve tekniklerin kombinasyona uygunluk seviyesi olarak ifade edilmektedir (Valdez, 2004). Teknolojik liderlik teknolojik gelişimi izleme, teknoloji kullanımında rol-model oluşturma, sorunların çözümünde aktif rol alma, kararların alınmasında teknoloji komisyonları kurma, teknolojinin etkin olarak kullanılmadığı durumlarda güdüleme faaliyetlerinde bulunmayı içermektedir (Matthews, 2002).

Okul etkililiği: Öğrencilerin, duyuşsal, bilişsel, sosyal, psiko-motor ve estetik gelişimlerinin en uygun şekilde desteklenmesi, optimum bir öğrenme kapsamının yaratılması okul etkililiği olarak tanımlanmaktadır. (Özdemir, 2000). Etkili okullarda; akademik, sosyal, ahlaki, duygusal, estetik yönlerden gelişim, öğretmenlerin doyumu, kaynakların etkin olarak kullanımı, amaç ve hedeflerin

hayata geçirilmesi ve çevresel uyum gibi önemli sonuçların ortaya çıkması beklenmektedir. (Şişman, 2014).



İKİNCİ BÖLÜM

2.1. LİDERLİK KAVRAMI VE KAPSAMI

2.1.1. Liderlik Kavramının Tanımı

Koçel (2018) liderliği süreç olma bakımından; “belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci” olarak tanımlamaktadır. Çelik (2000) liderliğin iki ya da daha fazla kişinin güç ve etki aracılığı ile yönlendirilmesi olduğunu ifade etmektedir.

Şişman (2014) belirli amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla başkalarını etkileme ve eyleme sevk etme durumu liderlik olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Söylemez (2019) tarafından liderlik kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır; örgüt amaçlarının seçiminde ve amaçlara ulaşmada takip edilecek prosedür ve yolların belirlenmesinde, takipçilerin amaca ulaşma sürecinde motivasyonlarının sağlanmasında, takım ruhunun oluşturulmasında ve örgütün iç ve dış süreçlerinin bütünleştirilmesinde, lider olarak belirlenen kişilerin ortaya çıkan süreçleri yorumlamasını etkileyen bir süreçtir. Türetgen vd. (2004) ise liderliğin bir özellik olmasından hareketle, liderliği “insanları başarılı bir şekilde etkilediği kabul edilen kişiye (lidere) atfedilen özellikler topluluğu” olarak tanımlamaktadır

Lider kavramı ise Tabak (2001) tarafından “benzersiz kapasitesi ve yetenekleri bakımından başlı başına bir şahsiyet” olarak tanımlanmaktadır. Tabak (2001)’a göre belirli şekillerde davranan her kişi lider olarak görülebilir. Ayrıca diğer insanları etkileme gücüne sahip herkes lider olarak tanımlanabilir.

Araştırmacılar tarafından liderliğin bir süreç ve özellikler bütünü olarak yorumlandığı görülmektedir. Liderliğin bir süreç olarak adlandırılabilmesi için ise Özalp vd (1992) tarafından öngörülen varsayımlar şunlardır:

- Takip edecek bir birey grubunun varlığı,
- Takipçilerin motive olması, iletişimin etkin kullanımı,
- Ortak amaçlar belirlenmesi,
- İzleyicilerin sürece etkin şekilde katılımı,
- Liderin gücünün zorlama aracıyla değil takipçilerin isteğiyle kabullenilmesi.

Bazı araştırmacılar liderliğin sonra da öğrenilebileceği, bazı araştırmacılar ise liderliğin doğuştan elde edildiğine dair kabuller sunmaktadır. Liderlik ile ilgili yaklaşımlar üç ana kategoride incelenmektedir. Genellikle özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı olarak incelenmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 220).

a) Özellikler Yaklaşımı: Özellikler yaklaşımı lider ve onun özelliklerini öncelikli olarak incelerken takipçilerin özelliklerine daha az odaklanır. Özellikler yaklaşımında liderlerin sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel özelliklerinin liderlik özelliklerini açıkladığı varsayımı kabul edilir (Eren, 2001: 433). Özellikler yaklaşımı kapsamında oluşturulan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların temel odak noktasının sadelik ve mantık üzerine kurgulandığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda, liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanılır. Doğuştan gelen bazı özellikler liderlerin diğerlerinden ayrılmasına neden olur. Başarılı lideri başarısız olan liderlerden ayıran asıl nokta ise bu özelliklerdir (Zel, 1996: 11). Özellikler yaklaşımının test edilmesi amacı ile yapılan bir araştırmada, belirli özellikler baz alınarak araştırma kapsamında değerlendirilen yüz üst düzey yöneticiden başarılı olanların özellikler yaklaşımının varsayımlarını karşıladığı, sürekli bir kariyer yükselmesi yaşadıkları, yüksek ücretler kazandıkları, önemli kademelerde yer aldıkları tespit edilmiştir (Koçel, 2018).

b) Davranışsal Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre liderin diğerlerinde ayrılmasını sağlayan unsur liderin özellikleri değil, süreçler içerisinde ortaya koyduğu davranışlardır. Yani bir liderin başarılı veya başarısız olmasında liderin liderlik sürecinde ortaya koyduğu davranışlar önemlidir. Davranışsal liderlik yaklaşımını kabul eden araştırmacıların yaptıkları çalışmaların sonucunda; izleyicilerle olan iletişimi, yetkinin devredilmesi, süreçleri planlama ve çıktılarını kontrol etmesi, amaçların belirlenmesi ve belirlenme şeklinin başarılı ve başarısız olan liderin birbirinden ayrılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Koçel, 2018). Davranışsal liderlik yaklaşımında liderlerin iki tür davranış sergiledikleri düşünülmektedir: iş odaklı davranış ve ilişki odaklı davranış. İş odaklı perspektif çalışanların kaliteli çıktılar sunmasına odaklanırken ilişki odaklı perspektif ise izleyicilerin hedeflerine ulaşmasına odaklanır (Çelik, 2003). Davranışsal liderlik yaklaşımında liderin özellikleri kadar izleyiciler de önemlidir. Lider ve takipçilerin davranışlarına birlikte

odaklanan davranışsal yaklaşımla ilgili olarak yapılan bazı araştırmalar davranışsal yaklaşımın daha etkin olmasını sağlamıştır;

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları: Bu araştırmanın en büyük özelliği, etkin liderin etkin olmayanlardan ayrılmasının sağlanmasıdır. Araştırma 1945 yılında başlatıldığında, öncelikle 1800'e yakın lider davranışı tespit edilmiş, daha sonra ise 150'ye kadar düşürülmüştür. İncelenen davranış kalıpları iki temel faktöre indirgenmiştir: yapıyı harekete geçirme ve bireyi önemseme (Pazarbaş, 2012). Araştırma sonucunda işler teknolojik faktörlere bağlı olarak aşırı derecede standartlaşmış ve zaman baskısı ile çalışılıyorsa liderin işe yönelik davranışlarda bulunması gerekmektedir. Gruplar ilişkiye önem veren liderler talep ederken liderin iş odaklı olması ise liderin tepkilerle karşılaşmasına neden olacaktır (Zel, 1996).

Douglas McGregor'un X ve Y Kuramı: Yöneticilerin davranışlarının hangi algılamalardan dolayı ortaya çıktığına odaklanan McGregor iki tür yönetici düşünce şeklini ortaya koymaktadır. *X yaklaşımına göre* (Eren, 1998):

- Çalışanlar işini sevmez ve ellerinden geldiğince işten kaçmak için fırsat kollarlar,
- Yöneticiler işten kaçma fırsatlarını engellemek için çareler aramak zorundadır,
- Çalışanlar kendi başlarına sorumluluk almak,
- İnsanları harekete geçirecek en büyük güç maddi kaynaklardır,
- İnsanlar değişimi sevmez ve engellemeye çalışırlar, kendi alışkanlıklarını devam ettirme çabasında olurlar,
- İnsanlar kendi arzularını örgütün amaçlarından önde tutarlar.

X yaklaşımı çalışanları sürekli olarak olumsuz değerlendirme çabasındaki yöneticileri temsil ederken Y yaklaşımı ise tam tersine bir bakış açısına sahiptir. *Y Yaklaşımına göre* (Eren, 1998):

- İş, çalışanlar için bir oyun kadar doğaldır. Eğer çalışanlar isteklendirilirse seyerek çalışabilirler,
- Sıkı kontrol ve denetim ile çalışanlardan etkinlik sağlanamaz, çalışanların işe ve örgüte bağlanması sağlanmalıdır.
- Eğer doğru şekilde anlatılırsa kişiler sorumluluktan kaçmaz ve sorumluluk üstlenirler.

- Uygun amaçlar benimsetilirse kişiler örgüt amaçlarını benimser ve bu amaçlar doğrultusunda çaba gösterirler.

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Söz konusu araştırmalar 1984 yılında Rensis Likert yönetiminde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da etkili ve etkili olmayan liderler arasındaki davranışsal farkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada verimlilik, tatmin, personellerin işten ayrılma oranı, devamsızlıklar gibi faktörler değişken olarak kullanılmıştır (Şimşek vd., 2003).

Şekil 2.1. Blake ve Mouton Liderlik Matrisi

İnsanlara yönelik	9	1,9							9,9
	8								
	7								
	6								
	5								
	4					5,5			
	3								
	2								
	1								
	0	1,1							9,1
	0	1	2	3	4	5	6	7	9
	Üretime yönelik								

Kaynak:(Koçel, 2018)

Araştırma sonucunda, Ohio State Üniversitesi araştırmalarında da olduğu gibi liderler kişiye yönelik ve işe yönelik olma açısından sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, başarılı-etkili liderlerin çalışanların ihtiyaçlarına dikkat eden liderler olduğu tespit edilmiştir (Ataman, 2001: 459). Araştırma sonucunda liderin takipçilerini desteklemesi, karşılıklı ilişkileri kolaylaştırması, vizyon ve amaçların

net şekilde vurgulanması, iş karmaşıklığının azaltılmasının ve kaynakların sağlanmasının çalışanların motive olmasını sağladığı ve liderlerin etkin olmasına katkı sağladığı çıkarımı yapılmıştır (Pazarbaş, 2012). Blake ve Mouton Liderlik Matrisi, liderlik matrisi çalışmasında daha önceki çalışmalardan farklı olarak liderin işe mi yoksa çalışanlara mı odaklı olduğunun belirlenmesi amacıyla beş liderlik boyutu ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Türker, 2019).

Matriste 9,1 olarak işaretlenen nokta liderin tamamen üretim odaklı olmasını, 1,9 tamamen insan odaklı olmasını 9,9 ise insan ilişkilerini ve üretim kalitesini mükemmel derecede yönetmesini ifade etmektedir. 1,1 üretim ve insan ilişkilerinde oldukça pasif liderlik durumunu ifade ederken, 5,5 ise orta yolcu bir lideri ifade etmektedir.

Yukarıdaki matris, yüksek anlayış ve yüksek işe ağırlık verme gibi davranışların her durumda ve sürekli olarak olumlu sonuçların alınamayacağını göstermektedir. Liderin yüksek işe ağırlık verme davranış ve tutumlarını sergilemesi birtakım olumsuzluklara neden olabilir. Bu olumsuzluklar yakınma, devamsızlık, iş bırakma eylemlerinin artması ve çalışanların iş doyumuna ulaşamaması şeklinde sıralanabilir. Bunun aksine liderin anlayışlı davranış ve tutumlar sergilemesi de işin gereklerini tam olarak yerine getirememesi sorununu ortaya çıkarabilir (Toksöz, 2010: 13).

c) Durumsallık Yaklaşımları: Liderlerin farklı koşullarda farklı şekillerde davrandıklarının tespit edilmesi üzerine araştırmacılar liderlerin hangi şartlar altında ne şekilde davrandıklarını bulmaya çalışmıştır. Her durumda geçerli olan tek bir liderlik türünün olmadığını fark edilmesinin ardından en uygun liderlik biçiminin mevcut duruma göre değişebileceği görüşü kabul görmeye başlamıştır (Bakan, 2009: 142). Durumsallık yaklaşımına göre lider, sergileyeceği davranış biçimini örgütün iç ve dış koşullarına, örgüt amaçlarına, zamana, iş görenlerin yapısına ve kendi kişisel özelliklerine göre seçen ve onu uygulayan kişidir. Liderlik yeteneklerinin eğitim ve tecrübe yollarıyla geliştirilmesi mümkündür (Koçel, 2018: 598).

Durumsallık yaklaşımları, özellikler ve davranışçı liderlik yaklaşımlarından yola çıkan araştırmacılar etkin liderliği birtakım değişkenlere bağlamışlardır. Bu değişkenler; örgüt kültürü, görevlerin doğası, lidere ait değer yargı ve tecrübeler şeklinde sıralanabilir. Durumsallık yaklaşımları, etkin liderlerinin tamamının tek bir

özelliği olmadığını hatta bütün durumlar için geçerli olacak şekilde etkinliğin sağlandığı bir liderlik tarzının olmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar belli bir liderlik tarzının etkinliğine etki eden unsurları, her koşul için ayrı ayrı belirlemeye çalışmışlardır. Liderlik tarzına etki eden faktörler liderin kişilik özellikleri, liderin deneyimleri ve beklentileri, üst yönetimde yer alan yöneticilerin istek ve arzuları, iş tanımları, yer alınan örgütün kültürel özellikleri, örgütsel politikalar, yönetici ve lider pozisyonlarındaki kişilerin akran etkisi (Şimşek vd., 2003: 194).

2.1.2. Liderlik Kavramının Önemi

Bireylerin günlük yaşantıları gözlemlendiğinde genel olarak bireysel davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Birey tek başına faaliyete geçmeden önce bu faaliyeti gerçekleştirip varmak istediği noktaya ulaşabileceği sorusunu kendisine yöneltmektedir. Birey, yanında var olan kişilerin kendisiyle yol almaktan kendisini geri koymayacağı, riski göze alabilen bireylerle birlikte olmayı hedefleyecek ve böylece tek olarak ulaşmaya çalışacağı bazı ihtiyaç ve misyonlarını elde etme imkânı sağlayacaktır. Bulunduğu örgüte yön gösteren, mevcut stratejilere göre faaliyette bulunan kişilere lider vasfı yüklenmiştir. Şu halde insan davranışları bireysel ve grup içinde olmak üzere ikiye ayrılabilir. Grubun bir üyesi olan lider, ikna ve uzlaş çabalarını gerektiren becerilere sahip bireylerdir (Eren, 2001: 428).

Liderlik, toplumsal örgütlenmenin gelişmesi bağlamında 20. Yüzyılın üzerinde en çok araştırma yapıldığı konular arasında yer almaktadır. İnsanların yaşadığı ekonomik ve toplumsal yapıda meydana gelen değişiklikler yönetim ve liderlik kavramlarını da üzerinde durulması gereken bir konu haline getirmiştir. Bu nedenle de araştırmacılar liderlik çözümlemeleri üzerine birçok çalışma gerçekleştirmişlerdir (Digman, 2001 :12).

Liderlik kavramı etimolojik olarak 14. yüzyıla kadar götürölmektedir. Fakat kavramın yaygın olarak kullanımı son iki yüzyıl içerisinde olmuştur. Yönetim ve liderlik sadece siyasi alanda kalmayarak çoğu alanda kendisini göstermeye başlamıştır. En küçük gruplardan devlet yönetimine kadar birçok mecrada kendisini göstermeye başlamasından dolayı liderlik, multidisipliner çalışmalara konu olmuştur (Taşdan ve Gül 2013: 13).

Liderlik paradigması üzerine yapılan teorik çalışmaların ve bu çalışmalardan elde edilen tanımlamaların sayısı oldukça fazladır. Fakat liderliğe yönelik tanımlamaların fazla olması liderliğin doğru bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Dahası liderlik tanımlarındaki farklılık araştırmacılar arasında bir konsensüs sağlanamadığının da bir göstergesidir. Elbette bu durumun ortaya çıkmasında liderlerin birbirinden farklı yetenek ve becerilere sahip olmasının da etkisi büyüktür. Bir başka ifade ile liderlik olgusuna yönelik tanımlamalar liderlerin vasıflarına, örgütsel özelliklere ve zamana göre farklılık göstermektedir (Erarslan, 2002).

1800'lü yıllara kadar dünyada liderlik kavramı hiç kullanılmamış ve bilinmemektedir. Toplum bilimcileri liderlik üzerine çalışmalarına yüz yıl sonra başlamışlardır. Bu yüzden 20. yy liderlikle ilgili çalışmaların doruğa ulaştığı bir yüz yıl olmuştur. Bu amaçla bugüne kadar 5000'den fazla çalışma 350'den fazla liderlik tanımı geliştirilmiştir (Kaya, 2006: 43).Aşağıdaki paragrafta da anlatıldığı üzere günümüzdeki liderin nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgiler değişimin nasıl gerçekleştiğini gözler önüne sermektedir.

İpek (2014:25) liderliği *“kapsam olarak nitelikli görüşler ortaya atan, akıl süzgecinden geçirebilen, ilkeler, gelecekte kendini görmek istediği yerde görebilen, yönettiklerini eğitimsel açıdan konumlandırabilen, hızlı karar verebilen, tutarlı ve gayretli, etkili iletişim becerisini kendisinde barındıran ve esin verme yetisini taşıyan, ideallerini gerçekleştiren ve başarısızlıktan ders çıkarmasını bilen, izleyicilerine öğretebilen, onları geliştirebilen, insani boyutu merkeze alabilen, teknolojiyi ve sosyal medyayı kullanabilen, iletişim, yol gösterebilen ve bunu uygulayan kişilerden ,olması istenilen davranışı gerçekleştirebilecek ve görev sahibi”* şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.3. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Yönetici ve liderlik kavramları birçok yönden benzeşmesine rağmen eş anlamlı sözcükler değildir. Yönetici, daha önce belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise, duygulara hitap eden, bu anlamda, grup üyeleri tarafından hissedilen kişidir. Lider, aynı zamanda net bir biçimde ifade edilemeyen ortak duygu ve düşünceleri,

benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyar ve içselleştirilmesini sağlar. Grup üyelerini amaca ulaşmak için motive eden lider, takipçilerini harekete geçirir. Yönetici ve lider arasındaki belirleyici farkların temeli de budur. (Eren, 1991: 357; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: 181-182'den aktaran Ülker, 1997: 183) Yönetici önceden ortaya konmuş hedefleri gerçekleştirmek için çalışırken; lider, hedefleri örgütün geleceğe yönelik vizyonunu da hesaba katarak belirler, geniş açılı düşünür. Yönetici atanarak göreve getirilirken, lider içinde bulunduğu grupta kendini fark ettirir, grubuna örnek olarak, kendi çizgisini takip ettirir, gönüllü birliktelik ve bağ yaratma liderliğin özünde vardır.

Lider ve yönetici arasındaki farklılıkları aşağıdaki gibi ele almamız da mümkündür (Keçecioğlu, 1998: 11);

Tablo 2.1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

Tümevarım	Tümdengelim
Deneme/tecrübe	Kesinlik
Dinamik	Statik
Anlaşılma	Hatırlama
Fikirler	Olaylar
Geniş	Dar
Derinlemesine	Yüzeysel
Deneyisel	Mekanik
Aktif	Pasif
Soru soran	Cevaplayan
Süreççi	İçerikçi
Strateji	Taktik
Alternatifler	Amaçlar
Araştırmacı	Öngörücü
Etkin	Edilgen
Teşvik edici	Yönlendirici
Yaşam	Görev
Uzun vadeli	Kısa vadeli
Değişim	Kararlılık
İçerik	Biçim
Esnek	Katı
Risk alıcı	Kuralcı
Sentezci	Tezci
Açık	Kapalı
Hayal gücü olan	Sağduyulu
LİDER	YÖNETİCİ

Kaynak: (Keçecioğlu, 1998: 11)

Yönetici, örgütün üst yönetiminde bulunan, emrinde çalışanları olan, ciddi bir sorumluluk ve misyon yüklenen kişidir. Yönetici, aynı zamanda iş prosedürünü

uygun bir zamanlama planı çerçevesinde organize eden; personel, kaynak, materyal ve mekan öğelerinden en verimli biçimde faydalanan kimsedir. (Tortop, 1989: 223'den aktaran Güney, 1997: 205) Dolayısıyla örgütün başarılı ya da başarısız olmasında, kaliteli bir çalışma sisteminin yaratılmasında önemli bir payı vardır.

Yönetim, genelde mantıksal, rasyonel, mali, analitik ve nicel olanla ilgilenir. Ancak liderlik duygusal bir bağ yarattığı için, liderle yönettiği insanlar arasındaki etkileşimi içerir. Başta üst yönetime karşı sorumlu olan yönetici, çalışanları istediği davranış biçimi çerçevesinde örgütlemek için pek çok örgütsel araca sahiptir. Lider ise yöneticinin aksine, çalışanların istediği gibi davranması için kişisel kaynaklarını kullanır. Liderlik, hangi liderlik biçimine gereksinim duyulduğuna bağlı olarak, herhangi bir statüdeki bir kişi tarafından üstlenilebilir. Yöneticilik, başkalarını yönetme, idare etme hakkı üst makamlarca verilmesine rağmen, liderlik etme izleyiciler (takipçiler) tarafından verilen bir ayrıcalıktır. (Werner, 1996: 16-17) Bu anlamda yöneticinin işlevi, örgütün kendisine sunacağı hakla şekillenirken, liderlik fonksiyonu hangi tür liderliğin gereksinildiğine dayanılarak izleyenler tarafından içinde bulunulan şartlara uygun olarak seçilir.

Yirmi birinci yüzyılda yönetici ve liderlerin bazı özelliklerini ise şu şekilde açıklamak mümkündür (Ülker, 1997: 183):

Tablo 2.2. Yönetici ve Liderlerin Özellikleri

Yönetici Özellikleri	Lider Özellikleri
Yöneticidir	Yenilikçidir
Düzeni sürdürür	Farklılık yaratır
Koruyucu	Geliştirici
Sistem ve yapı merkezli	Birey merkezli
Kontrol eğilimli	Güveni özendirici
Kısa bakış açısı	Uzun bakış açısı
Nasıl ve ne zaman önemlidir	Ne ve niçin önemlidir
Alt yönetsel kademelere bakış	Çevreye bakış
Mevcut durumu kabul etme	Mevcut durumu sorgulama
Yerleşik normlara uygun iş gören	Kendisinin elemanları
İşi doğru yapan	Doğru iş yapan

Kaynak: (Ülker, 1997: 183)

Yöneticilik ve liderlik fonksiyonları, “Karmaşıklık ve Değişim”, “Yöneltilme ve Planlama”, “Motivasyon ve Kontrol” ve “Amaçlara Yönelik Tutumlar” bakımından farklılık gösterir. Bu başlıkları şu şekilde açıklayabiliriz: Yönetim karmaşıklıkları çözmeye çalışır. Yönetimin karmaşıklıkla uğraşmasına karşın, liderlik değişim ile ilgilidir. İş dünyasındaki hızlı değişim ve rakipler arasındaki büyük rekabet, varlığını sürdürmek isteyen örgütlerin büyük değişimler yapmasını, teknolojik yeniliklerin takipçisi ve uygulayıcısı olmasını gerekli kılar. Yönetim; problem çözme, denetim yapma işlevleri aracılığıyla plan ve programların gerçekleşmesine hizmet eder. Yönetici bu gibi faaliyetlerde bulunurken; lider mevcut olanı birebir devam ettirmek yerine yeni stratejiler, fikirler geliştirir. Yönetici ve lider arasındaki bir başka fark ise çalışanları harekete geçirmede önemli rol oynayan “motivasyon” a bakış açılarından kaynaklanır. Yönetici, çalışanları denetleyerek hedefe doğru yönlendirirken lider; bağlılık, dikkate alma, ideallerini gerçekleştirebilme fırsatı yaratma gibi çalışanların başarılı olmaları için gereksinim duyduğu temel ihtiyaçlarını gidererek onları motive eder. Liderin çalışanlarda bu tür duygular uyandırması derin bir etki bırakır ve iş performanslarını olumlu yönde etkiler. Yönetici ve liderin amaçlara yönelik tavır ve davranışları da birbirinden farklılık gösterir. Yöneticiler, amaçlara yönelik tavırlarında daha şahsi bir yol izlerken, liderler aktif bir tutum izler ve yeni fikirler üretirler. Yöneticiler işlerin nasıl yapılacağı konusuyla ilgilenirken; liderler, hangi kararların verilip hangi olayların gerçekleştirileceğine dair bir strateji geliştirirler (Kotter, 1990: 105; Zaleznik, 1977: 70’den aktaran Yalçın, 1995: 53-58).

Bunların yanı sıra liderlerin amaçlar doğrultusunda kişisel ve etkin bir tutum takındıklarını söylemek mümkündür. Bir başka ifade ile yapılacak olan işlerin ne yönde ilerleyeceğini liderlerin insanlar üzerindeki ruh hali değiştirme etkisi, insanların üzerinde beklenti uyandırma gücü ve arzular ile hedefleri belirlemede sergilediği etkiler belirlemektedir. Söz konusu etkiler, nelerin arzulanır olabileceği, nelerin olanaklı ve nelerin gerekli olduğuna dair düşünme biçimlerini değiştirmektedir (Zalesnik, 1999: 72).

Yöneticilik ve liderliği karşılaştırmalı olarak incelediğimizde, ikisi arasında birbiriyle çelişen faaliyetler varmış gibi algılanabilir. Ancak bu faaliyetler birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bu anlamda, liderlik nitelikleri ile yöneticilik niteliklerinin bir arada bulunması gerekir. Çünkü liderin uzun dönemli projelerini uygulamaya

koyabilmesi, onun plan yapabilmesine ve maddi kaynağa ihtiyaç duymasına neden olur. Bu açıdan liderin uzmanlık yeterlilikleriyle birlikte iletişim, motive etme, inisiyatif, analitik düşünebilme, bütünü görebilme, işbirliği sağlama, yaratıcılık gibi nitelikleri bünyesinde barındırması gereklidir. (Sidi, 1997: 313).

2.1.4. Eğitimde ve Okul Yönetiminde Liderlik

Örgütlerin en önemli varlıkları entelektüel sermayeleri olarak görülen liderleridir. Değişimin hızlı ve belirsiz yapısını tahmin etmede ve yönetmede liderlik önemli bir yere sahiptir (Saylık, 2015:36). Eğitimde liderlik açısından bakıldığında okul yöneticileri liderlik ile bir bütün şeklinde düşünülür. Görevleri okulun ilerlemesi, gelişmesi ve değişime ayak uydurmasıdır. Okul liderinin görevi ise bu görevleri etkin şekilde sağlamaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2007). Ancak okul yöneticileri liderlikle birlikte düşünüldüğünde klasik rollerinde değişimler meydana gelmektedir. Bu roller Şimşek (2007) ve Saylık, (2015) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- Lider etkileyici olmalıdır.
- Ortak amaçlar için grup hedeflerini ortaya koymak ve bu hedeflere doğru yönelmeyi sağlamaktır.
- Grup çıkarları ve birey çıkarlarını eşleştirmelidir.
- Okul içindeki olaylara sakin ve akılcı şekilde yaklaşmalıdır.
- Okul konusundaki gelişmelere yön vermeli ve geleceği okumalıdır.
- Baskıcı olmak yerine ikna edici olmalıdır.
- Bütünleşmiş ve amaca odaklanmış yapılar tasarlamalıdır.
- Takipçilerinin davranışlarında etkili olmalıdır.

Örgütlerin amaçları önceden belirlenmiş bir yapının ifadesidir. Yöneticiler, liderler belenmiş olan bu amaçlar doğrultusunda kaynakların etkin kullanımını ve denetlemesini sağlarlar. Eğitim örgütleri de benzer şekilde elindeki kaynaklar doğrultusunda belirlenmiş amaçlara yönelirler (Bursalıoğlu, 1994). Eğitim alanındaki örgütlerin yönetilmesi, okulların sahip olduğu rollerin, toplumdan gelen taleplerin çerçevesinde hayata geçirilmesidir. Bu süreç okulların açık bir sosyal sistem olma durumunu da içerir (Hoy ve Miskel, 2010).

Eğitim alanında liderlik konusu önemli problemlerden birisi olarak görülmektedir. Eğitim sisteminin başarılı olması ve gelişiminin sağlanmasında

dönüşümü sağlayacak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişikliklerin eğitim ile uyumlu hale getirilmesinde temel görev okul yöneticilerinde görülmektedir (Turan, 2006).

Okullardaki yönetimin görevleri, belirlenmiş standartlara uygun şekilde hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi, öğrencilerin belirli düzeyde eğitilmesi, bilgilendirilmesi ve davranış değişikliklerinin sağlanması süreçlerinin yönetilmesidir (Güney, 2000).

Okul yöneticileri resmi olarak yetkilere sahip bireylerden oluşmaktadır. Ancak aynı zamanda yönetici olarak iç ve dış çevre tarafından kabullenilmeleri onların liderlik statüsünü kazanmalarını sağlamaktadır. Okul yönetimi açısından en ideal durum hem resmi yetkinin hem de resmi olmayan yetkinin elde edilmesidir (Bostancı, 2010).

Alan yazında daha önce yapılmış çalışmalara incelendiğinde (Erçetin, 1998); nasıl hatırlanmak istersiniz sorusuna okul yöneticilerinin en sık verdikleri cevabın “lider” olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticileri kendilerini çoğunlukla paylaşımcı lider olarak tanımlamaktadırlar.

2.4.1.1. Eğitimde Okul Liderinin Özellikleri

Mükemmel olanın özelliklerini araştıran Peters ve Austin, liderliğin olmadığı kurumlarda iyileştirmenin sürekliliğinin garanti edilemeyeceği sonucuna ulaşmışlardır. Dahası dünya çapında gerçekleştirilen Toplam Kalite Yönetimi’ne dair girişimlerin %80’lik oranının ilk iki yılında başarısızlıkla sonuçlandığı gözlemlenen bir gerçektir. Gözlemlenen bu sonuçların nedeninin üst yönetim destek ve inancındaki eksiklik ile liderlik eksikliği olduğu gösterilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle “Başarılı bir öğrenen okul nasıl yaratılabilir?” sorusunun cevabı da liderlik özelinde incelenebilir (Ensari,1999: 93). Bu bağlamda mükemmel bir okul liderinin taşıması gereken özellikleri, çalışma konusunun muhtevası da göz önüne alınarak aşağıdaki başlıklar halinde özetlemek mümkündür:

Vizyon

Mükemmel bir okul liderinde bulunması gereken niteliklerden birisi vizyon sahibi olmasıdır. Zira okul lideri, içinde bulunduğu kurumun vizyonunun oluşmasına katkı sağlamak, bu vizyonu geliştirmek, sahiplenmek ve yaymakla sorumludur. Söz

konusu vizyonun temel amacı kurumun paydaşlarının (öğrenciler, çalışanlar, veliler, toplum) benimsediği değerleri, umutları ve yüksek amaçları açıkça ortaya koymak, gözler önüne sermektir.

Vizyonu sadece bir fikir olarak değerlendirmek son derece yanlıştır. Çünkü vizyon bir fikirden daha fazlasıdır. Gelecekteki yaşam için bir resim sunabilmek, örgüt içerisinde paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan belli bir bütünlük duygusunu koruyabilmiş olmak zorundadır. Çünkü örgütler, insanların ortak bir kimlik ve gelecek duygusu etrafında toplanmasını sağlamaktadır. Bu şekilde bütüncül bir kimlik duygusu, insanların gerçekleştirdikleri eylemlerin kendi öz istekleri ile gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Senge, 1996: 17).

Örgütler açısından vizyon, örgütün amacına ulaşmak için gerçekleştirdiği yolculukta daha hızlı ilerlenmesini sağlamaktadır. Fakat daha önce de söylendiği üzere bu vizyon örgüt paydaşlarının ortak vizyonu olması gerekmektedir. Zira liderlerin kişisel vizyonlarının, örgütsel bütünlüğü sağlayan ortak bir vizyona dönüşmeden kaldıkları bilinen bir gerçektir (Öneren, 2008: 170).

Yaratıcılık

Yaratıcılık, üstesinden gelinmesi zor olan sorunların çözülmesinde, esnek bir düşünce yapısına olanak sağlayan, hayal gücüne dayalı, iyi tasarlanmış çözümler sunulması olarak tanımlanabilmektedir. Bu tanımlama ile yaratıcılığın liderlik olgusunun en önemli bileşenlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür. Yaratıcı düşünceler geliştirilebilen bir özelliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı düşünmeyi ortaya çıkaran temel özellikler; olayların karmaşıklığı, soyut kavramları rahat şekilde algılama, çözümcü yaklaşım benimseme, verilerin sentezlenebilmesi, çözülmesi güç problemler karşısında azimli davranmadır (Ensari, 1999: 93-96).

2.1.4.2. Teknolojik Liderlik Kavramı ve Eğitimde Teknolojik Liderlik

Eğitim üzerindeki yaptırım ve okullarda beklentilerin artmasına neden birçok faktör bulunmaktadır. Bunların başında ise teknolojiye meydana gelen hızlı gelişme, eğitime küresel bakış ve eğitim politikalarındaki değişiklikler gelmektedir. Söz konusu faktörlerin etkisi ile eğitim alanında sıkı bir rekabet ortamı oluşmakta, eğitim konusunda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak da okul yöneticilerinden beklentiler de artmaktadır. Okullardan artan beklentilerin başında daha etkili ve verimli öğrenme toplulukları oluşturmaları gelmektedir. Bu nedenle de

okul liderlerinin teknoloji kullanımı ve uygulanması gibi konularda liderlik rollerinin bilincine varmaları da önem kazanmaktadır (Afshari vd., 2009; Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Anderson, ve Dexter, 2005).

Yu ve Durrington (2006), günümüzün teknolojik yeniliklerinin eğitim alanında değerli ve etkili eğitsel araçlar olduğunu söylemektedirler. Bu eğitsel araçların etkili kullanımı konusunda okul yöneticileri son derece etkili bir role sahiptir. Bu bağlamda okul liderlerinin oynadığı bu rol Anderson ve Dexter (2005) tarafından teknolojik liderlik olarak kavramsallaştırılmaktadır. Teknolojik liderlik Tanzer (2004) tarafından örgütler içerisinde teknolojinin kullanılması için gösterilen çabalar, yönlendirmeler ve koordinasyonlar olarak ifade edilmektedir. Can (2003)'a göre ise teknolojik lider, örgüt içerisinde çalışanların teknolojileri kullanmasını sağlayan ve harekete geçiren kişidir. Bir başka tanımlama da teknolojik liderlik Valdez (2004) tarafından öğretmenlerin teknolojileri okulda etkin olarak kullanmasını sağlamak için geliştirilen strateji ve tekniklerin kombinasyonu olarak ifade edilmektedir. Matthews (2002) teknolojik liderin altı özelliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu özellikler teknolojik gelişimi izleme, teknoloji kullanımında rol-model oluşturma, sorunların çözümünde aktif rol alma, kararların alınmasında teknoloji komisyonları kurma, teknolojinin etkin olarak kullanılmadığı durumlarda güdüleme faaliyetlerinde bulunmadır.

Hughes ve Zachariah (2001)'a göre eğitim yöneticilerinin teknolojik bilgilerinin yüksek seviyede olması ve eğitim verdikleri sınıflarda yeniliği sağlayacak yeteneklerde kişiler olması gerektiğini ifade etmektedir (Scott, 2005). Bunun için Langran (2006) eğitim yöneticilerinin karar verme süreçlerine ilişkin teknoloji uygulamalarını, pedagojiyle teknolojinin nasıl kesiştiğini ve teknolojinin neleri yapıp neleri yapamayacağını anlamaları gerektiğini belirtmektedir.

Parker ve Axtell (2001) teknolojik lider olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin okul içinde teknolojileri etkin olarak kullanmaya, öğretmenleri destekleme ve okuldaki paydaşlarla işbirliği sağlama konusunda görevlerinin bulunduğunu belirtmektedirler. Bailey ve Lumley (1997) ise teknolojik liderin sahip olması gereken becerileri şu şekilde açıklamaktadır (Akt: Akbaba-Altun, 2002):

- Teknoloji becerileri: Teknolojik liderler, teknolojiyi model olarak kabul etmelidir

- İnsanlarla iletişim becerisi: Teknolojik liderler, yeni teknolojilerin öğretilmesin ve uygulanmasında diğer bireylerle çalışmayı öğrenmelidir.
- Program becerisi: Teknolojik liderler, diğer disiplinlere teknolojileri nasıl entegre edeceklerini iyi bir biçimde bilmelidirler.
- Personel geliştirme becerileri: Teknolojik liderler, teknolojiyi kullanacak bireylerin eğitilmesinin önemini kavramalıdır.
- Liderliği öğrenmek: Teknolojik liderler, teknolojinin eğitim ve uygulanması ile ilgili olarak “büyük resmi” görebilmelidirler.

Kearsley (1995)’e göre ise okul yöneticisinin teknolojik liderlik konusunda sahip olması lazım olan bazı gereklilikler şunlardır:

- Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili olan önemli kavramları anlama,
- Belli başlı yazılım ve donanımları tanıyabilme ve kullanabilme becerisi,
- Yazılım ve donanım seçimin ve değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gerekli olan özellikleri bilme,
- Okulda teknolojinin kullanılması ile ilişkili vizyon geliştirebilme,
- Yeni teknolojilerin alımı ve sağlanması için kaynak arama,
- Teknoloji ile ilgili olarak kullanım öncelik ve alanlarını belirleme.

Valdez (2004) teknolojik liderin sorumlulukları arasında şunların da yer aldığını belirtmektedir:

- Kendi eylemleri ve davranışları ile teknoloji kullanımını daha da destekleme ve önemseme,
- Etkili bir biçimde teknoloji kullanımı amacıyla öğrenmeleri destekleme,
- Teknoloji kullanımını sağlamak amacıyla yeterli teknolojilerin teminatı; teknolojinin işlevselliğini sağlamak amacıyla teknik desteğin sağlanması,
- Teknoloji kullanımı ile ilgili olarak eşitsizliklerin farkına varma ve mümkün olduğunca teknoloji kullanımını daha da yaygınlaştırma.

İlgili alanyazına bakıldığında anlaşılmaktadır ki, teknolojik lider olarak kabul gören okul yöneticileri bazı roller üstlenmişlerdir. Bu roller (Bailey ve Lumley, 1997; Valdez, 2004; Anderson ve Dexter, 2005; Akbaba-Altun, 2006:

- Teknoloji hedefi,
- Altyapı,

- Öğretim programı,
- Planlama,
- Denetim,
- Kolaylaştırıcılık,
- İletişim,
- Teknoloji bütçesi,
- Personel geliştirme,
- Güvenlik,
- Halkla ilişkiler,
- Değişim,
- Etik,
- Teknoloji politikası başlıkları altında ele alınmıştır.

2.1.4.3. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterlilikleri Standardı ve NETS-A

Okul yöneticilerinin teknolojik yeterliliklerinin belirlendiği en kapsamlı çalışma ABD’de ISTE tarafından oluşturulan NETS-A’dır (NETS-A, National Educational Technology Standards for Administrators). NETS-A, Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknoloji Standartları olarak adlandırılmaktadır. NETS-A okul yöneticilerinin teknolojik yeteneklerinin altı boyutta incelenmesi gerektiğini düşünmektedir (Hacıfazlıoğlu vd., 2010). ISTE (2002)’nin NETS-A’da belirttiği altı boyut şunlardır:

1. Liderlik ve Vizyon: Okul yöneticisinin teknolojik gelişmeler hakkında vizyon oluşturması ve ilgili süreci gerçekleştirmek amacıyla gerekli aksiyonları almasıdır.
2. Öğrenme ve Öğretme: Okul yöneticisinin öğrenme ortamını öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda tasarlaması.
3. Üretkenlik ve Profesyonel Uygulama: Teknoloji kullanımına bağlı olarak etkinliğin arttırılmasında liderlik sergilenmesi.
4. Destek, Yönetim ve Operasyonlar: Okuldaki bütün gelişmelerin teknolojiyle ilişkili olarak yürütülmesi gerekliliğidir.
5. Değerlendirme: Değerlendirme süreçlerinde teknolojinin etkin kullanılmasını içerir.

6. Sosyal, Hukuki ve Etik Konular: Kaynaklara erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması, teknoloji kullanımı hakkındaki yasalar ve yönetmeliklere tam uyumu kapsar.

2.1.5. Türkiye’de Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı

Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif ve etkili bir şekilde kullanımı öğrenen ve öğretenlerin işini kolaylaştırmakta ve eğitimin verimini artırmaktadır. Bunun yanı sıra teknolojinin kullanımı eğitim alanında fırsat eşitliğinin sağlanmasında da son derece etkili bir faktördür. Zira bu sayede benzer içeriği bulunan etkinlikler ve çalışmalar öğrencilerin her birine aynı biçimde aktarılabilme ortamı sağlanmaktadır. Dahası teknolojinin eğitim alanında kullanımı ile öğrenme-öğretme süreçlerinde istenilen kaynakların ulaşımı kolaylaşmış ve bu nedenle de öğrenme faaliyetleri daha da zenginleşmiştir (Yıldırım, 2017: 11).

Türkiye’de teknolojinin eğitim alanında kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların Cumhuriyet’in ilk yıllarında başladığını, fakat gelişim göstermediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda söz konusu çalışmalar 1980’li yıllara gelene kadar çoğunlukla Millî Eğitim Bakanlığı aracılığı ile planlanarak uygulanabilmiştir (Güvendi, 2014). Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde 1940’lı yıllara gelinceye kadar Türkiye’de eğitim öğretim alanında basılı materyaller ağırlıklı olarak tercih edilmiştir. Ve bu basılı materyallerin hazırlanması da Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 1950-1970 yılları arasında eğitim öğretim alanında kullanılan ekipmanların çoğaltılması önem kazanmıştır. Bu bağlamda yine Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile eğitim öğretim alanında ihtiyaç duyulan araç ve gereçler üretilerek okullarda kullanılmak üzere öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur (Yörük, 2013). Buradan da görüleceği gibi Türkiye’de eğitim öğretime dahası bilime verilen önem her geçen gün artmaya devam etmiştir. Hatta 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 13. maddesinde “Her derece ve türdeki eğitim metot ve ders programları ile ders araç ve gereçleri teknolojik ve bilimsel esaslara, yeniliklere, ülke ve çevre ihtiyaçları açısından sürekli bir biçimde geliştirilir. Eğitimde sürekli gelişimin sağlanması ve verimliliğin artırılması bilimsel değerlendirme ve araştırmalara dayalı olarak yapılır” ifadeleri ile “planlılık ve bilimsellik”e verilen önem vurgulanmıştır. Fakat şunu belirtmek gerekir ki her ne kadar eğitimdeki verimlilik ve nitelik artırımını için eğitim teknolojilerine

vurgu yapılsa da eğitim teknolojisi alanındaki çalışmalar istenildiği ölçüde hızlı ilerlememiştir (Tutar, 2015).

1980’lerden itibaren bilişim teknolojilerinde (BT) meydana gelen gelişmeler, günümüzde toplumların her türlü sistemini yakından etkilemiştir. Elbette ki bu gelişmelerin etkilediği alanlardan birisi de eğitim alanı olmuştur (Göktaş vd; 2008). Bu etkileşimin getirdiği bir sonuç olarak “Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı’nın (OECD) yayınlamış olduğu bir rapora göre birçok ülke, yüksek kaliteli öğrenme ve öğretim hizmetleri vermek, bireyleri modern toplumun gereklilikleri doğrultusunda donatmak ve onların ekonomik ve sosyal başarılarını artırmak amacıyla okullara BT yatırımı yapmaktadır” (MEB, 2007). Patrikas ve Newton (1999), bilişim teknolojilerinin eğitim alanında etkin kullanılması ve bu teknolojilerin eğitim-öğretim süreçleri ile bütünleştirilmesi için yeterli düzeyde bir ekonomik kaynak ayrılarak etkin ve verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini söylemektedir.

Yukarıda bahsedilen bilişim teknolojilerindeki gelişim Türkiye eğitim sisteminde de etkili olmuştur. Türkiye’de faaliyet gösteren okulların sahip oldukları BT verileri incelendiğinde genel olarak iyimser bir durumun olduğunu söylemek mümkündür (Seferoğlu, 2015). Elbette gerekli teknolojilere sahip olmak tek başına yeterli değildir. Bu teknolojik araçlardan en etkili ve verimli şekilde fayda sağlamanın yolu, bu teknolojileri kullanacak olan kişilerin bu araç gereçler hakkında bilgi sahibi olmaları ve pratikte kullanabilmeleri ile mümkündür. Çakır ve Oktay’a (2013), öğretmenlerin sahip oldukları teknolojiyi derslerde kullandıklarını fakat teknolojideki gelişimlerin yakından takip edilebilmesi ve bu teknolojik gereçlerin etkin kullanımı için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Başka bir ifade ile eğitim teknolojilerinden etkin ve verimli bir şekilde faydalanmak için öğrenci ve öğretmenlerin teknolojik araçları nasıl kullanabilecekleri ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bununla da teknolojik araçların niteliği daha iyi bir biçimde gözlemlenebilecektir (Yıldırım, 2017: 11).

Türkiye’de eğitim teknolojisi konusunda birçok uygulama hayata geçirilmiştir. Şüphesiz bu uygulamalardan en fazla bilinenleri ise “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesi ile “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)”dır.

2.1.5.1. FATİH Projesi

Daha önce de belirtildiği üzere bilişim teknolojilerinde çok hızlı bir gelişme meydana gelmiş ve bu gelişimini de sürdürmeye devam etmektedir. Bu gelişmeler pek tabii eğitim alanında kullanılan araç ve gereçlerin de çağa ayak uydurulması konusunda aynı ölçüde geliştirilmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir (Çelen vd., 2011). Teknolojik gelişmelerin eğitim alanındaki etkileri tüm dünya üzerinde eğitim bilimlerini yeni arayışlara iterken, Türkiye’de de sınıflarda teknolojik araç gereçlerin kullanılması ile öğrencilerin başarılarının artırılmasına yönelik birçok proje hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bu projelerden birisi, Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı işbirliğinde gerçekleştirilen ve 2010 yılında kamuoyuna duyurulan “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesidir (Kayaduman vd., 2011). MEB tarafından uygulamaya konulan FATİH projesi, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı gibi bazı kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenmektedir (Altın, 2014). Dahası eğitim ve öğretim alanında fırsat eşitliği sağlamayı ve okulların sahip olduğu teknolojinin iyileştirilmesini amaçlayan FATİH Projesi, Bilişim Teknolojileri araçlarının birçok duyu organına hitap edecek şekilde geliştirilerek eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesini de amaçlamaktadır (Hörküç, 2014).

FATİH Projesi ile her bir öğrencinin daha kaliteli eğitime kavuşması, en iyi eğitim içeriklerine ulaşması ve aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla okullara gerekli BT (Bilişim Teknolojileri) araçları sağlanmış ve BT destekli olan öğretim sistemin geçilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018c).

2006 yılında Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) çalışmaları sonucunda hazırlanan Bilgi Toplumu Stratejisi’nde bilişim teknolojilerinin eğitim-öğretim alanında kullanılmasına yönelik hedefler yer almaktadır. Bu hedefler söz konusu strateji raporunda eğitim sürecinin temel araçları olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin olacağı, öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri etkin bir biçimde kullanmalarının sağlanacağı olarak belirlenmiştir (DPT, 2006). Bu bağlamda MEB’den bir takım istek ve beklentileri gerçekleştirmesi yerine getirilmesi istenmiştir. Bu beklenti ve istekler; “örgün ve yaygın eğitim vermekte olan kurumlarda iletişim ve bilgi teknolojisi altyapı sistemlerinin tamamlanması, öğrencilere okullarda iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin

kazandırılması, öğretim programlarının iletişim ve bilgi teknolojileri destekli olarak geliştirilmesi” olarak özetlenebilir. Bunların yanı sıra Bilgi Toplumu Stratejisi’nde yer verilen ve MEB’in görev alanı ile ilgili olarak da birtakım sorumlulukları yerine getirmesi istenmektedir. Bu sorumluluklar temel olarak aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır (MEB, 2013):

- Yaşam boyu öğrenim ve e-öğrenme yaklaşımları ile bireylerin kendilerini geliştirmeleri için gerekli yapıların oluşturulması ve e-içeriğin geliştirilmesi,
- Ortaöğretim eğitim düzeyinden mezun olan her bir öğrencinin temel iletişim ve bilgi teknolojileri kullanım becerilerine sahip olması,
- İnternetin etkili bir biçimde kullanımı ile her üç bireyden birisinin e-eğitim hizmetlerinden fayda görmesi,
- Herkese iletişim ve bilgi teknolojilerini iyi bir biçimde öğrenme ve kullanma imkanının sunulması,
- Her iki bireyden birinin internet kullanıcısı durumuna gelmesi,
- Toplumun tüm kesimleri için internetin güvenilir bir ortam haline dönüştürülmesi.

Bu hedefler doğrultusunda Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi, diğer adıyla Eğitimde “FATİH Projesi” MEB ile Ulaştırma Bakanlığı arasında 22 Kasım 2010 tarihinde imzalanan “İş Birliği Protokolü” ile yürürlüğe girmiştir (Hörküç, 2014).

Ayrıca MEB’in 2010-2014 Stratejik Planında, Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi temasında bulunan 14. stratejik amacın birinci stratejik hedefi “MEB’e bağlı olan okul ve kurumların bölgesel farklılıkları gidermek için tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak” görevi Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne verilmiştir (MEB, 2013). Fatih Projesi, Bilgi Toplumu Stratejisinde (2006-2010) belirtilmekte olan hedeflerin karşılanması ve yukarıdaki gösterilen stratejik hedeflerin hayata geçirilmesi üzere tasarlanmıştır (MEB, 2013).

Temel olarak Fatih Projesi, beş ana bileşenden oluşmaktadır (MEB, 2018a).

- Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması
- Eğitsel e-İçeriğin sağlanması ve yönetilmesi
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi
- Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması

- Öğretim programlarında etkin BT kullanımı

2.1.5.2 Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Eğitimin geleceğe açılan kapısı olarak görülen Eğitim Bilişim Ağı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmekte olan çevrimiçi sosyal eğitim platformudur. Bu platformun amacı, bireylerin ihtiyaç duydukları her yerde bilgi teknolojileri kullanarak etkili bir biçimde materyallere ulaşımının destekleyerek teknolojinin eğitime entegrasyonunu hayata geçirmektir (EBA, 2018a).

EBA’da Milli Eğitim Bakanlığı ve içeriklerini paylaşmaya gönüllü olan eğitim şirketleri tarafından hazırlanan birçok dijital kaynak yayınlanırken, öğrenci ve öğretmenlere de kendi ürettikleri içerikleri sunma olanağı vardır. Böylece bir kaynak havuzu oluşturulmakta ve öğrenmeye hevesli herkesin kullanımına sunulmaktadır. Bu sayede eğitimi sınıf ortamının dışında ve bütün insanların yararlanabileceği bir şekilde sunulmaktadır. Öğrencilerin ezberci bir eğitim anlayışından uzaklaşarak bireysel gelişim ve öğrenim sağlayabilen bireyler haline gelmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra EBA aracılığı ile öğrencilerin Türkiye’nin farklı bölgelerinde bulunan diğer öğrenciler ile iş birliği yapmalarının ve ekip çalışması gerçekleştirmelerinin de önü açılmaktadır. Bu sayede öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının hayata geçmesi de sağlanmaktadır. Veliler öğrencilerinin aldığı eğitimlerin niteliklerini EBA sistemi aracılığı ile takip edip geri dönütler sağlayarak eğitim ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesi bağlamında eğitim sistemi içerisinde etkin bir rol üstlenebilmektedir. Toplum olarak eğitim bireylerin sorumluluğunda herkesin ortak katkılarıyla büyümekte ve ortak bir gelecek şekillenmektedir. Bütün bu özellikleriyle EBA, Eğitimde fırsat eşitliği temelinde Türkiye’deki ve dünyanın herhangi bir yerindeki bütün öğrencilere hizmet vermektedir (EBA, 2018b).

EBA, başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere tüm paydaşlarına aşağıda sıralanan olanak ve kolaylıkları sağlamaktadır (EBA, 2018b):

- Paydaşların birbirinden farklı, zengin ve eğitici içeriklere erişmesini sağlamak
- Paydaşlar ve toplum arasında bilişim kültürünün yaygınlaşmasını ve bilişim teknolojisi araçlarının eğitim alanında kullanılmasını sağlamak,
- Paydaşların, eğitim içerikleri ilgili ihtiyaçlarını karşılamak,

- Sosyal ağ yapısı vasıtasıyla bilgi alışverişin gerçekleştirmek,
- Paydaşlara her geçen gün zenginleşen arşivi ile destek vermek,
- Bilginin öğretilmesi sürecinde aynı zamanda bilginin yeniden yapılandırılabilmesini, yani bilgiden bilgi biri üretilmesini sağlamak,
- Farklı öğrenme tarzlarına (görsel, sözel, sayısal, bireysel, sosyal, işitsel öğrenme) sahip olan öğrencileri de kapsamak,
- Paydaşları arasında bulunan öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak,
- Teknolojinin bir amaç olarak değil de bir araç olarak kullanılmasını sağlamaktadır.

2.2. Etkililik ve Okul Etkililiği

2.2.1. Etkililik Kavramı

Terimsel olarak “etkililik” kavramı ekonomi alanında kullanılmasına rağmen İkinci Dünya Savaşı’nın ardında yönetim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Etzioni, 1964). Kavramın yönetim alanına girmesi ile birlikte örgüt ve okul yönetimleri açısından da önemli bir yer sahip olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde kavramın etkinlik, verimlilik, yararlık, performans, kârlılık, başarı gibi kavramlarla sıklıkla karıştırıldığı görülmektedir (Şişman, 2014:3). Özellikle de etkenlik ve etkililik kavramları bu karışıklığın başında gelmektedir. Özellikle bu üç kavrama göz atmak gerekirse, *etkenlik*, doğru işlerin yapılarak istenilen amaçlara ulaşılması (Karlı 2004); *etkililik* ise girdilerde yapılan bir harcama ile maksimum çıktı ya da bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azaltılması şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir sistemde bahsedilen tasarruf etkinliğinin bir ifadesidir. Etkililik ise etkenlik ve etkinliği kapsayacak şekilde geniş bir anlam taşımaktadır (Balcı, 2013).

Ülkemizdeki okulların hızla değişen bilgi çağına yetişebilmesi için toplumun istek ve ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu durum insanları sürekli değişim ve gelişime yönlendirmektedir. Bu değişim süreci de ancak iyi planlanmış ve kaliteli bir eğitim ile gerçekleşmektedir. Kaliteli eğitim okullarda mükemmellik boyutları içerisinde sınırlı kaynakların etkili bir şekilde uygulanmasıyla yüksek seviyede fayda sağlamasıyla ulaşılmaktadır (Balcı, 2007).

Okula bir örgüt olarak bakıldığında okulun etkililik tanımının kuramsal açıdan çerçevesini belirtmek ve tanımlayabilmek için ilk olarak “etkililik” kelimesini örgütsel yönden tanımını yapmak gerekmektedir. “Etkililik”, organizasyonların belirlenen amaçlara ulaşma derecesi olarak tanımlanmakta olup; bazen etkililik kavramı ile karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan “etkinlik” kavramı ise organizasyondaki bireylerin ihtiyaçlarının doyum derecesinde olması durumudur. Yapısal olarak bu iki kavramın birbirine benzemesi, yönetimlerin iki kavram arasında kullanım açısından denge kurmaya teşvik eder (Balcı, 2007).

Aynı durum etkililik ve kalite kavramları içinde geçerli olmaktadır. Kalite, örgütün performansına bağlı bir kavram olarak sadece etkililik kavramının içinde düşünülebilir. Etkililik, uygun hedef ve yöntem üzerinde dururken verimlilik ve performans mevcut kaynaklardan olabildiğince fazla ürün elde etme durumunu ortaya koyar (Şişman, 2002).

Buradan hareketle önceden belirlenmiş olan bir amaca kişinin gösterdiği davranış ve yaptığı bir eylemin ulaşması, bu davranış ve eylemin etkili olduğu sonucunu doğurmaktadır (Karşlı, 2004).

2.2.2. Etkili Okul

Etkili okul, öğrencilerin, duyuşsal, bilişsel, sosyal, psiko-motor ve estetik gelişimlerinin en uygun şekilde desteklendiği; optimum bir öğrenme kapsamının yaratıldığı okul olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir, 2000).

Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için gerekli öğretim araç-gereçlerini, fiziksel ortamları ve okulun tüm kaynaklarını, etkili bir biçimde uygulamasıdır. Öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan da gelişmelerini sağlamaktadır.

Aynı şekilde etkili okul, akademik, sosyal, ahlaki, duygusal, estetik yönlerden gelişimi, öğretmenlerin doyumunu, kaynakların etkin olarak kullanımı, amaç ve hedeflerin hayata geçirilmesi ve çevresel uyum gibi önemli sonuçlarla ilişkilidir (Şişman, 2014). Günümüzde ailelerin çocuklarına ayırdıkları zaman da göz önüne alınıncaya çocukların yetişmesi ve eğitimleri, çoğunlukla ailenin dışındaki faaliyetlerle sağlanmaktadır.

2.2.2.1. Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okullar, yöntemlere, yapıya, amaçlılığa, insani bir atmosfere ve uygun öğretimsel tekniklere sahip olan okullardır (Purkey ve Smith,1983). Etkili okullar, fark edilen belirgin özelliklere sahiptirler. Etkili okulun özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Sergiovanni, 1995):

- Öğrencilerin merkezde olduğu okullardır.
- Öğrencilere etkili, verimli akademik içerikler sunulur.
- Öğrencileri gelişimi sağlayan öğrenme olanakları sunulur.
- Okul atmosferi olumludur.
- Mesleki etkileşim gelişir.
- Yoğun bir şekilde, hizmet içi eğitim için ortamlar oluşturulur.
- Yaratıcı sorun çözmeye özendirir.
- Aile ve toplum eğitim öğretim etkinliklerine iştirak ederler.
- Paydaşlarla beraber paylaşımcı liderliği üstlenirler.

Levin ve Lockheed (2012), gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde okul etkililiği konusunu incelemişler ve gelişen okulların daha etkili olması için genel bir yaklaşım belirlemişlerdir. Bu yaklaşımda okul etkililiği hakkında belirledikleri özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Merkezi bir felsefe,
- Kapsamlı bir strateji,
- Toplumun ve ailenin katılımı,
- Paydaşların yetkilendirilmesi,
- Aktif öğrenme,
- Odaklanma,
- Öğretmen beklentileri,
- Kısa vadeden, uzun vadeli borçlanmaya geçiş ve kaynaklardır.

2.2.2.2. Etkili Okulun Boyutları

Alanyazında, okul etkililiği konusunda çalışan birçok araştırmacının, etkili okulun ne anlama geldiğini, niteliklerini, boyutlarını tanımlamaya yönelik çalışmalar

yaptıkları görülmüştür. Bu konuda yürütülen araştırmalarda, farklı tanımlar ve sonuçlar ifade edilmiş; bazı zamanlar yapılan çalışmalar, farklı ülkede olmasa dahi sonuçlar aynı çıkmamıştır. Literatürde etkili okul ile ilgili olarak yürütülen araştırmalarda, etkili okulun oluşmasına katkısı olan nitelikler, bazı boyutlar ile ifade edilmiştir (Şişman, 2014). Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da okul boyutları konusunda aslında bazı özellikleri aynı olan, fakat bazen de çeşitli şekillerde ifade edilen faktörler olduğu görülebilir. Balcı, “etkili okulun değişkenlerini 1. Okul yöneticisi, 2. Öğretmenler, 3. Öğrenciler, 4.Okul kültürü ve ortamı, 5. Veliler olarak tanımlarken”; Şişman (1996) ise “1. Okul Yöneticisi, 2.Öğretmen, 3. Okul kültürü ve ortamı, 4. Öğrenci, 5. Okul çevresi ve veliler, 6. Okul kültürü ve ortamı” olarak belirtmiştir. Bu çalışmada ise okul etkililiğinin boyutları “okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler” olarak sıralanmaktadır.

3.2.2.1. Etkili Okul Yöneticisi

Okullar, genel olarak bir okul yöneticisinin idaresinde, okulun paydaşlarından olan sınıflar ve öğretmenler derlemesi olarak ifade edilebilir (Aydın, 2014).

Öğretmen ve öğrenci etkililiğinde anahtar rolü üstlenen kişi okul müdürüdür (Balyer, 2013). Okul yöneticisi, öğretmenin çalışmalarına yön verecek, liderlik yapacak, örgütün hedefleri ile koordinasyonu sağlayacak olan kişidir (Korumaz, Kocabaş, 2013).

Okul yöneticisi liderlikten önce okulun üstü başı olarak görülmektedir. Üst imgeden liderlik imgesine geçebilmesi, bazı davranışları sağlaması sayesinde olabilir, bu davranışlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Okul yöneticisi, eğitimin temel değerlerini ve iş birliğinin önemini, okulun verimini, öğrencinin gelişmesi gibi ideallerini bünyesine alıp davranışa çevirmesine bağlıdır. Bu sayede liderlik görevinden bazılarını yerine getirmiş olur.
- Okulun amaçlarıyla beraber, örgüt paydaşlarının gereksinimlerini dengede tutabilecek kadar örgütüne bağlı ve yönetimdeki görevini yerine getirebilecek kadar da yönetimdeki görevini sağlayabilir olmalıdır.

- Okulda uyumlu ve olumlu bir iklim oluşturarak insan ilişkilerine önemseyen anlayışı benimsemelidir. Okul yöneticisi liderliğin, içinde bulunduğu örgütle beraber ortaklaşa bir eylem olduğunu, amirlik pozisyonunun ise sadece kişisel hak ve mesuliyetlerini içerdiğini aklından çıkarmadığında örgütü için çalışabilir ve bu sayede de örgütün liderliğine ulaşabilir (Bursalıoğlu, 2015).

Okulun temel amacı okulda etkili bir öğretimi sağlayabilmektir. Bu amaca ulaşmakta ise yöneticinin kişisel tavır ve tutumlarının yeri önemlidir (Aydın, 2014). En üst düzeydeki amaçları gerçekleştiren okul olarak ifade edilen etkili okul kavramı ile ilgili olarak yürütülen çalışmalardan üzerinde en çok çalışılan öge, okul yöneticilerinin liderliği ögesidir. Bunun nedeni ise okul başarısı ile okulun diğer boyutları ve sahip olduğu ayırıcı farklılıkların tespit görevini üstlenen kişinin okul yöneticisi olmasıdır (Şişman, 2014).

Okulların etkili olarak idare edilmesi, birey ve madde girdilerinin kullanılabilmesiyle istenilen amaçlara ulaşarak, girdilerini amaçlara uygun olarak kullanabilen etkili yöneticiye bağlıdır (Yenipinar, 1998). Yöneticiler, örgütteki amaçlara ulaşılmasında sorumluluğu olan ve bu amaçlara göre, örgütteki unsurları yetkilendiren bireylerdir (Göksoy vd., 2013).

Etkili yöneticinin asıl görevi, eğitim öğretim işleriyle uğraşarak okulu başarılı kılmaktır. Yönetim görevini ise etkili okul yöneticisi, yetki devriyle müdür yardımcılara devredebilir. Bunun yanında, çok önemli olan işlerin hükmü ve mesuliyeti etkili okul yöneticisindedir (Binbaşioğlu, 1993).

Klasik anlayışta okul yöneticisi, okuldaki otoriteyi sağlayan kişi olarak görülürken yeni araştırmalarda ise yönetici, eğitim öğretim lideri olarak vasıflandırılmaktadır (Şişman, 2014). Yönetim, kişinin davranımlarının hareketini sağlayan bir bilim dalıdır; insanı belirli amaçlara iletmenin zor olması ise, yönetimin daha da karışık hal almasına neden olmaktadır (Zel, 2011). Yöneticilik görevinin tarifi karışıktır, eğitim liderliğinin ise yöneticilikte mutlaka olması gerekmektedir. Bu liderlik, insan ilişkilerini önemli görür, mantığın ilk sırada olduğu bir iş gücü oluşturularak, uygun bir çevre oluşturulup, iş birliği sağlanır; düşünce düzeneği davranışların nasıl olacağını belirler. Lider, personelin ne olmak ne yapmak istediğini önemser ve buna izin verir, gerekli olan tedbirleri alır ve aksaklıklar

olmaması için ayarlamalar yapar (Aydın, 2014). Etkili liderler, görevlerinde yalnız olmadığını bilirler. Popüler kültürün “tepede duran”, “kahraman yöneticisi” değildir; bunun yerine, eğitimini aldıkları tüm beceri ve bilgiyi iyi bir şekilde kullanırlar ve okul topluluğunu oluşturan, çevresindeki diğer kişiler arasından birçok yetkin ve yetişkin bireyin liderlik rollerini ve sorumluluğunu almalarını teşvik eden kişilerdir (Mendels, 2012).

Bir öğretim lideri olan okul yöneticisi, okulun oluşum sebebi ve eğitim-öğretim politikasıyla ilgili açık ve net bir şekilde gelecek hedeflerini ilerletebilmeli bu hedefleri de örgüt üyelerine iletebilmelidir (Çubukçu ve Girmen, 2006). Kısacası öğretim liderliği kavramı; okul yöneticisinin, öğretmen ve denetçilerin, okulun paydaşları olan kişileri ve durumları etkilerken sarf ettikleri güçleri, tutum ve tavırlarını içermektedir. Okuldaki öğrenme-öğretme sürecinin üzerinde olabildiğince çok durulması, öğretim liderliğini, diğer liderlik türlerinden farklılaştırmaktadır (Gümüşeli, 2001).

Literatürde, etkili okulun en önemli boyutlarından biri olarak görülen etkili okul yöneticisinin liderlik özelliği ile ilgili araştırmalar yapılmış, bazı kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Hallinger, Murphy 1985 yılında okul müdürlerinin öğretim lideri olarak rolünü belirleme amaçlı araştırmalar yapmışlardır; fakat çalışmalarında, öğretim liderliğinin göstergeleriyle öğretim liderliğinin genel bir tanımının yapılmasıyla ve öğretim liderliği ile ilgili açıklayıcı bir modelin olmaması, araştırmanın önemli sınırlılıkları olarak görülmüştür. Bu sınırlılıklar öncelikle etkili okul araştırmalarının çoğunun ilköğretim düzeyinde ve batı ülkelerinde yapıldığı için, diğer kademelere genellenmesinin zor olduğu ve ayırt edici olamayacağı yönündedir. Diğer bir tartışma konusu ise okul etkililiğinin değerlendirilmesinde, öğrencilerin dil yetenekleri ve matematik işlemleri yapabilme yeteneğine bakıldığından ölçüt olarak dil ve matematik derslerinin sonuçlarından faydalanılmasıdır. Bu bulgular, yönetici için ulaşılan bulguların geçerliliğinin etkisini azaltmamakta fakat bütün okullar için geçerliliğini mümkün kılmamaktadır. Sınırlılıklardan diğeri ise okul yöneticisinin öğretimdeki etkisinin öğretmenler vasıtasıyla olduğu ve dolaysız olmadığı için netlik olmamasıdır (Hallinger ve Murphy, 1987).

Öğretim liderliği ile ilgili yürütülen çalışmaların birçoğunda, okul müdürlerinin bu liderlik rolünü yerine getiremedikleri görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretim lideri olmaları gerektiğine dair düşünceler ise günden güne

artmaktadır, fakat bazı sınırlılıklardan dolayı müdürlerin öğretim lideri olabilme fikrinin kolay olmadığı görülmektedir. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir (Gümüşeli, 1996):

- Bürokrasiye ve yasaya dayalı mani olan durumlar,
- Zamanın az olması,
- Müdür rolüyle ilgili beklentilerin farklılaşması,
- Öğretim liderliği ile bilgilerin yetersiz oluşu,
- Vizyon oluşturmada, istikrarlı olmada ve cesarete eksiklik,
- Kaynakların yeterli olmamasıdır.

Hejres vd, (2017) “liderlik stillerinin öğretimsel liderlik ve öğretmenlerin iş beklentisini üzerindeki etkisini” araştırdığı çalışmasında ise öğretim liderliği ile ilgili olarak okul müdürlerinde bulunan öğretimsel liderliğin, okul liderliğini destekleme, öğretmenlerin iş beklentileri üzerindeki etkisinde daha etkili olması gibi yaklaşımlarda, liderlik stilinin yerleşmesinde yenilikler yaptığı sonucuna ulaşmışlardır (Hejres vd., 2017). Bunun yanında etkili olmayan okulların yöneticileri için çok fazla çalışma yapılmamıştır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik tutumları, okulda yürütülen öğrenme ve öğretmenin niteliğini belirlemede önemlidir (Şişman, 2014).

Okul müdürlerinden beklenmekte olan rolleri yapabilmeleri, öncelikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin farklılaşan rollerinden ve bu rolleri etkilemekte olan çevresel hareketliliğin farkına varmalarıyla mümkün olabilir (Gümüşeli, 2001).

3.2.2.2. Etkili Okulda Öğretmen

Sosyal bir sistem olarak görülen okulun, en önemli parçalarından birisi öğretmenlerdir (Bursalıgolu, 2015). Sınıfa atılmış olan ilk adım ile yeni bir oyuncunun ilk defa sahneye çıkması arasında, benzerlik yönünden ilişki kurulduğunda iyi bir öğretmenin iyi bir aktöre benzediği ifade edilebilir (Ada, Baysal, 2015). Öğretmenlik, etkili okulda, kendini net bir biçimde ifade eden, “bir bilim ve sanat işidir” (Binbaşoğlu, 1993).

Eğitim amaçlarının en sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretim süreçleri yardımıyla olur. Öğretimin esas unsuru öğretmendir (Çubukçu, Girmen, 2006).

Öğrenci özelliklerinin geliştirilmesi ve hedeflenen planlara ulaşabilmek adına, okuldaki tüm ilgili kimselerin yanında, öğretmen en çok uğraş içinde olan kişidir (Gökçe, 2002). Etkili okulda öğretmenlerle ilgili olan temel şart ise farklı eğitim kurumlarında öğretmenlerin görüşlerine ve anlayışlarında birlik olması, farklılık olmamasıdır. Bunu sağlayabilmek için de yönetici çok sık toplanarak değerlendirmeler yapmalı, öğretmenlerin dikkatlerini okulun ve dersin amaçları üzerine toplamalıdır (Binbaşoğlu, 1993).

Öğrenciler, vakitlerinin büyük bir kısmını okulda yaşatlarıyla ve öğretmenleriyle geçirdikleri için öğretmen-öğrenci ilişkisi, sağlanan eğitimin niteliği ve öğrencinin akademik başarısı hakkındaki inançlarında önemli bir etkiye sahiptir (Çınkır, 2004). Etkili okullarda, etkili iletişimin yeri çok büyüktür.

Literatürde, etkili okul araştırmalarından bazıları okul etkililiği üzerine, bazıları ise öğretme-öğrenme süreçleri, öğretmen davranışları ve nitelikleriyle ilgilidir. Yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin zekilik düzeyi, akademik yetenekleri gibi nitelikleriyle öğrenci performansı arasında pozitif bağlar olduğu saptanmıştır. Son zamanlarda ise, etkili okul çalışmalarıyla elde edilen sonuçlar sayesinde öğretmenlerin sözel yetenekleri, tecrübeleri, edindikleri bilgiler gibi farklı özellikleriyle öğrenci başarısı ve uygulamaları arasında pozitif bağlar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının bazılarında ilişkiler, düşük düzeyde görülmezken bazılarında ise düşük düzeyde görülmüştür (Şişman, 2014).

Etkili öğretmen, sınıftaki etkili eğitim öğretim süreçleri için geçerli olan nitelikleri sınıfa getirir, bireysel çeşitliliği önemseyerek öğrencilerin tamamının sorumluluğunu alır, sınıfta ve okulda etkili öğretimi sağlayabilmek için olumlu kültür ve havanın oluşmasını sağlar, akademik başarıya ortaklaşa iş yapmaya önem verir, paylaşmayı sever, başarıyı özendirir ve ödüller sunar, etkili öğrenmeyi sağlayabilmek için heyecanlı bir şekilde hiçbir şeyden vazgeçmeden sonucun en iyi olması için uğraşır (Can, 2003).

Dersiyle ilgili her türlü niteliğe sahip olan, bunu öğrencilerine taşıyabilen, öğrencileri de kendilerinin yapabileceğine inandıran ve buna yardım eden öğretmen sayesinde tüm öğrenciler başarılılar. Bunun yanı sıra iyi bir öğretmen, mensubu olduğu toplum, ortam ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı, insan psikolojisine hakim

olmalı, yenilik ve değişimlere, teknolojiye, çeşitli kùltùrlere açık olmalı ve duyarlılık göstermelidir (Çelikten vd., 2005).

Öğretmen etkililiği ile ilgili literatür incelendiğinde, etkili öğretmenlere özgü bazı nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Sammons ve Bakkum, 2011).

- Tüm sınıfa öğretirler,
- Bilgileri, becerileri açıkça ve hayat dolu bir şekilde anlatırlar,
- Öğretmeyi görev yönelimli olarak algırlar,
- Değerlendirici değildirler, öğretimi rahatlatırlar,
- Başarı için yüksek beklentilere sahiptirler (fazla ödev verirler, dersi hızlı işlerler, uyanıklığı sağlarlar).
- Öğrencilerle ilgili davranışsal problemlerde azalma sağlayarak, öğrencilerle rahat bir şekilde ilgilenirler.

Walker, 2008 yılındaki çalışmasında etkili öğretmen ile ilgili özellikleri derse hazırlıklı gelen, olumlu, yüksek beklentiye sahip, yaratıcı, adil, öğrenciye yakınlık gösteren, aidiyet duygusu geliştiren, merhametli, mizah anlayışına sahip olan, öğrencilere saygılı, bağışlayıcı, hatalarını kabul eden öğretmen olarak belirlemiştir (Walker, 2008).

Sınıfta öğretmenin, etkili öğretmen olabilmesi için aşağıdaki öneriler sıralanabilir (Balcı, 2014).

- Aday öğretmenler, tecrübeler elde etmek için çeşitli alanlarda uygulamalara yöneltilmelidirler.
- Öğretmenlere kendilerini çözümleyebilme becerisi kazandırılmalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf ve okul düzeyiyle ilgili alanlarda; daha deniş düşünöldüğünde ise “Türk Milli Eğitim Politikası” alanlarında yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

3.2.2.3. Etkili Okulda Öğrenci

Etkili okulun ortaya çıkabilmesi için birçok değişkenin birlikte olması ve eşgüdümünün sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler de bu değişkenlerden birisidir (Ada ve Baysal, 2015). Okul etkililiğinde öğretimin ortasındaki öğe öğrencidir. Etkili okulun amacı, birbirinden farklı akademik becerilere sahip olan öğrencilerin istenilen

seviyeye ulaşmasıdır. Okul dışındaki sosyal çevre ya da ailenin öğrenciye sunduğu içeriği genişletilmiş çevre, öğrenci başarısında tek etken değildir. Etkili okul anlayışında öğretmenler her öğrencinin başarısına inanır, bu durumu öğrenciyle paylaşırlar (Gündüz, 2015). Birebir öğrenmeyi önemli gören etkili okul hareketinde, başarılı olan öğrenciler ödüllendirilirler. Çeşitli materyallerden yeterli sürede yararlanma fırsatı öğrencilere verilir (Aydoğan, 1999).

Etkili öğrenci, neyi ve neden öğrendiğini bilen, sorumluluk almaya heves eden öğrencidir. Öğretmen ve yöneticilerin destekleri sayesinde öğrenciler, çalışmalarda sorumluluk üstlenmeye meraklıdırlar (Gündüz, 2015). Öğrencinin sorumluluk duygusunun gelişmesi ise ahlaki gelişim açısından faydalıdır. Ahlak ve sorumluluk hissi öğrencilere, yaparak yaşayarak uygulanan çalışmalarla kazandırılabilir. Öğrencilere ödevler verilip, bu ödevleri arkadaşlarına sunmaları istenebilir, öğrenciler bu durumdan hoşlanırlar. Etkili öğretimi sağlayan bir diğer örnek de bir öğrencinin koçluk görevini üstlenip arkadaşına yardımcı olmasıdır. Eskiden uygulama alanı bulan bu uygulamanın bazı çekinilmesi gereken durumları bulunmasına karşın, günümüzde “küme çalışması” olarak yürütülebilir; bu yöntem, öğrenciyi sorumluluk sahibi olmasını sağlayacak, öğrenmesinin daha iyi ve kalıcı olmasını gerekli kılacak ve öğrenci kendisinin gizli yanlarını da keşfedecektir (Binbaşoğlu, 1993).

Etkili okullarda öğrenciler aşağıdaki özellikleri taşırlar (Çubukçu ve Girmen, 2006).

- Etkili okulda öğrenci, gerek okul gerekse sınıf içindeki etkinliklerde ortaklaşa hareket ederek, öğrenmeyi özümser.
- Öğrencide sorumluluk duygusu vardır, alınacak sorumluluklar için isteklidir.
- Okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidirler.
- Kendilerinden ne beklendiğinden haberdardırlar.
- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşırlar.

Buradan hareketle, etkili okullarda, öğrencilerden, akademik başarının yanında, sosyal olmaları, sorumluluk alabilmeleri, duyarlı olmaları, takım ruhuna sahip olmaları, değerlendirmeler yapabilmeleri beklenmektedir.

3.2.2.4. Etkili Okulda Okul programı ve Eğitim Öğretim Süreci

Eğitim öğretimdeki etkili süreç ve ortam, etkili okulun boyutlarından bir tanesidir. Öğrencinin öğrenme düzeyinde ve başarısında önemli bir yer tutan eğitim öğretim süreci, öğrencinin kazanması hedeflenen bilgiyi, beceriyi, tavır ve tutumları öğrenciye iletebilmek için tasarımı, izlencesi yapılmış ve bir zaman sınırına göre ayarlanmış, tümü eğitim ile ilgili olan etkinliklerin yürütüldüğü boyuttur (Baştepe, 2009). Bir okulun izlencesi, okulun eğitim-öğretim sürecinin yol göstericisiyken, okul izlencesinin yol göstericisi de, eğitimin ve okulun amaçlarıdır. Program sadece, akademik programı değil, aynı zamanda örtük programı da içerir ve öğrenciye dış yaşam ile ilgili ortamlar da sunar. Etkili okullarda, içeriği donatılmış okulla ilgili tüm paydaşların katılımı önemsenerek hazırlanan programlar mevcuttur (Şişman, 2014).

Okul yöneticisinin okul programının işleyişinden sorumlu olması, okulun yöneticisinin okuldaki varlığının en önemli nedenlerinden birisidir. Okul etkililiğinde okul programı, öğrenme önemsenerek amaçlara uygun olarak açık ve net bir şekilde yapılır (Şişman, 2014).

3.2.2.5. Okul Kültürü ve Ortamı

Okulun paydaşları tarafından paylaşılan, önemli görülen niteliklerin, öğretilerin, merasimlerin, söylentilerin, olasılıkların, ideolojilerin, normların, sembollerin sonucunda, okul ile ilgili özellikler oluşturan semantik ve simgesel sistem, okul kültürü olarak adlandırılabilir. Okul etkililiği araştırmalarında, etkili okullarda öğrenmenin sağlanması için okul kültürünün olumsuz olmaması gerekliliği vurgulanmaktadır, eğer okulda olumsuz bir kültür hakimse, okulun iyileştirilmesinin de sağlanamayacağı belirtilmektedir (Ayık ve Ada, 2009).

Okul ortamı, okulun ve sınıfın etkili bir şekilde ders yapabilmek için uygun olması anlamına gelmekte olup; okullardaki ve sınıflardaki tüm özellikler etkili öğrenmenin oluşmasında yardımcıdırlar (Binbaşıoğlu, 1993). Sınıf içinde uygun düzenlemenin oluşturulmasının, öğrenmenin gerçekleşmesinde bir şekilde etkisinin olduğu, eğitimciler tarafından doğrulanmıştır. Ortamdaki uyarıcıların, tüm duyu organlarına hitap edecek tarzda olmaları, beyne olumlu mesajlar ulaşmasını sağlayarak öğrenmeyi olumlu olarak etkiler. Sınıfın fiziki yapısı öğrenci sayılarına uygun olmalı, öğrencilerin kendilerini sınıfta tekmiş gibi hissetmeleri ya da dar bir sınıfta ders yapmaları engellenmeli, öğretmenin her öğrenciyle ilgilenebileceği geri

dönütler verebileceği zamanı oluşturabilmesi fikriyle de sınıflardaki öğrenci sayıları fazla olmamalıdır (Ada ve Baysal, 2005).

İklim kavramı ise, okul etkililiği çalışmalarında tanımı tam olarak ifade edilemeyen kavramlardan birisi olarak görülmektedir. Bazı araştırmacıların farklı terimler kullanarak anlatmak istedikleri aynı şeydir. “Atmosfer, hava (iklim), ahlak, psikolojik bağlam, okulun içi, okulun ortamı, gerçekleşen işlerde anlaşma, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dostluk” gibi anlayışlar örnek verilebilir (Şişman, 2014).

Okuldaki olumlu iklim; öğrencilerle, öğrenciler arasındaki iletişim ortamı ile öğrenci öğretmen arasındaki iletişim ortamını yaratır. Ayrıca, öğretmenlerle diğer personel arasındaki iletişim, etkileşim ortamı da olumlu okul iklimi sayesinde meydana gelir. Okullarda ortak olarak iş yapma ve uyum hakim olmalıdır. Eğitimin gerçekleşmesi için sevginin hakim olduğu iklime ve ortamına ihtiyaç vardır (Binbaşioğlu, 1993).

Başarılı ve etkili okullar incelendiğinde bu tür okullarda okul çalışanlarına ve öğrencilerine saygılı davranıldığı, kazanımlar için çaba harcandığı, başarı sağlayabilmek için ortam oluşturulduğu, paydaşların yükselme ve kendini kanıtlamaları için yollar açıldığı, öğrencilerin yetişmiş birey olarak görüldüğü ve saygılı davranıldığı, öğrencilere değer verildiğinin gösterildiği ve sürekli olarak iletişim kanallarının açık olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında okul yönetiminin temel amaçları arasında olan memnun bireyler, iyi vatandaşlar yaratmak için okulda uygun ve etkili iletişim ortamı meydana getirmek önemlidir (Çinkır, 2004).

3.2.2.6. Okul Çevresi ve Veliler

İnsanlar, kendilerini muhafaza etmek adına, toplumu ve toplumdaki kurumları oluşturmuşlardır. Bu kurumlardan beklenen ise, insanoğlunun iyiliği için çalışmalarıdır. Okul da bu kurumlardan birisidir ve okulun çevresindeki resmi ve resmi olmayan okulun üzerinde çeşitli baskıları bulunan bazı yapılar mevcuttur. Bu mevcut olan çeşitli yapılara da okulun hizmet etmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015).

Okulların açık sistem yaklaşımında; çeşitli konular açısından, farklı çevreler içinde varlığını sürdürdüğü ve bu çevreleri hem etkileyen, hem de etkilenen bir yapıya sahip olduğu belirtilir (Şişman, 2014). Okulun, çevresinde bulunan diğer

kurumlar ile ortak bir iş yapılması gerektiğinde ve eşgüdüm sağlanması zorunluluğunda liderlik rolü yöneticinin olabilir (Aydın, 2014). Okul yöneticisinin, çevre ile ilgili olan yapıcı ilişkileri önemlidir. Yönetici konumu gereği, çevrenin okuldan beklentilerini, okulun da bu beklentilere karşılık verecek yeteneğinin farkında olması gerekmektedir. Yönetici çevreden gelen beklentileri, çalışanlarına yorumlayabilmelidir. Bunun yanında, çevrenin beklentilerinin, devamlı olarak izleme sorumluluğunu almalıdır (Aydın, 2014).

Günümüzde, yaşanan hızlı teknolojik farklılıklar ve yenilenmeler, okulları sürekli gelişerek içinde bulunduğu ortamla hareket edebilen, farklılaşmaya ve yenileşmeye hazır, hareketli, canlı örgütler olmalarını gerekli kılmaktadır. Okullar toplumsal gereksinimleri temin edip ve beklentilerin gerçekleşmesini sağlarken, beklentileri yükseltmek adına çevreyle ortak hareket ederek, çevreyi kendine dayanak edinmelidir (Özmen ve Harktı, 2005).

Aile ise kişinin dünyaya gelmesinden hayatının sona ermesine kadar yanında olan, etkileşimde bulunduğu çevredir. Çocuğun okul çağına gelmesiyle beraber aile ve okul, çocuğun toplum içine karışmasında etkili olan müesseselerdir (Ada ve Baysal, 2015).

Okullarda 1947 yılında okul aile birliğinin kurulmasıyla beraber, başlangıçta okul ile aralarında pek de fazla iletişimi olmayan veli profili, yerini her zaman olmasa da okul ile ortak eylemde bulunan ailelere bırakmıştır. Etkili bir eğitim öğretim için okul ve ailenin ortak hareketi zorunluluk göstermektedir. Bu ortaklığın sayesinde öğrencide görülen bir sorun, zaman kaybetmeden çözülebilir, öğretmen ve aile öğrencilerin gerek evde gerekse okuldaki hal ve hareketlerinden haberdar olurlar. Aile ve okul, çocuğun ruh sağlığının olumsuz etkilenmesini önleyen çalışmalar yapabilir, bu durum da derslerine olumlu bir şekilde yansıyabilir (Binbaşıoğlu, 1993). Aile-çocuk arasındaki ilişkinin niteliği, öğrencinin okuldaki durumunda doğrudan etkilidir (Ada ve Baysal, 2015). Aile katılımının fazla olması, öğrencilerin eğitimsel tecrübelerinin daha iyi olmasında etkilidir (Zigarelli, 1996).

Etkili okul kavramını, Türkiye eğitim sistemi açısından değerlendirmek gerekirse okul etkililiği konusu üzerine çalışmaların az olduğu, bu yüzden de etkili okul ile ilgili yargılara ulaşmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim sistemi ve kalitesini iyileştirmek için olumlu yönde olan

alışmaları vardır, bu uygulamalarda genel olarak tek elde toplanma vardır. Eğitimi ve eğitim yönetimini geliştirmede başka ülkelerin tecrübelerinden faydalanılabilir, fakat bu durumda, ülkeye özgü özellik ve gereksinimler de dikkate alınmalıdır. Gelişmiş ülkelerde, eğitim yönetiminde mümkün olduğu derecede gücün tek elde toplanmadığı, eğitim sistemlerinin okul ve sistem içi rol ve hizmet tariflerinin yapıldığı yola doğru gidiş vardır. Buradan hareketle, bir problemle karşılaşıldığında, zm bölge ve okul merkezli olarak düşünmek, problemi yerinde zme kavuşturmak ve yerel ve okul yöneticilerinin gücünü arttırmak gerekli görülmektedir (şişman, 2014).

2.2.3. Okulun Etkililiğini lmeye Yönelik Modeller

2.2.3.1. Amaç Modeli

Amaç modelinde esas olan kurumun amaçlarına ulaşılma düzeyidir. Bunun için ilk olarak herhangi bir yolla okul amaçların belirlenmesi gerekmektedir (Özdevecioğlu, 1999: 406). Bu amaçlar ilgililerin katılımıyla anlaşılır bir şekilde tanımlanabilir ve örgütteki rasyonel karar alıcılara yol gösterebilir (Balcı, 2013: 4). Amaç modeline göre etkililiği ölçmek için açıkça belirtilmiş, genel olarak kabul edilmiş hedefler olduğu ve belirtilen girdilerle belirtilen hedeflere ulaşabilmesi durumunda bir okulun etkili olduğu varsayılır. Göstergeler ve ölçütler sınavlarındaki akademik başarı, öğrenme ve ğretim ortamının kalitesi gibi okul ve program planlarında listelenen hedefler olabilir (Cheng, 1996: 37-38). Düşün (2013:236-237) düşüncelerine göre amaç modeli kapsamında okulların etkililiğini ölçmek amacıyla, okullarda kurumsal bir hafıza oluşturulmalı ve belli aralıklar ile okullar hem kendi içinde hem benzer yapıdaki diğer okullar ile hem de ideal okul olarak bilinen okullar ile karşılaştırılmalıdır. Fakat amaçları tanımlamadaki oluşan zorluklardan kaynaklı olarak herhangi bir okulu ideal bir okul olarak tanımlamak oldukça zordur.

Okullar zaman zaman birbiriyle çelişen, yasalar ve programlarla belirlenen oldukça karmaşık amaçlara sahip olabilir. Bu amaçlar farklı şekillerde yorumlanabilmekte, özellikle çok kültürlü toplumlar farklı amaçlara önem verebilmekte, bu durum da ortak amaç belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bazı veliler sınav başarisına önem verirken bazı veliler karakter ve kişilik gelişimine önem vermektedir. Bazı veliler mesleki bilgi ve beceri gelişimini önemserken bazı veliler politik ve ekonomik amaçları önemsemektedir. Bu amaçlar ülkeden ülkeye farklılık

gösterebilmektedir. Okul etkililiğın amaç modeli ile ölçülebilmesi okul amaçlarının açık, sabit, ölçülebilir ve herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmasına bağılıdır (Şişman, 2014: 56).

Amaç modelin sınırlılıkları şunlardır:

- Örgütler genellikle tutarsız, uyumsuz ve gözden kaçan çok sayıda hedefe sahiptir.
- Astlar müşteriler veya kamuoyu gibi seçmenlerden ziyade yöneticilerin hedeflerine odaklanabilmektedir.
- Hedefler genellikle değişir ancak değerlendirme modelindeki hedefler sabit kalır.
- Resmi hedefler genellikle operasyonel hedefler olmadığından fiili operasyonlarının analizi yanlış yönlendirilir.
- Hedefler genellikle mevcut davranışı haklı çıkartan geri dönüş ifadelerdir (Hoy ve Ferguson, 1985: 119).
- Bu model değerlendirmede yaygın olarak kullanılmakla birlikte yararlılığı sınırlıdır çünkü açık, ölçülebilir, herkes tarafından kabul edilen hedefler belirlemek genellikle mümkün değildir (Cheng, 1996: 37-38)

2.2.3.2. Kaynak-Sistem Modeli

Kaynak-girdi modeline göre, okulların daha etkili olması için sınırlı ve değerli kaynaklara gereksinim duyduğunu ve ihtiyacı olan bu kaynakları elde eden okulların etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu modelde örgütsel hedeflerin yerini, etkililiğın birincil kriteri olarak girdi ve kaynak edinimi almaktadır. Öğrenci girdilerinin, tesislerin, kaynakların ve dışarıdan temin edilen mali desteğın kalitesi etkinlik göstergelerine örnek teşkil edebilir (Cheng, 1996: 38). Çünkü asıl ilgisi yaşamak ve büyümek olan örgütteki isteklerin çok, karmaşık ve dinamik olması özel amaçlar belirlenmesini imkânsızlaştırmaktadır. Bu durum örgütün kendisi için gerekli olan kaynakları çevresinden sağlamasını, az olan kaynaklar için diğer örgütlerle rekabet etmesini gerekli kılar (Balcı, 2013: 5).

Okullar işlevlerini gerçekleştirmek için aile, okul, öğrenci, toplum ve akran grubu gibi kaynaklara ihtiyaç duyar. Bu model, genel olarak okulun girdileriyle çıktıları arasındaki ilişkiye odaklanmakta ve okula kaynak-girdi sağlayabilen okullar etkili olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan kaynakların-girdilerin niteliksel ve

niceliksel özelliklerine önem verilmektedir. Buradaki en önemli kaynaklar devletten, aileden, gönüllü kuruluşlardan gelen finansal girdilerle birlikte öğrencilerdir. Farklı sosyal çevreden gelen, farklı özelliklere sahip öğrencilerin kalitesi okul başarısının temel belirleyicisidir (Şişman, 2014: 56-57). Bu modelde kaynakların kurumdaki dağılımından çok miktarı üzerinde durulmaktadır. Kısacası girdi sağlamada ve bu girdileri dengeli bir şekilde ihtiyaçlara dağıtmada başarılı olan kurumlar etkilidir (Özdevecioğlu, 1999: 406).

Sistem modeli genellikle organizasyonu girdi, süreç ve çıktılarla açık bir sistem olarak gören analistler tarafından kullanılır. Bu nedenle kuruluşun çevre ve diğer örgütler üzerinde avantajlı bir pozisyon sağlamaya ve bu pozisyonu güvence altına almaya çalışması sorgulanmaktadır. Sistem modeline getirilen en önemli eleştiri bu modelin çıktılardan çok girdiler üzerine odaklanmasıdır. Okul, enerjisinin büyük bir kısmını çevreden kaynak edinimi için tüketildiğinde diğer işlevlerin ihmal edilmesi yönünde bir eğilim ortaya çıkacak ve ürün kalitesi düşecektir (Hoy ve Ferguson, 1985: 120).

2.2.3.3. Süreç Modeli

Bu model, etkililiği belirlemede eğitim-öğretim ve yönetim gibi süreçlere odaklanır (Balcı, 2013: 5). Kapsamlı bir sistem olarak görülen okulda olup bitenler kaynakların nasıl kullanıldığı, okul ve sınıf içi süreçlerin işleyişi okul etkililiği ile ilişkilendirilmektedir. Bu model kaliteli girdilerle kaliteli çıktıların elde edilebileceğini savunan sistem modeline kısmen karşı çıkmakta, girdi kalitesinin yüksek olması çıktı kalitesinin yüksek olmasını sağlamada yetersiz kalacağı görüşünü benimsemektedir. Etkililik içi karar verme, liderlik, iletişim, katılım, eşgüdüm, sosyal etkileşim, sınıf yönetimi, uyum, okul havası, öğrenme stratejileri, öğrenme-öğretme yöntemleri gibi süreçlerin de kaliteli olması gerektiğini savunmaktadır (Şişman, 2014: 57-58).

2.2.3.4. Doyum Modeli

Bu model okul paydaşlarının uygulamalardan elde ettiği doyuma odaklanmaktadır (Balcı, 2013: 5). Öğretmenler, öğrenciler, yönetim kurulu, okul yönetimi, il-ilçe-merkez örgütü, aileler vd. okul paydaşlarını oluşturmada ve bu paydaşların doyum seviyesi okulun etkililiğini belirlemektedir. Ancak birey, kurum ve belirli kesimlerin beklentileri arasında yeterli uyum yoksa doyum modelini

uygulamak güçleşmektedir (Şişman, 2014: 59). Bununla birlikte güçlü seçim bölgelerinin talepleri ciddiye alındığında ve aynı zamanda bu kesimler tatmin edilmediğinde modeli uygulamak doğru olmayabilir (Cheng, 1996a: 38).

2.2.3.5. Etkisizlik Modeli

Okuldaki uygulama yetersizlikleri ve eksikliklerine odaklanan model ise Etkisizlik modelidir. Genel olarak okulun etkililik ölçütlerinin ortaya konması, bütün etkili okul çalışmalarında önemli bir problem olarak bilinmektedir (Can, 2013: 240). Bundan dolayı olarak okulun hatalı ve eksik yönlerini tanımlamak, etkililik özelliklerini ortaya koymaya kıyasla daha kolay olarak görülmektedir. Bu modele göre bir okulda etkisizlik göstergelerinin az olması, bu okulun ters orantılı bir biçimde etkili okul olarak kabul görmesine neden olacaktır.

2.2.3.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Okul; toplumsal değişim ve ihtiyaçlardan haberdar olduğu, kalkınmayı planladığı, buna göre okul içi süreçleri ve programı düzenlediği, çevre analizleri ve okul gelişim planları yaptığı, çevreye nasıl uyum sağlayacağını öğrendiği, çevrenin iyileşmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunduğu oranda etkilidir (Şişman, 2014: 60-61; Cheng, 1996: 39).

2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında konu ile ilgili olarak daha önce gerçekleştirilmiş bazı çalışmalara değinilecektir.

2.3.1.1. Teknolojik Liderlik ile İlgili Çalışmalar

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerini açıklayan öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 4 farklı şehirdeki 25 okulda görevli 500 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada öncelikle demografik özellikler açısından okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini algılamada nasıl bir algı farklılığına neden olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Erkek öğretmenlerin yöneticilerini daha entelektüel, bireysel olarak destekleyen, ödüllendirici olarak tanımladığı görülmüştür. Bunun yanında liderlerin özellikleri açısından erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde ekstra çaba gösterme, etkili olma ve doyum sağlama algısına sahip oldukları görülmüştür.

Medeni durum açısından ise evlilerin liderlerini daha dönüşümcü ve daha çok süreç yönetebilme kabiliyetine sahip olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde yaş, kıdem, görev yapılan eğitim kademesi öğretmenlerin liderlerin etkinliği, dönüşümcü yapısı, entelektüellik seviyesi ve destekleyici yapıda olması ile ilgili algılarda anlamlı farklılıklar meydana getirmektedir. Sonuç olarak ise liderlerin özelliklerinin etkinlik, öğretmenlerin ekstra çabaları ve öğretmen doyumu ile olumlu ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir.

Sincar ve Aslan (2011) çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri araştırmışlar. Araştırmada yöneticilerin teknoloji liderliği ile ilgili olarak rollerine ilişkin branş ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Cinsiyet açısından ise öğretmenlerinin düşünceleri arasında ilköğretim okullarında görevli olan yöneticilerinin vizyon rolü ile ilgili; branş öğretmenlerinin düşünceleri arasında ise iletişim ve iş birliği rolü ile ilgili olarak istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir.

Baş (2012) tarafından İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre göre, öğretmenlerin teknolojik liderlik ile ilgili düşünceleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Mesleki kıdem değişkeni açısından ise öğretmenlerin teknolojik liderlik ile ilgili düşünceleri anlamlı olarak farklılık göstermemiştir.

Ertuğrul (2014) tarafından okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla 429 öğretmen ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucuna kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde liderin etkinliği algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni açısından liderlerin etkililiği ve teknolojik liderlikleri açısından anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Yöneticilerin teknolojik liderlikleri ile etkinlikleri arasında ise düşük düzeyde olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir.

Özkan (2014) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul eskiliğine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerden oluşan 450 kişi katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler kendisi yöneticilerini etkileşimci lider olarak tanımlarken yöneticilerin kendilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin okul etkililiği ile ilgili algılarının öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yönetici grubunun medeni durum ve okul kademesi açısından okul etkililiği algılarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem, cinsiyet ve okuldaki çalışma süreleri açısından ise okul etkililiği algılamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmada ayrıca yöneticilerin liderlik stilleri ile okul etkililiği arasında olumlu yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Irmak (2015) araştırmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin “teknoloji liderliği” düzeylerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem değişkenleri açısından yöneticilerin teknolojik liderlik kullanımı ile ilgili düşüncelerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Neşe (2016) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yöneticilik etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda özel okullarda görevli olan öğretmenlerinin görüşlerine göre yöneticilerin teknoloji liderlik kullanma düzeyi ile yöneticilerinin etkililik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkidir.

Gerçek (2016) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilikleri ve etkililikleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 424 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri ve liderlerin etkililikleri arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin teknolojik liderlik algılamalarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kıdemi düşük olanların teknolojik liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda idari görevin olması ya da olmamasının okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerini algılamada anlamlı bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Ancak değişken özellikleri açısından müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri ve yeterlilikleri algısından anlamlı farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin daha yüksek algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak yöneticilerin teknolojik

yeterlilikleri ile etkinlik arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çakır ve Aktay (2018) çalışmalarında okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini incelemişler. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji liderlik ile ilgili algılarda cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik deneyimi, okul türü, eğitim düzeyi, yöneticilik görev türü, internet kullanma ve bilgisayar yeterliği gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Akıllı (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okul etkililiği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada anket tekniği ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ilindeki 381 öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kıdemleri, öğrenim seviyesi, görev yapısı, cinsiyet değişkenlerinin okul yöneticilerin teknolojik liderlik özelliklerini algılamada anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görev özelliklerinin ise okulun etkililiğini anlamlandırmada önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul etkililiği ile liderin teknolojik yeteneklerinin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duranlı (2019) ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyini incelemiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yöneticilerin teknoloji liderlik kullanımı düşüncelerinin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi ve mesleki kıdemi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık göstermemiştir.

Deniz ve Teke (2020) çalışmalarında okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişler. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler görüşlerinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri orta düzeyde değerlendirmişler. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin düşünceleri cinsiyete, teknoloji ile ilgili eğitim alma durumuna, hizmet yılına, branşa, lisansüstü eğitim alma açısından farklılık göstermemiştir. Diğer taraftan okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Dinç ve Göksay (2020) “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri” isimli çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin

cinsiyet değişkenine göre teknoloji liderlik yeterliliği ile ilgili tutumlarda istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan yaşı, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

2.3.1.2. Okul Etkililiği ile İlgili Çalışmalar

Tarhan (2008) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul etkililiği algılarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililik düzeyinin orta düzeyde olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili düşünceleri cinsiyet, yaş ve toplam deneyim süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermiş, diğer taraftan kıdem ve okul kademesi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermemiştir.

Yıldırım ve Ada (2015) tarafından yapılan çalışma okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin araştırmasını kapsamıştır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenler ise görevli oldukları okulun etkililiğini orta düzeyde değerlendirmişler. Ayrıca bu çalışmada okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve okul etkililiği değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Abdurrezzak (2015) ise çalışmasında etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarını incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili düşüncelerinde yaş, medeni durum ve toplam deneyim süresi açısından anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili düşüncelerinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmamıştır.

Şenel ve Buluç (2016) ilkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelemiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda genel olarak okul iklimi değişkeni ile okul etkililiği değişkeni arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım, Akan ve Yalçın (2017) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişkinin incelemiştir. Yapılan analizlerin bulguları sonucunda öğretmenlerinin bazı iş doyumunu toplam puanları bazı

iş doyumu alt boyutları ile okul etkililiği değişkeni arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır ve bu ilişkinin açıklama oranı % 27 olarak tespit edilmiştir.

Turhan, Şener ve Gündüzalp (2017) “Türkiye’de Okul Etkililiği Araştırmalarına Genel Bir Bakış” isimli çalışma gerçekleştirmişler. Bu çalışma sonucunda Türkiye’de okul etkililiği konusu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarının, özellikle 2000’li yıllarda daha da yoğunlaştığı ve bu araştırmaların büyük çoğunluğunun daha çok yüksek lisans tezleri olduğu anlaşılmıştır.

Atıcıoğlu (2018) çalışmasında okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki durumunu araştırmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre cinsiyet ve yaşa göre okul etkililik ile bağlı düşüncelerde anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna karşın toplam deneyim ve mevcut okuldaki çalışma süresi açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ayrıca okul etkililiği ve çalışanların angaje olma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Okul etkililiği ve yöneticilerin teknolojik liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışma sayısı oldukça azdır. Alan yazında yer alan nadir sayıdaki çalışma ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir;

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerini açıklayan öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 4 farklı şehirdeki 25 okulda görevli 500 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada öncelikle demografik özellikler açısından okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini algılamada nasıl bir algı farklılığına neden olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Erkek öğretmenlerin yöneticilerini daha entelektüel, bireysel olarak destekleyen, ödüllendirici olarak tanımladığı görülmüştür. Bunun yanında liderlerin özellikleri açısından erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde ekstra çaba gösterme, etkili olma ve doyum sağlama algısına sahip oldukları görülmüştür. Medeni durum açısından ise evlilerin liderlerini daha dönüşümcü ve daha çok süreç yönetebilme kabiliyetine sahip olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde yaş, kıdem, görev yapılan eğitim kademesi öğretmenlerin liderlerin etkinliği, dönüşümcü yapısı, entelektüellik seviyesi ve destekleyici yapıda olması ile ilgili algılarda anlamlı farklılıklar meydana getirmektedir. Sonuç olarak ise liderlerin

özelliklerinin etkinlik, öğretmenlerin ekstra çabaları ve öğretmen doyumu ile olumlu ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir.

Akıllı (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okul etkililiği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada anket tekniği ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ilindeki 381 öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kıdemleri, öğrenim seviyesi, görev yapısı, cinsiyet değişkenlerinin okul yöneticilerin teknolojik liderlik özelliklerini algılamada anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görev özelliklerinin ise okulun etkililiğini anlamlandırmada önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul etkililiği ile liderin teknolojik yeteneklerinin arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertuğrul (2014) tarafından okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla 429 öğretmen ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucuna kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde liderin etkinliği algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni açısından liderlerin etkililiği ve teknolojik liderlikleri açısından anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Yöneticilerin teknolojik liderlikleri ile etkinlikleri arasında ise düşük düzeyde olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir.

Gerçek (2016) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilikleri ve etkililikleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 424 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri ve liderlerin etkililikleri arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin teknolojik liderlik algılamalarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kıdemi düşük olanların teknolojik liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda idari görevin olması ya da olmamasının okul yöneticilerinin teknolojik liderliklerini algılamada anlamlı bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Ancak değişken özellikleri açısından müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında okul yöneticilerinin teknolojik liderlikleri ve yeterlilikleri algısından anlamlı farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin daha

yüksek algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak yöneticilerin teknolojik yeterlilikleri ile etkinlik arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

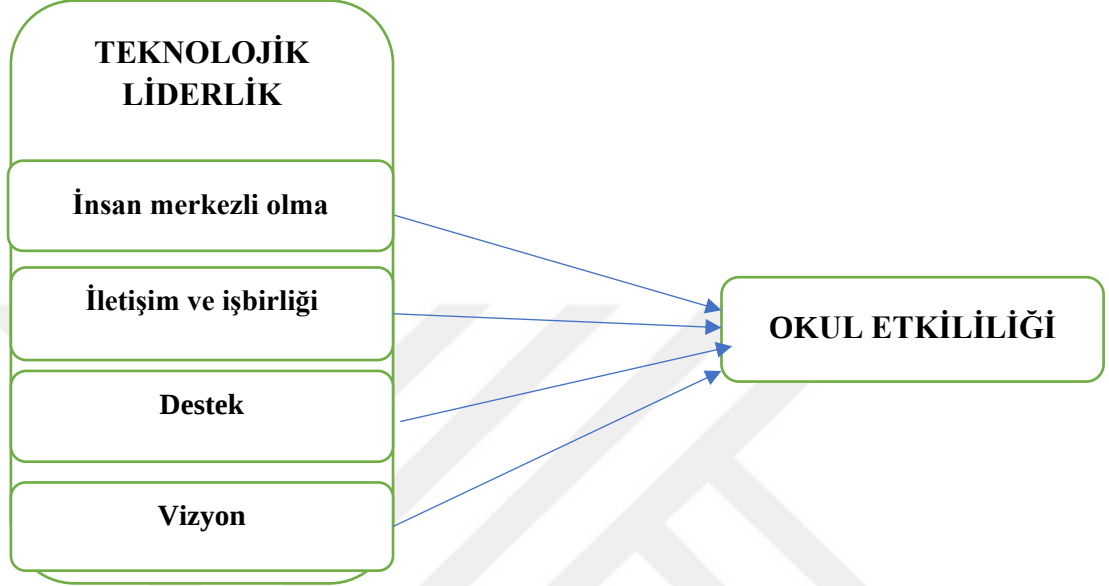
Özkan (2014) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul eskiliğine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerden oluşan 450 kişi katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler kendisi yöneticilerini etkileşimci lider olarak tanımlarken yöneticilerin kendilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin okul etkililiği ile ilgili algılarının öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yönetici grubunun medeni durum ve okul kademesi açısından okul etkililiği algılarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem, cinsiyet ve okuldaki çalışma süreleri açısından ise okul etkililiği algılamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmada ayrıca yöneticilerin liderlik stilleri ile okul etkililiği arasında olumlu yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Kavramsal Modeli

Şekil 3.1. Araştırmanın Kavramsal Modeli



İstanbul iline bağlı, Sultanbeyli, Kartal, Pendik, Maltepe, Sancaktepe ve Tuzla ilçelerindeki okullarda çalışan öğretmenlerin “Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin” ele alındığı bu çalışmada Nicel Araştırma modellerinden olan korelasyon ve regresyon analiz yöntemleri (ilişkisel modeller) esas alınmıştır. Korelasyon analiz yöntemi, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin yönü ve şiddetini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Regresyon analiz yöntemi ise, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki nasıl bir etkide bulunduğunu tespit etmek için kullanılmaktadır.

Yukarıda yer alan Şekil 3.1. araştırmanın kavramsal modelini temsil etmektedir. Teknolojik liderlik ve alt boyutları araştırmanın bağımsız değişkenini temsil ederken okul etkililiği ise bağımlı değişkeni temsil etmektedir. Araştırmamın modelinin oluşturulmasında, araştırmanın teknolojik liderlik yeterliliklerinin dört alt boyutunun okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemektir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili, Sultanbeyli (3834 kişi), Pendik (7644), Maltepe (4682 kişi), Kartal (3657 kişi), Sancaktepe (4564 kişi) ve Tuzla (2907 kişi) ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan, toplam 27.288 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu ilçelerde farklı branşlarda ve farklı okullarda çalışan 596 öğretmen oluşturmaktadır. Okullardaki öğretmenlere ulaşmada basit tesadüfi örneklem tekniği seçilmiştir. Araştırma kapsamında 650 anket formu katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Eksik ve uygunsuz şekilde doldurulan anket formları araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Uygun şekilde doldurulduğu tespit edilen 596 anket formu araştırmanın analizlerinde kullanılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini 596 katılımcıdan oluşmuştur.

Çalışmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin ayırt edici özelliklerini belirten tanımlayıcı bilgiler aşağıdadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özellikleri

Değişken	Grup	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	384	64,4
	Erkek	212	35,6
Medeni Durum	Evli	421	70,6
	Bekar	175	29,4
Yaş	20-29	108	18,1
	30-39	281	47,1
	40 ve üst	207	34,7
Toplam deneyim süresi	1-10 yıl	264	44,3
	11- 20 yıl	206	34,6
	21 yıl ve üstü	126	21,1
Şuan ki okulda çalışma süresi	1-5 yıl	397	66,6
	6-10 yıl	158	26,5
	11 yıl ve üstü	41	6,9
Görev yapılan okul kademesi	İlkokul	379	63,6
	Ortaokul	147	24,7
	Lise	70	11,7
İş saatleri dışında bilgisayar, tablet gibi teknolojik cihazları günlük olarak kaç saat kullanılıyorsunuz?	1 saat ve altı	133	22,3
	2-3 saat arası	340	57,0
	4 saat ve üstü	123	20,6
İdari göreviniz var mı?	Evet	64	10,7
	Hayır	532	89,3

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %64,4'ü kadınlardan oluşurken, %35,6'sı erkeklerden oluşmaktadır. Bunun yanında

katılımcıların medeni durum özelliklerine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu evli bireyler olmuştur. Başka bir deyimle araştırmada katılım gösteren bireylerden %64,4'ü evli iken, %35,6'sı ise bekarıdır. Yaş açısından tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde ise katılımcıların %18,1'i 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenler, %47,1'i 30-39 yaş aralığında bulunan öğretmenler, %34,7'si ise 40 ve üstünde bulunan öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin toplam deneyim süresi açısından tanımlayıcı istatistiklerine göre; katılımcılar arasında 1-10 yıl toplam deneyimi bulunan öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır (%44,3). Bunun yanı sıra 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü toplam deneyimi bulunan katılımcı oran düzeyleri ise sırasıyla %34,6 ve %21,1'dir. Ayrıca Tablo 4.1'e göre; mevcut okulda çalışma süresi açısından 1-5 yıl çalışma süresi bulunan öğretmenler en fazla yüzdeye sahiptirler (%66,6). 11 yıl ve üstü çalışma süresi olan öğretmenler ise %6,9'luk yüzde ile en düşük grubu oluşturmuşlar. Katılımcıların görev yapılan okul kademesi açısından tanımlayıcı istatistiklerine göre; ilkokulda görev yapan öğretmenler çoğunluk olarak %63,6'lık yüzdeye, ortaokulda görev yapan öğretmenler %24,7'lik yüzdeye, lisede görev yapan öğretmenler ise en düşük yüzde olan %11,7'lik yüzdeye sahiptirler. Katılımcıların %10,7'si idari görevi bulunan öğretmen, %89,3'ü ise idari görevi bulunmayan kişiler olmuştur.

Katılımcılara “İş saatleri dışında bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletleri günlük olarak kaç saat kullanılıyorsunuz?” biçiminde soru sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtlara göre; katılımcılardan %57,0'u gün içinde 2-3 saat arası teknolojik cihaz kullanmaktadır. %20,69'u gün içinde 4 saat ve üzeri teknolojik cihazlar kullanmaktadır. %22,3'ü ise, gün içinde 1 saat ve daha az teknolojik cihazları kullanmaktadır.

Ayrıca katılımcıların %58,9'u “Okuldaki teknolojik aletleri kullanma açısından kendinizi yeterli görüyor musunuz?” sorusuna evet cevabı vermiş, %6,7'si hayır cevabı vermiş, %34,4'ü ise kısmen cevabını vermiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Sincar (2009) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin (Müdürlerinin) Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri Ölçeği” ile McMahon ve Hoy

(2009) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada toplam 650 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve ölçekler hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Yeterli süre tanınarak öğretmenlerden objektif olarak görüşlerini yansıtmaları istenmiştir. Fakat bu ölçeklerden bazıları eksik ve yanlış doldurulduğu için 54 tanesi analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla 596 tane ölçek SPSS 22.0 paket programı vasıtasıyla analizlere hazır hale getirilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, katılımcı öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu formda, “yaş, cinsiyet, branş, medeni durum, mesleki deneyim süresi, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan okuldaki çalışma süresi, iş saatleri dışında bilgisayar/tablet gibi teknolojik aletleri günlük olarak kullanma süresi, idari görev olup olmama durumu, okuldaki teknolojik aletleri kullanma açısından kendini yeterli görüp görmeme durumu değişkenlerini belirlemek üzere hazırlanan toplam 10 soru mevcuttur.

3.3.2. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri Ölçeği

Araştırmada, Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri belirlemek amacıyla Sincar (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Bu ölçek insan merkezli olma, iletişim ve işbirliği, vizyon ve destek boyutları olmak üzere 4 alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert tipinde olup “Kesinlikle Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Sincar (2009) tarafından kullanılan ölçeğin literatürde geçerlilik ve güvenilirliği birçok kez test edilmiştir. Gençay ve Balyer (2019) tarafından ölçeğin kullanıldığı araştırmada ölçeğin geçerlilik katsayıları 0,91 ile 0,97 arasında tespit edilmiştir. Güvenilirlik katsayıları ise 0,83 ile 0,90 arasındadır

Analiz sonunda, faktör yükleri .40 kritik değerinin altında bulunan maddeler analiz dışı bırakılmıştır. İnsan merkezli olma 9, İletişim ve iş birliği 5, destek 5 ve vizyon boyutlarında 5 madde olmak üzere toplam 24 madde analizlere tabi tutulmuştur.

3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği

Araştırmada, okul etkililiğini belirlemek amacıyla McMahon ve Hoy (2009) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeği Şenel (2015) Türkçe’ye uyarlamıştır. Tek faktörlü olan ölçek, toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplanması, beşli likert tipine uygun olarak “Kesinlikle Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrildiği çalışmada güvenilirlik katsayısı 0,855, KMO değeri ise 0,829 olarak tespit edilmiştir. Yalçın (2019) tarafından yapılan çalışmada ise KMO değeri, 0,876, güvenilirlik katsayısı ise 0,910 olarak tespit edilmiştir. Tek boyuttan oluşan ölçekte 8 madde yer almaktadır. Analiz sonunda, faktör yükleri .40 kritik değerinin altında bulunan bir madde analiz dışı bırakılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” ile “Okul Etkililiği Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmanın “Bulgular” bölümünde sunulmuştur

3.3.4. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında “Teknolojik Liderlik” ölçeğinin alt boyutları olan “İnsan Merkezli Olma”, “İletişim ve İş birliği”, “Destek” “vizyon” ölçeklerinin ve “Okul Etkililiği” boyutlarının güvenilirlik analizi sonuçlarına yer verilmektedir. Genel olarak güvenilirlik analizlerinde Cronbach’s Alpha değeri konusunda birçok farklı görüş olması ile beraber bu çalışmada Hair vd., (2014) ve Kurtuluş (2010) tarafından uygun görülen 0,600 değeri kritik değer olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.2. İnsan Merkezli Olma Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri

Cronbach's Alpha		Madde sayısı		
,898		9		
Madde toplam istatistikleri				
Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha	
İm1	23,4228	17,690	,705	,882
İm2	23,2819	17,961	,736	,879
İm3	23,3842	18,116	,691	,884
İm4	23,3121	17,617	,688	,885
İm5	23,1527	18,476	,616	,893
İm6	23,2802	17,846	,719	,881
İm7	23,4144	17,299	,760	,876
İm8	23,2847	17,815	,720	,878
İm9	23,4149	17,696	,709	,883

İnsan merkezli olma ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.2’de yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre; insan merkezli olma ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,898 olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin araştırmada kullanılmasında herhangi bir problem olmadığı ve ölçekte bulunan tüm ifadelerin analiz sonucunda yeteri derecede güvenilirlik sağladığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.3. İletişim ve İşbirliği Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri

Cronbach's Alpha			Madde sayısı	
,701			5	
Madde toplam istatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
İi1	7,2869	3,482	,499	,640
İi2	7,3490	2,648	,516	,625
İi3	7,7164	2,980	,556	,561
İi4	7,3541	2,620	,505	,612
İi5	7,7049	2,910	,529	,569

İletişim ve işbirliği ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları ise, Tablo 3.14’de bulunmaktadır. Tablo 3.3’te bulunan sonuçlara göre; ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,701 olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle de ölçeğin araştırmada kullanılmasında herhangi bir problem olmadığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 3.4. Destek Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri

Cronbach's Alpha		Madde sayısı		
,933		5		
Madde toplam istatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
De1	15,4883	8,973	,815	,918
De2	15,5671	8,801	,795	,923
De3	15,4933	8,714	,850	,912
De4	15,3876	9,004	,863	,910
De5	15,4060	9,159	,788	,923

Tablo 3.4'te destek ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları bulunmaktadır. Tabloda yer alan sonuçlara göre; destek ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,933 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı çok yüksek olarak görülmektedir. Elde edilen değer dikkate alındığında ölçeğin araştırmada kullanılmasında herhangi bir problem olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.5. Vizyon Alt Boyutunun Güvenilirlik Değerleri

Cronbach's Alpha		Madde sayısı		
,920		6		
Madde toplam istatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Viz1	22,6779	21,409	,779	,906
Viz2	22,7081	21,037	,818	,902
Viz3	22,9581	20,622	,795	,904
Viz4	22,6376	21,519	,771	,907
Viz5	22,6393	21,159	,559	,935
Viz6	22,7584	20,869	,821	,902

Tablo 3.5'de vizyon ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları bulunmaktadır. Tabloda yer alan sonuçlara göre; destek ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,920 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin çok yüksek derecede güvenilirlik katsayısı sağladığı görülmektedir. Elde edilen güvenilirlik değeri değer dikkate alındığında ölçeğin araştırmada kullanılmasında herhangi bir problem olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.6. Okul Etkililiği Güvenilirlik Değerleri

Cronbach's Alpha			Madde sayısı	
,898			7	
Madde toplam istatistikleri				
	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Oe1	23,4228	17,690	,705	,882
Oe2	23,2819	17,961	,736	,879
Oe3	23,3842	18,116	,691	,884
Oe4	23,3121	17,617	,688	,885
Oe5	23,1527	18,476	,616	,893
Oe6	23,2802	17,846	,719	,881
Oe7	23,4144	17,299	,760	,876

Tablo 3.6’da okul etkililiği ölçeğinin güvenilirlik analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tablodaki sonuçlar okul etkililiği ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,898 olduğu göstermektedir. İlgili değer ele alındığında ölçeğin araştırmada kullanılmasında herhangi bir sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçekte bulunan tüm ifadeler analiz sonucunda yeterli düzeyde güvenilirlik sağladığı görülmüştür.

3.4.5. Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılmış olan ölçüm araçlarının faktörlere dağılımını, örneklemi ve ölçüm araçları arasındaki uyum düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmış olan faktör analizinde Bartlett’s Küresellik Testi değerleri (0,050 ve altında), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluk değerleri (0,600 ve üzeri) ve Açıklanan Toplam Varyans (%60 ve üzeri) sınır değerleri Hair vd., (2015) tarafından belirtilmiş olan sınır değerleri göz önüne alınarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3.7. Okul Etkililiği Alt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü				,880		
Bartlett'in Küresellik Testi		Ki-Kare		2212,216		
		Serbestlik Derecesi		21		
		Anlamlılık		,000		
Açıklanan Toplam Varyans						
		İlk Özdeğer		Yüklerin karelerinin toplamı		
Bileşen	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Toplamlı Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Toplamlı Yüzde
1	4,250	60,717	60,717	4,250	60,717	60,717
2	,723	10,322	71,039			
3	,531	7,589	78,627			
4	,517	7,387	86,014			
5	,452	6,460	92,474			
6	,347	4,956	97,430			
7	,180	2,570	100,000			
Çıkarım Metodu: Bileşen Analizi						

Okul etkililiği ölçeğinin faktör analizi sonuçları Tablo 3.7’de yer almaktadır. Okul etkililiği ölçeğinin faktör analizi sonucundaki KMO değeri 0,880 olarak bulunmuş ve Bartlett’s testi sonucu ise 0,000 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 3.7’e göre okul etkililiği ölçeğinin maddeleri tek faktörde toplanmıştır ve ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %60,717 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin soruları arasında olan “Bu okulda ürün ve hizmetlerin yeterli miktardadır” sorusu faktör analiz sonuçlarını iyileştirmek amacıyla analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla ilgili sonuçlar Hair (2014)’ın açıklanan toplam varyans için belirttiği %60 sınır

değerinin üzerinde olduğu ve bu nedenle okul etkililiği ölçeğinin çalışmada kullanılmasında hiçbir engel bulunmamaktadır.

Tablo 3.8. İnsan Merkezli OlmaAlt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü					,893	
Bartlett'in Küresellik Testi		Ki-Kare			2280,772	
		Serbestlik Derecesi			21	
		Anlamlılık			,000	
Açıklanan Toplam Varyans						
		İlk Özdeğer		Yüklerin karelerinin toplamı		
		Varyansın	Toplamlı		Varyansın	Toplamlı
Bileşen	Toplam	Yüzdesi	Yüzde	Toplam	Yüzdesi	Yüzde
1	4,354	62,205	62,205	4,354	62,205	62,205
2	,829	11,838	74,044			
3	,465	6,637	80,681			
4	,415	6,055	82,522			
5	,393	5,620	86,301			
6	,348	4,972	91,274			
7	,336	4,801	96,075			
8	,305	4,210	98,893			
9	,275	3,925	100,000			
Çıkarım Metodu: Bileşen Analizi						

İnsan merkezli olma ölçeğinin faktör analizi sonuçları ise Tablo 3.8'de bulunmaktadır. İnsan merkezli olma ölçeğinin faktör analizi bulgularına göre; KMO değeri 0,893 olarak ve Bartlett's testi sonucu ise %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bileşen değerlerine göre insan merkezli olma ölçeğin “öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanımını değerlendirirler”, “eğitim teknolojilerinin öğrencilerin okul başarılarına etkilerini değerlendirirler” maddelerinin 0,40 kritik değerinin altında olmasından dolayı analiz dışı bırakılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre insan merkezli olma ölçeğinin maddeleri tek faktörde toplanmıştır ve açıklanan toplam varyansı değeri ise %62,20 olarak bulunmuştur. %62,20 değeri Hair (2014)'ın açıklanan toplam varyans için belirttiği %60 sınır değerinin üzerinde olması insan merkezli olma ölçeğinin bu çalışmada kullanılmak için uygun bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9. İletişim ve İşbirliği Alt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü				,671		
Bartlett'in Küresellik Testi		Ki-Kare		325,803		
		Serbestlik Derecesi		3		
		Anlamlılık		,000		
Açıklanan Toplam Varyans						
		İlk Özdeğer		Yüklerin karelerinin toplamı		
		Varyansın	Toplamlı		Varyansın	Toplamlı
Bileşen	Toplam	Yüzdesi	Yüzde	Toplam	Yüzdesi	Yüzde
1	1,892	63,053	63,053	1,892	63,053	63,053
2	,624	24,045	75,015			
3	,598	19,928	82,982			
4	,535	18,089	87,320			
5	,511	17,018	100,000			
Çıkarım Metodu: Bileşen Analizi						

Tablo 3.9’da iletişim ve iş birliği ölçeğinin faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre destek ölçeğinin KMO değeri 0,671 ve Bartlett’s testi sonucu ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (0,000). Bartlett’s testi sonucu ise %95 güven aralığında anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin “okulun eğitim teknolojisi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yaparlar” ve “eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerini belirlerler” ifadelerinin faktör yükleri kritik 0,40 değeri altında olmasından dolayı, bu ifadeler analiz dışı bırakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre maddeler tek faktörde toplanmıştır ve ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %63,05 olarak bulunmuştur. Bulunan bu yüzdenin Hair (2014)’ın açıklanan toplam varyans için ifade ettiği %60’ın üzerinde olmasından dolayı iletişim ve iş birliği ölçeğinin çalışmada kullanılmak için uygun bir ölçek olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 3.10. Destek Alt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü				,893		
Bartlett'in Küresellik Testi		Ki-Kare		2443,152		
		Serbestlik Derecesi		10		
		Anlamlılık		,000		
Açıklanan Toplam Varyans						
		İlk Özdeğer		Yüklerin karelerinin toplamı		
		Varyansın	Toplamlı		Varyansın	Toplamlı
Bileşen	Toplam	Yüzdesi	Yüzde	Toplam	Yüzdesi	Yüzde
1	3,949	78,975	78,975	3,949	78,975	78,975
2	,379	7,586	86,561			
3	,274	5,478	92,039			
4	,211	4,227	96,266			
5	,187	3,734	100,000			
Çıkarım Metodu: Bileşen Analizi						

Destek ölçeğinin faktör analizi sonuçları Tablo 3.10'da yer almaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0,893, Bartlett's testi sonucu ise anlamlıdır. Faktör analizi bulgularına göre destek ölçeğinin maddeleri tek faktörde toplanmaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %78,97 olarak bulunmuştur. Yani ilgili değer %60'ın üzerinde olmasından dolayı destek ölçeğinin bu çalışmada kullanılması için uygun bir ölçek olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 3.11. Vizyon Alt Boyutunun Faktör Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü				,925		
Bartlett'in Küresellik Testi		Ki-Kare		3062,732		
		Serbestlik Derecesi		21		
		Anlamlılık		,000		
Açıklanan Toplam Varyans						
		İlk Özdeğer		Yüklerin karelerinin toplamı		
		Varyansın	Toplamlı		Varyansın	Toplamlı
Bileşen	Toplam	Yüzdesi	Yüzde	Toplam	Yüzdesi	Yüzde
1	4,892	69,885	69,885	4,892	69,885	69,885
2	,645	9,214	79,099			
3	,337	4,812	86,603			
4	,312	4,456	93,059			
5	,228	3,260	97,319			
6	,188	2,681	100,000			
Çıkarım Metodu: Bileşen Analizi						

Tablo 3.11'de vizyon ölçeğinin faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre destek ölçeğinin KMO değeri 0,925 ve Bartlett's testi sonucu ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (0,000).

Faktör analizi bulgularına göre destek ölçeğinin maddeleri tek faktörde toplanmaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %69,88 olarak bulunmuştur. Yani ilgili değerin %60'ın üzerinde olmasından dolayı destek ölçeğinin bu çalışmada kullanılması için uygun bir ölçek olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 3.12. Teknolojik Liderlik Ölçeğinin Faktör Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü	,970	
	Ki-Kare	10701,000
Bartlett'in Küresellik Testi	Serbestlik Derecesi	231
	Anlamlılık	,000
Açıklanan Toplam Varyans		71,220

Teknolojik liderlik ana ölçeğinin faktör analizi sonucundaki KMO değeri 0,970 olarak bulunmuş ve Bartlett's testi sonucu ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.12'e göre teknolojik liderlik ölçeği dört faktöre ayrılmıştır. Analiz sonuçlarına ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %71,20 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer Hair (2014)'ın açıklanan toplam varyans için belirttiği %60 sınır değerinin üzerindedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Anket ve kişisel bilgi formu il milli eğitim müdürlüğünden izin alınarak örnekleme alanları Sultanbeyli, Kartal, Pendik, Maltepe, Sancaktepe ve Tuzla ilçelerindeki okullarda çalışan öğretmenlere ve okul yöneticilerine iletilmiş ve veriler toplanmıştır. Veri toplama esnasında gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmada bireysel ve kurum bazında analiz yapılmamış ve katılımcıların kişisel bilgileri alınmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmaktadır. Verilerin analizinde sırası ile faktör analizi, güvenilirlik analizi, tanımlayıcı istatistikler, fark testleri, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

3.5.1. Normal Dağılım Analizi

Normal dağılımı tespit etme yöntemlerinden biri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, bir diğer yöntem basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesidir. George ve Mallery (2010) ve Tabachnick ve Fidell (2013)

görüşlerinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında bulunması durumunda normal dağılımın kabul edilebileceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmada verilerin normal dağılım özelliklerini incelemek amacıyla öncelikli olarak normallik testlerinden olan Kolmogorov–Smirnov ve Shapiro–Wilk testleri gerçekleştirilmiştir. Normal Dağılım test sonuçları tablosunda da görüldüğü gibi normal dağılımın sağlanmadığı görülse de ($p < 0,05$), diğer taraftan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 olmasından kaynaklı olarak normal dağılımın sağlandığı kabul edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmış ve ilgili analizler bu varsayım bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.13. Normal Dağılım Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	Anlamlılık	İstatistik	sd	Anlamlılık
Okul Etkililiği	,099	596	,000	,968	596	,000
İnsan Merkezli Olma	,109	596	,000	,963	596	,000
Vizyoner	,111	596	,000	,963	596	,000
İletişim ve İşbirliği	,127	596	,000	,949	596	,000
Destek	,177	596	,000	,938	596	,000
	Çarpıklık			Basıklık		
Okul Etkililiği	-,465	,100		,701	,200	
İnsan Merkezli Olma	,618	,100		,540	,200	
Vizyoner	-,540	,100		,255	,200	
İletişim ve İşbirliği	,034	,100		,950	,200	
Destek	-,728	,100		,844	,200	

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri ve okul etkililiği ölçeklerine verilmiş yanıtlarda öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri açısından bir anlamlı farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için T-Testi ve ANOVA testleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ve öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiği Algı Düzeylerine Yönelik Ortalama Sonuçları

Puanlar	N	$\bar{x}$	SS
Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri	596	3,82	0,68
Okul Etkililiği	596	3,90	0,63

Tablo 4.1’de öğretmenlerin algıladıkları Teknolojik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiği düzeylerine yönelik aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Genel olarak Teknolojik liderlik davranışları ($\bar{x}=3,82$; $ss=0,68$) iyi düzeydedir. Okul Etkililiği algıları ise ($\bar{x}=3,90$; $ss=0,63$) iyi düzeyde katılıyorum olarak bulunmuştur.

4.2. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Cinsiyete Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.2’de Teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında cinsiyete göre algılanan t testi tablosu verilmiştir.

Tablo 4. 2. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Cinsiyete Göre Alınan t Testi Tablosu

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t Testi	
					t	p
Okul Etkililiği	Kadın	384	3,89	,658	-,274	,784
	Erkek	212	3,90	,604		
İnsan Merkezli Olma	Kadın	384	3,87	,712	-,575	,565
	Erkek	212	3,90	,672		
İletişim ve İş Birliği	Kadın	384	3,72	,783	,153	,879
	Erkek	212	3,71	,865		
Destek	Kadın	384	3,88	,738	,603	,546
	Erkek	212	3,84	,746		
Vizyon	Kadın	384	3,80	,762	780	436
	Erkek	212	3,75	,757		

Araştırmaya katılım gösteren bireylerin cinsiyetleri açısından yapılmış T-test sonuçları ile ilgili bulgular Tablo 4.2’de yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyetleri açısından okul etkililiği, destek, vizyon, insan merkezli olma, iletişim ve iş birliği ölçeklerine verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Kadınların ve erkeklerin okulun etkililiği ve okul yöneticilerinin teknolojik liderliğini benzer düzeyde algıladıkları görülmektedir.

4.3. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Medeni Duruma Göre Alınan Bulgular

Tablo 4.3’te Teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında medeni duruma göre alınan t testi tablosu verilmiştir.

Tablo 4. 3. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Medeni Duruma Göre Alınan t Testi Tablosu

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t Testi	
					t	p
Okul Etkililiği	Evli	421	3,91	,613	1,117	,264
	Bekar	175	3,85	,696		
İnsan Merkezli Olma	Evli	421	3,92	,688	2,130	,034
	Bekar	175	3,79	,714		
İletişim ve İş Birliği	Evli	421	3,74	,810	,694	,488
	Bekar	175	3,68	,819		
Destek	Evli	421	3,88	,722	,819	,413
	Bekar	175	3,82	,784		
Vizyon	Evli	421	3,81	,751	1,207	,228
	Bekar	175	3,72	,781		

Tablo 4.3’te, öğretmenlerin medeni durumları açısından yapılmış olan T-test sonuçları ile ilgili bulgular yer almaktadır. Teknolojik liderin vizyoner olması, iletişim ve iş birliği ile destek boyutlarında ise anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmektedir. Evli veya bekar olmanın söz konusu boyutlarda algı

farklılığına neden olmadığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin insan merkezli olma ile ilgili düşüncelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). Bu sonuçlara göre evli öğretmenlerin insan merkezli olma ile ilgili görüşleri ($X=3,92$), bekar öğretmenlerin insan merkezli olma ile ilgili görüşlerine göre ($X=3,79$) daha olumludur. Diğer taraftan medeni durum değişkeni açısından okul etkililiği ile ilgili yanıtlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.4. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Yaşa Göre Algılanan Bulgular

Tablo 4.4'te Teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında yaşa göre algılanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 4. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiğinin Yaşa Göre Algılanan Analiz (Anova) sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Etkililiği	20-29	108	3,85	,660	,316	,729
	30-39	281	3,91	,589		
	40 ve üst	207	3,90	,691		
	Toplam	596	3,90	,639		
İnsan Merkezli Olma	20-29	108	3,87	,668	,180	,835
	30-39	281	3,87	,649		
	40 ve üst	207	3,91	,776		
	Toplam	596	3,88	,698		
İletişim ve İş Birliği	20-29	108	3,75	,742	,104	,901
	30-39	281	3,71	,749		
	40 ve üst	207	3,72	,925		
	Toplam	596	3,72	,812		
Destek	20-29	108	3,89	,714	,800	,450
	30-39	281	3,89	,695		
	40 ve üst	207	3,81	,811		
	Toplam	596	3,86	,740		
Vizyon	20-29	108	3,82	,702	,155	,856
	30-39	281	3,78	,720		
	40 ve üst	207	3,77	,841		
	Toplam	596	3,78	,760		

Katılımcıların yaşları açısından okul etkililiğine ve teknolojik liderlik boyutlarına verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını saptamak için Anova testi yapılmıştır. Yapılan Anova test ile ilgili bulgular Tablo 4.5'te bulunmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin okul etkililiği ve teknolojik liderlik ile ilgili görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Bütün

yaş gruplarındaki öğretmenlerin liderlerin teknolojik özellikleri ve okullarının etkinliğini benzer şekilde algıladıkları görülmektedir.

4.5. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Toplam Deneyim Süreleri Göre Algılanan Bulgular

Tablo 4.5'te teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında toplam deneyim süreleri göre algılanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 5. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiğinin Toplam Deneyim Süreleri Göre Algılanan Analiz (Anova) sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Etkililiği	1-10	264	3,85	,687	2,292	,102
	11-20	206	3,89	,570		
	21 ve üst	126	4,00	,633		
	Toplam	596	3,90	,639		
İnsan Merkezli Olma	1-10	264	3,84	,688	1,896	,151
	11-20	206	3,87	,690		
	21 ve üst	126	3,99	,725		
	Toplam	596	3,88	,698		
İletişim ve İş Birliği	1-10	264	3,71	,770	,828	,438
	11-20	206	3,68	,882		
	21 ve üst	126	3,80	,780		
	Toplam	596	3,72	,812		
Destek	1-10	264	3,85	,744	,208	,812
	11-20	206	3,86	,704		
	21 ve üst	126	3,90	,794		
	Toplam	596	3,86	,740		
Vizyon	1-10	264	3,77	,741	,856	,425
	11-20	206	3,75	,762		
	21 ve üst	126	3,86	,796		
	Toplam	596	3,78	,760		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin okul etkililiği ve teknolojik liderlik görüşlerinin onların toplam deneyim süreleri açısından anlamlı olarak farklılaşma düzeyini tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Katılımcıların toplam deneyim grupları arasında okul etkililiği ve teknolojik liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bütün deneyim grupları için okul etkililiği ve teknolojik liderlik algıları benzer düzeydedir.

4.6. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Algılanan Bulgular

Tablo 4.6'da Teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında mevcut okuldaki çalışma süresine göre algılanan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 6. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiğinin Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Algılanan Analizi (Anova) sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Etkililiği	1-5 yıl	397	3,90	,668	,154	,857
	6-10 yıl	158	3,88	,603		
	11 ve üst	41	3,94	,463		
	Toplam	596	3,90	,639		
İnsan Merkezli Olma	1-5 yıl	397	3,88	,721	,271	,763
	6-10 yıl	158	3,91	,651		
	11 ve üst	41	3,83	,659		
	Toplam	596	3,88	,698		
İletişim ve İş Birliği	1-5 yıl	397	3,75	,834	1,227	,294
	6-10 yıl	158	3,67	,785		
	11 ve üst	41	3,58	,678		
	Toplam	596	3,72	,812		
Destek	1-5 yıl	397	3,89	,765	1,026	,359
	6-10 yıl	158	3,82	,696		
	11 ve üst	41	3,760	,659		
	Toplam	596	3,86	,740		
Vizyon	1-5 yıl	397	3,81	,783	,726	,484
	6-10 yıl	158	3,76	,733		
	11 ve üst	41	3,67	,633		
	Toplam	596	3,78	,760		

Öğretmenler çalıştıkları mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre gruplandıklarında onların okul etkililiği ve teknolojik liderlik ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi bulguları Tablo 4.6’da bulunmaktadır ve tabloya göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Mevcut okulda kısa veya uzun süredir çalışıyor olmak, öğretmenlerin okulun etkinliği ve yöneticilerinin teknolojik yeterliliklerini değerlendirmede algı farklılığı yaratmamaktadır.

4.7. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında İdari Görev Olup-Olmamasına Göre Algılanan Bulgular

Tablo 4.7’de teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında idari görev olup-olmamasına göre algılanan t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 7. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında İdari Görev Olup-Olmamasına Göre Algılanan t Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t Testi	
					t	p
Okul Etkililiği	Evet	64	3,70	,630	-2,592	,010
	Hayır	532	3,92	,636		
İnsan Merkezli Olma	Evet	64	3,91	,690	,343	,732
	Hayır	532	3,88	,699		
İletişim ve İş Birliği	Evet	64	3,70	,725	-,232	,817
	Hayır	532	3,72	,823		
Destek	Evet	64	3,90	,771	,447	,655
	Hayır	532	3,86	,737		
Vizyon	Evet	64	3,78	,830	-,051	,959
	Hayır	532	3,78	,752		

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler idari görevi olanlar ve olmayan şeklinde iki grupta toplanmış, okul etkililiği ve teknolojik liderlik ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olup-olmadığını tespit etmek için T-testi yapılmıştır. Tablo 4.7’de yer alan test sonuçlarına göre idari görevi olan ve olmayanların okul etkililiği ile ilgili düşüncelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). Bu sonuçlara göre idari görevi bulunmayan öğretmenlerin okul etkililik ile ilgili görüşlerinin ($X=3,92$), idari görevi bulunan öğretmenlerin okul etkililik ile ilgili görüşlerine göre ($X=3,70$) daha yüksektir. Ancak idari görevi olan ve olmayan öğretmen sayıları arasında önemli fark olması elde edilen sonucun genellenebilir olmasını olumsuz etkileyebilir.

Diğer yandan idari görevi olan ve olmayanların teknolojik liderlik boyutları ile ilgili düşüncelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

4.8. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Okul Kademesine Göre Algılanan Bulgular

4.8. Teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında okul kademesine göre algılanan anova sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 8. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Etkililiği	İlkokul	379	4,01	,595	25,467	,000
	Ortaokul	147	3,82	,611		
	Lise	70	3,45	,715		
	Toplam	596	3,90	,639		
İnsan Merkezli Olma	İlkokul	379	3,97	,677	12,277	,000
	Ortaokul	147	3,80	,700		
	Lise	70	3,56	,696		
	Toplam	596	3,88	,698		
İletişim ve İş Birliği	İlkokul	379	3,80	,754	9,264	,000
	Ortaokul	147	3,70	,765		
	Lise	70	3,35	1,078		
	Toplam	596	3,72	,812		
Destek	İlkokul	379	3,97	,692	13,773	,000
	Ortaokul	147	3,77	,736		
	Lise	70	3,50	,863		
	Toplam	596	3,86	,740		
Vizyon	İlkokul	379	3,90	,711	19,916	,000
	Ortaokul	147	3,69	,707		
	Lise	70	3,32	,915		
	Toplam	596	3,78	,760		

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi açısından cevaplarının nasıl farklılık gösterdiğini anlamak için ANOVA testi yapılmıştır ve test ile ilgili bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır. Test sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre teknolojik liderliğin boyutları ve okul etkililiğine verdikleri cevaplarda istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($p \leq 0,05$). Katılımcıların okulun etkililiği ve teknolojik liderlik algıları görev yapılan okul kademesi açısından farklılaşmaktadır.

İlgili farklılaşmaların tam olarak hangi okul kademesinde görevli olan öğretmen gruplarında olduğunu anlamak için ise Post-Hoc testlerinden olan Tukey testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına dair bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. Okulun Eğitim Kademesi Açısından Tukey Test Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Okul Etkililiği	İlkokul	Ortaokul	,185*	,059	,005
	İlkokul	Lise	,553*	,079	,000
	Ortaokul	Lise	,367*	,089	,000
İnsan Merkezli Olma	İlkokul	Ortaokul	,177*	,066	,022
	İlkokul	Lise	,413*	,089	,000
	Ortaokul	Lise	,236*	,099	,047
İletişim ve İş Birliği	İlkokul	Ortaokul	,090	,077	,476
	İlkokul	Lise	,447*	,104	,000
	Ortaokul	Lise	,357*	,116	,006
Destek	İlkokul	Ortaokul	,197*	,070	,014
	İlkokul	Lise	,464*	,094	,000
	Ortaokul	Lise	,267*	,105	,031
Vizyon	İlkokul	Ortaokul	,211*	,071	,009
	İlkokul	Lise	,582*	,095	,000
	Ortaokul	Lise	,370*	,107	,002

Tukey testi sonuçlarına açısından öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili cevaplar tüm gruplar açısından anlamlı olarak farklılık göstermektedir. İlkokulda görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul etkililiği ile ilgili olumlu görüş düzeyi ortaokulda ve lisede görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul etkililiği ile ilgili olumlu görüş düzeyine kıyasla daha fazladır (Ort. farkı= 0,185 ve $p=0,005$; Ort. farkı= 0,533 ve $p=0,000$). Diğer yandan ortaokulda görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul etkililiği ile ilgili olumlu görüş düzeyi lisede görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul etkililiği ile ilgili olumlu görüş düzeyine kıyasla daha fazladır (Ort. farkı= 0,367 ve $p=0,000$).

Tablo 4.9'a göre; ilkokulda görevli olan öğretmenlerin insan merkezli olma ile ilgili cevapları tüm gruplar açısından anlamlı olarak farklılık göstermektedir. İlkokulda görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki insan merkezli olma ile ilgili olumlu görüş düzeyi ortaokulda ve lisede görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul etkililiği ile ilgili olumlu görüş düzeyine kıyasla daha fazladır (Ort. farkı= 0,177 ve $p=0,022$; Ort.farkı= 0,413 ve $p=0,000$). Ayrıca ortaokulda görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul etkililiği ile ilgili olumlu görüş düzeyi lisede görevli olan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki okul etkililiği ile ilgili olumlu görüş düzeyine kıyasla daha fazladır (Ort. farkı= 0,236 ve $p=0,047$). Öğretmenlerin iletişim ve işbirliği ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında ilkokul ve ortaokulda görevli olan öğretmenler lisede görevli olan öğretmenlere kıyasla çalıştıkları

okuldaki yöneticilerin daha fazla iletişim ve işbirliği yaklaşımı benimsedikleri tespit edilmiştir (Ort. farkı= 0,447 ve p=0,000; Ort. farkı= 0,357 ve p=0,006).

Bulgular genel olarak değerlendirilecek olursa, okulun kademesi azaldıkça katılımcıların liderin teknolojik becerilerini daha yüksek olarak algıladıkları gözlemlenmektedir. Diğer taraftan bu sonuçlar ile benzer sonuçlar öğretmenlerin destek ve vizyon olma ile ilgili cevaplarında da gözlemlenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirilecek olursa, okulun kademesi azaldıkça katılımcıların okulu etkili ve liderin teknolojik becerilerini daha yüksek olarak algıladıkları görülmektedir.

4.9. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiğine ait İş Dışı Günlük Tek. Cihaz Kullanım Süresine Göre Algılanan Bulgular

Teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında günlük teknolojik cihaz kullanım süresine göre algılanan bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. İş Dışı Günlük Tek. Cihaz Kullanım Süresi Göre ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Okul Etkililiği	1 saat ve altı	133	3,94	,642	,580	,560
	2-3 saat	340	3,89	,656		
	4 ve üstü	123	3,85	,584		
	Toplam	596	3,90	,639		
İnsan Merkezli Olma	1 saat ve altı	133	4,04	,704	4,912	,008
	2-3 saat	340	3,86	,716		
	4 ve üstü	123	3,77	,613		
	Toplam	596	3,88	,698		
İletişim ve İş Birliği	1 saat ve altı	133	3,84	,790	2,016	,134
	2-3 saat	340	3,70	,784		
	4 ve üstü	123	3,66	,901		
	Toplam	596	3,72	,812		
Destek	1 saat ve altı	133	3,98	,707	2,504	,083
	2-3 saat	340	3,85	,744		
	4 ve üstü	123	3,78	,7567		
	Toplam	596	3,86	,740		
Vizyon	1 saat ve altı	133	3,93	,741	4,473	,012
	2-3 saat	340	3,77	,788		
	4 ve üstü	123	3,66	,676		
	Toplam	596	3,78	,760		

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenler günlük teknolojik alet (tablet, bilgisayar vd.) kullanım süresine göre gruplandırılmıştır. Bu grupların okul etkililiği ve teknolojik liderlik ile ilgili cevapların anlamlı olarak birbirinden farklılaşma düzeyini tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi bulgularına

göre okul etkililiği ile ilgili düşüncelerde anlamlı bir farklılık olmadığı için görülmüştür.

Diğer yandan ANOVA testi sonuçlarına göre insan merkezli olma ve vizyon ile ilgili verilen yanıtlarda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. İlgili farklılaşmaların tam olarak günlük teknolojik cihaz kullanım süresine göre hangi öğretmen gruplarında olduğunu anlamak için ise Post-Hoc testlerinden Tukey testi yapılmış ve bu analiz sonuçlarına dair bulgular Tablo 4.10’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Açısından Tukey Test Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İnsan Merkezli Olma	1 saat ve altı	2-3 saat	,175*	,070	,037
	1 saat ve altı	4 ve üstü	,261*	,086	,008
	2-3 saat	4 ve üstü	,0862	,073	,465
Vizyon	1 saat ve altı	2-3 saat	,1656	,077	,084
	1 saat ve altı	4 ve üstü	,278*	,094	,009
	2-3 saat	4 ve üstü	,113	,079	,325

Tukey testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin insan merkezli olma ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında 1 saat ve daha az günlük teknolojik alet kullanan öğretmenler 2-3 saat, 4 saat ve daha az günlük teknolojik alet kullanan öğretmenlere kıyasla çalıştıkları okulda yöneticilerin daha fazla insan merkezli olma yaklaşımı benimsediklerini algıladıkları görülmüştür (Ort. farkı= 0,175 ve p=0,037; Ort. farkı= 0,261 ve p=0,008). Ayrıca vizyon ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 1 saat ve daha az günlük teknolojik alet kullanan öğretmenler 4 saat ve daha fazla günlük teknolojik alet kullanan öğretmenlere kıyasla çalıştıkları okulda yöneticilerin daha fazla vizyon yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür (Ort. farkı= 0,278 ve p=0,009). Ortaya çıkan algılama farklılıkları az kullanım ile en çok kullanım arasındadır.

4.10. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasında ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik tarzlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini tespit etmek için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki nasıl bir etkide bulunduğunu tespit etmek için kullanılmaktadır. Bu analizin yapılabilmesi için öncelikli olarak ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi önemlidir.

Bu nedenle öncelikli olarak korelasyon analizinden yararlanılmaktadır (Hair vd., 2014:204).

Tablo 4. 11. Ölçekler Düzeyinde Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul etkililiği	Teknolojik liderlik
Okul etkililiği	Pearson Korelasyon	1	
	Anlamlılık (2- kuyruk)		
	N	596	
Teknolojik liderlik	Pearson Korelasyon	,672**	1
	Anlamlılık (2-kuyruk)	,000	
	N	596	596

** . 05 seviyesinde anlamlı (2-kuyruk).

Tablo 4.11’de okul etkililiği ve teknolojik liderlik ölçekleri arasındaki korelasyon analiz sonuçları bulunmaktadır. Korelasyon analizi sonucunda Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Tablo 4.12’e göre okul etkililiği ve teknolojik liderlik arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($R=0,672$ ve $p=0,000$).

Tablo 4. 12. Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		A	B	C	D	E
Okul etkililiği (A)	Pearson Korelasyon	1				
	Anlamlılık (2-kuyruk).					
	N	596				
İnsan merkezli olma (B)	Pearson Korelasyon	,650**	1			
	Anlamlılık (2-kuyruk).	,000				
	N	596	596			
İletişim ve iş birliği (C)	Pearson Korelasyon	,566**	,739**	1		
	Anlamlılık (2-kuyruk).	,000	,000			
	N	596	596	596		
Destek (D)	Pearson Korelasyon	,614**	,786**	,728**	1	
	Anlamlılık (2-kuyruk).	,000	,000	,000		
	N	596	596	596	596	
Vizyon (E)	Pearson Korelasyon	,638**	,839**	,791**	,831**	1
	Anlamlılık (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	596	596	596	596	596

** . 05 seviyesinde anlamlı (2-kuyruk).

Tablo 4.12’de ise okul etkililiği ölçeği ile insan merkezli olma, iletişim ve iş birliği, destek ve vizyon alt boyutlar arasındaki korelasyon ilişkileri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Korelasyon analiz sonuçlarına göre; okul etkililiği ve insan merkezli olma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($R=0,650$; $p=0,000$). Benzer şekilde okul etkililiği ile iletişim ve işbirliği arasında işbirliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($R=0,566$; $p=0,000$). Okul etkililiği ve destek arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Söz konusu ilişki istatistiki olarak anlamlıdır ($R=0,614$; $p=0,000$). Okul etkililiği ile vizyon arasında da pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir ($R=0,638$; $p=0,000$).

Tabloya göre insan merkezli olma ile destek arasında ($R=0,786$; $p=0,000$), insan merkezli olma ile iletişim ve işbirliği arasında ($R=0,739$; $p=0,000$), göre insan merkezli olma ile vizyon arasında ($R=0,839$; $p=0,000$), iletişim ve işbirliği ile destek arasında ($R=0,728$; $p=0,000$), iletişim ve işbirliği ile vizyon arasında ($R=0,791$; $p=0,000$), vizyon ile destek arasında ($R=0,831$; $p=0,000$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır

4.11.Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki etki ne düzeydedir?

Teknolojik liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla yapılan regresyon analizi bulguları Tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4. 13. Ölçeklerin Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Model özeti	
			Düzenlenmiş R ²	Tahminlerin standart hatası
1	,672 ^a	,452	,451	,47347

a. Predictors: (Sabit), Teknolojik liderlik

Tabloya göre $R^2 = 0,452$ (Düzenlenmiş $R^2 = 0,451$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, bağımsız değişken olan teknolojik liderlik, bağımlı değişken olan okul etkililiğine ait varyansın %45,1’sini açıklamaktadır. Diğer bir anlatımla okul etkililiğinde oluşan değişimin %45,1’lik kısmı teknolojik liderlik değişkeninin etkisi ile ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. 14. Ölçeklerin Regresyon Analizi Anova Testi Sonuçları

Model	Karelerin Toplamı	S.D	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
1 Regression	109,802	1	109,802	489,798	,000 ^b
Kalıntı	133,162	594	,224		
Toplam	242,964	595			

Regresyon analizi Anova testin sonuçlarına dair bulgular ise Tablo 4.14’te bulunmaktadır. Anova testi sonuçlarına göre; bağımsız değişken ile bağımlı değişken

arasında %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($F=489,798$ ve $p \leq 0,05$). Araştırmanın modelinin istatistiki olarak anlamlı olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 4. 15. Ölçeklerin Regresyon Model Katsayı Analiz Sonuçları

	Model	Standardize olmayan katsayılar		Standardize katsayılar	t	Anlamlılık
		B	Std. Hata	Beta		
1	(Sabit)	1,522	,109		13,945	,000
	Teknolojik liderlik	,623	,028	,672	22,131	,000

a. Bağımlı Değişken: Okul etkililiği

Regresyon model katsayı ile ilgili bulgular ise Tablo 4.16’de bulunmaktadır. Tabloya göre teknolojik liderlik bağımsız değişkeni ile okul etkililiği bağımlı değişkeni arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,000$) ve β değeri ise 0,672 olarak bulunmuştur. Buna göre; teknolojik liderlikte oluşturulacak bir birimlik artış okul etkililiği düzeyinde 0,672 birimlik artışa neden olmaktadır. Yani okullarda teknolojik liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi okul etkililiği düzeyinin olumlu yönde artmasına neden olmaktadır.

Tablo 4. 16. Alt Ölçeklerin Regresyon Model Özeti

Model	R	Model özeti		
		R ²	Düzenlenmiş R ²	Tahminlerin standart hatası
1	,680 ^a	,462	,459	,47021

a. Predictors: (Sabit), İnsan Merkezli Olma, İletişim ve İşbirliği, Destek, Vizyon

Tablo 4.17’de ise teknolojik liderliğin boyutları olan insan merkezli olma, iletişim ve iş birliği, destek ve vizyon alt boyutlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini tespit edebilmek için yapılan regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre $R^2 = 0,462$ (Düzenlenmiş $R^2 = 0,459$) olarak bulunmuştur. Yani, insan merkezli olma, iletişim ve işbirliği, destek bağımsız değişkenleri okul etkililiği bağımlı değişkenine ait varyansın %45,9’sini açıklamaktadır. Diğer bir deyimle okul etkililiğinde oluşan değişimin %45,9’lık kısmı insan merkezli olma, insan ve işbirliği, destek değişkenlerinin etkisi ile ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. 17. Alt Ölçeklerin Regresyon Analizi Anova Sonuçları Özeti

	Model	Karelerin Toplamı	S.D	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
1	Regression	112,293	4	28,073	126,970	,000 ^b
	Kalıntı	130,671	591	,221		
	Toplam	242,964	595			

Tablo 4.18’da ise regresyon analizi Anova sonuçları bulunmaktadır. Anova test sonuçlarına göre; bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($F=126,970$ ve $p \leq 0,05$).

Tablo 4. 18. Alt Boyutların Regresyon Model Katsayı Analiz Sonuçları

Model		Standardize olmayan katsayılar		Standardize katsayılar	t	Anlamlılık
		B	Std. Hata	Beta		
1	(Sabit)	1,442	,112		12,836	,000
	İnsan merkezli Olma	,296	,054	,323	5,485	,000
	İletişim ve işbirliği	,053	,040	,067	1,314	,189
	Destek	,142	,049	,165	2,869	,004
	Vizyon	,149	,058	,177	2,567	,010

a. Bağımlı Değişken: Okul Etkililiği

Tablo 4.19’e göre insan merkezli olma, destek ve vizyon bağımsız değişkenlerinin okul etkililiği bağımlı değişken üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p \leq 0,05$). Diğer taraftan iletişim ve işbirliği bağımsız değişkenlerinin okul etkililiği bağımlı değişken üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İnsan merkezli olma ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,000$) ve standardize edilmiş β değeri ise 0,323 olarak bulunmuştur. Yani insan merkezli olmada oluşturulacak bir birimlik artış okul etkililiği düzeyinde 0,323 birimlik artışa neden olmaktadır. Okullarda insan merkezli olma yaklaşımının benimsenmesi okul etkililiği düzeyinin olumlu yönde artmasına neden olmaktadır.

İletişim ve iş birliği ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Destek ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,004$) ve standardize edilmiş β değeri ise 0,165 olarak bulunmuştur. İletişim ve iş birliğinde meydana gelecek bir birimlik artış okul etkililiği düzeyinde 0,165 birimlik artışa neden olmaktadır. Okullarda liderlerin destekleyici yapıda olması okul etkililiği düzeyinin olumlu olarak artmasına neden olmaktadır.

Ayrıca vizyon (geleceğe ilişkin öngörü) ile okul etkililiği arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0,010$) ve standardize edilmiş β değeri ise 0,177 olarak bulunmuştur. Buna göre; destekte oluşturulacak bir birimlik artış okul etkililiği düzeyinde 0,177 birimlik artışa neden olmaktadır. Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin vizyon sahibi olması okul etkililiği düzeyini de olumlu olarak arttırmaktadır.

İnsan merkezli olma, destek ve vizyon bağımsız değişkenlerinin okul etkililiği bağımlı değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkisinin olmasından ve ayrıca sabit değerinin de istatistiksel olarak anlamlı olmasından ($\beta=1,442$ ve $p=0,000$) dolayı regresyon formülünü aşağıdaki denklem ile ifade edilebilir:

Okul Etkililiği = **Y**

İnsan Merkezli Olma = **M**

Destek = **N**

Vizyon = **K**

$$\mathbf{Y = 1,442 + 0,323*M + 0,165*N + 0,177* K}$$

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okullarda görevli olan öğretmenlerin, birlikte çalıştıkları yöneticilerin teknoloji liderlik düzeyleri ve bu bağlamda okul etkililik düzeyleri ile ilgili görüşlerinde bazı demografik ve bireysel değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiği Algı Düzeylerine Yönelik Sonuçların Tartışılması

Teknolojik Yeterlilikleri ve Okul Etkililiği düzeylerine yönelik ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar incelendiğinde genel olarak Teknolojik liderlik davranışları ($\bar{x}=3,82$; (katılıyorum) iyi düzeydedir. Yani araştırmada yer alan öğretmenlerimiz okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini yeterli olarak görmektedir. Biçer (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada ise orta düzeyde yeterli oldukları gözlenmiştir.

Okul Etkililiği algıları ise ($\bar{x}=3,90$; iyi düzeyde katılıyorum olarak bulunmuştur.

5.1.2. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Cinsiyete Göre Elde Edilen Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyi ile ilgili olarak kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeni, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili öğretmen düşüncelerinde etkili bir rol oynamadığı ortaya çıkmıştır. Eren ve Şişman (2010), Ertuğrul (2014) ve Irmak (2015) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin cinsiyetleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul etkililiği düşüncelerinde de cinsiyetin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yani cinsiyet değişkeni, okul etkililiği

ile ilgili öğretmen düşüncelerinde etkili bir rol oynamadığı görülmüştür. Töremen'in (1999) ve Çiftçi (2019) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin okul etkililiğini etkileyen bir değişken olmadığı sonucu, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.3. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Medeni Duruma Göre Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Öğretmenlerin teknolojik liderlik boyutlarından iletişim ve iş birliği, destek ve vizyoner ile ilgili düşüncelerinde medeni durumun anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna karşın ise öğretmenlerin insan merkezli olma ile ilgili düşüncelerinde medeni durumun anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ertuğrul (2014) ve Irmak (2105) tarafından yapılan çalışmalarda medeni durumun öğretmenlerin teknolojik liderlik ile ilgili algılar üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin evli veya bekar olmasının onların teknolojik liderlik ile ilgili görüşlerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin medeni durumlarının onların okul etkililiği algılarında anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin evli veya bekar olmaları okul etkililiği ile ilgili verdikleri yanıtlarda herhangi bir algı farklılığına neden olmamaktadır. Tarhan (2008), Abdurrezzak (2015) ve Atcıoğlu (2018) tarafından yapılmış olan çalışmalarda öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin onların medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmamıştır. Bulgular çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Yaşa Göre Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyi ile ilgili olarak görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle yaş değişkeni, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili öğretmen düşüncelerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç ile Ertuğrul (2014) ve Irmak (2015) tarafından yapılmış olan çalışmalarda sonuçlar benzerdir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarında yaşın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yani yaş değişkeni öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili düşüncelerinde

farklılık yaratan bir unsur olmadığı görülmüştür. Tarhan (2008), Abdurrezzak (2015) ve Atcioğlu (2018) tarafından yapılmış olan çalışmalarda öğretmenlerin etkili okul düşüncelerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki bazı araştırmalar ile benzer sonuçlara benzemektedir.

5.1.5. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Toplam Deneyim Süreleri Göre Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Öğretmenlerin toplam deneyim süreleri açısından teknolojik liderlik düzeyi ile ilgili algılarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ertuğrul (2014) ve Irmak (2015)'a göre de öğretmenlerin mesleklerine yeni başlamış veya daha tecrübeli öğretmenler olmaları, onların okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili görüşleri açısından anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir. Sincar (2009), Baş (2012) ve Öztaş (2013) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin meslekteki deneyim süreleri ile okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeteneklerine dair görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuç ile söz konusu çalışmalar farklı bulgulara sahiptir. Araştırmadaki katılımcıların ve araştırma kapsamının bu çalışmalar ile alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının farklı olmasını açıklayabilir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarında toplam deneyim süresinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yani toplam deneyim süresi değişkenin, okul etkililiği ile ilgili öğretmen düşüncelerinde etkili bir rol oynamadığı görülmektedir. Atcioğlu (2018), Abdurrezzak (2015) ve Tarhan (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde olarak öğretmenlerin okul etkililiği algılarının toplam deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Sonuç olarak toplam tecrübe düzeyi ne olursa olsun, öğretmenler görev yaptıkları okulların etkililiği ile ilgili olarak benzer algılara sahiptir.

5.1.6. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Mevcut Okuldaki Çalışma Süresine Göre Bulguların Sonuçların Tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları mevcut okuldaki çalışma süresinin onların teknolojik liderlik ile ilgili algıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin teknolojik liderliğin tüm boyutları ile

ilgili yanıtlarının mevcut okuldaki çalışma süresi açısından anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Irmak (2015) tarafından yapılmış çalışmada da bu sonuçlara paralellik gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili düşüncelerinde mevcut okuldaki çalışma süresi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yani mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeninin, okul etkililiği ile ilgili öğretmen düşüncelerinde etkili bir rol oynamadığı görülmektedir. Atcıoğlu (2018) ve Tarhan (2008) tarafından yapılmış olan araştırmalarda da benzer olarak öğretmenlerin okul etkililiği düşüncelerinin mevcut okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

5.1.7. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında İdari Görev Olup-Olmamasına Göre Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Katılımcıların idari görevleri olup-olamaması açısından değerlendirildiğinde hem idari görevi bulunan hem de idari görevi bulunmayan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili öğretmen düşüncelerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin idari görevinin olup veya olmaması onların teknolojik liderlik ile ilgili düşünceleri açısından farklılık unsuru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ertuğrul (2014) ve Gerçek (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu çalışmada yapılan sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda teknolojik liderlik düzeyi ile ilgili olarak hem idari görevi olan hem de idari görevi olmayan öğretmenlerinin aynı görüşlere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Diğer taraftan okul etkililiği ile görüşlerde ise anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda göre idari görevi bulunmayan öğretmenler idari görevi bulunan öğretmenlere kıyasla okul etkililiği ile ilgili daha olumlu görüşlere sahiptirler.

5.1.8. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiği Arasında Okul Kademesine Göre Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi açısından teknolojik liderlik düzeyi ile ilgili algılarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyimle okul kademesi değişkeninin öğretmenlerin teknolojik liderliğin tüm alt boyutları ile ilgili yanıtları üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkiye sahiptir. Benzer olarak Irmak (2015)'a yaptığı araştırmaya göre de öğretmenlerin görevli oldukları okul

kademesinin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyleri ile ilgili görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarında okul kademesinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yani okul kademesi değişkenin, okul etkililiği ile ilgili öğretmen düşüncelerinde etkili bir rol oynadığı görülmektedir. Abdurrezzak (2015) ve Tarhan (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.9. Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkililiğinin İş Dışı Günlük Tek. Cihaz Kullanım Süresine Göre Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin günlük teknolojik cihaz kullanımı açısından sadece teknolojik liderliğin insan merkezli olma alt boyutu ile ilgili algılarda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, diğer alt boyutlar ile ilgili algılarda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul etkililiği ile bağlı düşüncelerinde de günlük teknolojik cihaz kullanma açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.10. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiğine İlişkin Algılanan Bulguların Sonuçlarının Tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre teknolojik liderliğinin okul etkililiği üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bağlamında yöneticilerin teknolojik liderlik yeterliliklerinin yüksek olması, okul etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmada teknolojik liderliğin insan merkezli olma, destek ve vizyon sahibi olma boyutlarının okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkide bulunduğu, iletişim ve iş birliği boyutunun ise okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkide bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.11. Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre; bağımsız değişken olan teknolojik liderlik, bağımlı değişken olan okul etkililiğine ait varyansın %45,1'sini açıklamaktadır. Diğer bir anlatımla okul etkililiğinde oluşan değişimin %45,1'lik kısmı teknolojik liderlik değişkenin etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin teknolojik liderliğin insan merkezli olma, destek ve vizyon sahibi olma boyutlarını benimsemesi ve

uygulaması sonucu okul etkililiği de artmaktadır. Okul yöneticileri teknolojik liderlik davranışlarında insan merkezli olarak yaklaşım sergilediklerinde okulun etkililik düzeyi olumlu yönde artış göstermektedir. Yani okul yöneticileri teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorunları, okuldaki tüm bireylerin katılımını sağlayarak çözdüğü, okulun tüm üyelerinin okuldaki eğitim teknolojilerinden eşit düzeyde faydalanmalarını sağladığı, eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurduğu takdirde okul etkililiğinde artış gözlenebilmektedir.

Ayrıca yöneticilerin teknolojik liderliklerinde destek davranışlarının okulun etkililiğini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin süreç yönetiminde öğrenci gelişimi için teknoloji kullanması, eğitimin etkinliğinin artması için teknolojik gelişmeleri takip etmesi, teknolojik açıdan öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak ortam oluşturmaları, öğrencilerin gelişimlerini sağlayacak teknolojilerin kullanımını sağlanması gibi davranışları okulun etkililiğini arttırmaktadır.

5.2. Öneriler

Uygulayıcılar için: Bu bölümde araştırma elde edilen veriler sonucunda geliştirilen öneriler bulunmaktadır. Yöneticilerin teknolojik liderlik davranışlarında vizyoner bir yaklaşım sergilemeleri okulun etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticileri eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına hakkında uzun vadeli teknolojik gelişim planlarına sahipse, okulun eğitim teknolojisi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar gerçekleştiriyorsa, eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerinin kullanılmasını destekliyorsa vb. benzer süreçleri kendine vizyon olarak kabul ediyor ve bu doğrultuda uygulamalar gerçekleştiriyor ise o zaman okul etkililiği düzeyi de artabilir.

Araştırmacılar için: Bu araştırma İstanbul iliyle sınırlı tutulmuş nicel bir çalışmadır. Dolayısıyla farklı illerde gerçekleştirilecek ve bu çalışmada incelenen değişkenleri daha kapsamlı bir biçimde ele alacak nitel bir çalışma yapılabilir. Bunun yanı sıra bu çalışmada okul yöneticilerin teknolojik liderlik kullanım şekilleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiş olup; gelecekte yapılacak diğer çalışmalarda ise ilgili değişkenler ile başka değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenebilir. Gelecek araştırmalar okul dışındaki birçok farklı örgütlerde de gerçekleştirilebilir.

Politika belirleyiciler için: okulun etkililiğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Liderlik özellikleri okul etkililiğini etkileyen önemli faktörlerdendir. Bilişim teknolojilerinin tüm dünyada ilerleme unsuru olduğu düşünüldüğünde liderin teknoloji ile olan uyumu biraz daha önem kazanmaktadır. Okullardaki yöneticilerin teknolojik liderlik düzeylerinin yüksek olması, okulların teknoloji unsurlarını kullanmaları açısından kolaylaştırıcı olabilecektir. Ancak okul yöneticilerinin seçimi, atama kriterleri, yükseltme kriterleri, yeni teknolojilere uyumlarının sağlanmasının bir program dahilinde gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Öyle ki politika yapıcıların söz konusu faktörler için politikalar gerçekleştirirken sürekli eğitim prosedürlerini oluşturmaları, özellikle teknolojik kabiliyeti olan yöneticilerin öncelik kazandırılması, yönetici eğitim programlarının oluşturulması ve teşvik edilmesi okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özelliklerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere liderin teknolojik özelliklerinin olması ise okul etkililiğini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Ada, S.Z. ve Baysal, N.(2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., ve Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology. Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 8(14), 286.
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 9(1), 176-187.
- Akbaba-Altun, S. ve Gürer, M.D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (33), 35-54.
- Akıllı, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etkililiği ile teknoloji liderliği rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla fatih projesinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, R.E. ve Dexter, S. (2005). School technology leadership: an empirical investigation of prevalence and effect. *educational administration quarterly*, (41), 49-82.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Atcioğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Aydın, İ. (2014). *Yönetişel, mesleki ve örgütsel etik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 213-219.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 429-446.
- Bailey, G. ve Lumley, D. (1997). Technology planning: a toolkit for administrators and school board members, Erişim adresi <http://netc.org/cdrom/toolkit/html/toolkit.htm>.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik tarzları ile örgüt kültürü türleri arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması, *TISK Akademi*, 4 (7), 138-172.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi,
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(29), 76-83.
- Beycioğlu, K.ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Binbaşioğlu, C. (1993). Etkili okul kavramı ve buna etki eden bazı etkenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 185.

- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2 (3), 94-107.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Chang, I. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in taiwanese elementary schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Cheng, Y. C. (1996). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School effectiveness and school improvement*, 7 (1), 35-61
- Creighton T. (2011). Entrepreneurial leadership for technology: an opposable mind. R. Papa (Ed.), *Technology Leadership for School Improvement* içinde (3-20. ss.). United States of America: SAGE Publications
- Çakır, R. ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 35-54.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitapçığı*. Erişim adresi https://ab.org.tr/ab11/kitap/celen_celik_pisa_AB11.pdf.

- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). 2006 yıl programı. Erişim adresi http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/2006_Y%C4%B1l%C4%B1_Program%C4%B1.pdf
- EBA (2018a). EBA nedir? Erişim adresi <https://yegitek.meb.gov.tr/>
- EBA (2018b). EBA nedir? Erişim adresi: http://araklicankayaio.meb.k12.tr/icerikler/eba-nedir_2140451.html
- Çelik, V. (2000), *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *SBE Dergisi*, 19 (2), 207-237
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Çiftçi K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006), Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- EBA. (2018a). *Eğitim bilişim ağı hakkında*. Erişim adresi <https://www.eba.gov.tr/nasil-eba.html>.
- EBA. (2018b). Fatih projesi. Erişim adresi <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>
- Ensari, H. (1999). *21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem.
- Erarlan, L. (2002). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, (1)1, 2.
- Erçetin, Ş. (1998). Organizational visions of the administrators in Turkish elementary schools for the 21. Century. *US Department of Education (ERIC)*, 4-5.
- Eren E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (16. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayın
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayını.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eren-Şişman, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Ertuğrul, E. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yönetici etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organization*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gerçek M. (2016). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yöneticilik etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda güvenlik sorunu. *Milli Eğitim*, 200 (autum), 123-138.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33(149).
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (28): 531-548.
- Gümüşeli, A., İ. (1996). *İstanbul'daki ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. (Yayımlanmamış araştırma), Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gündüz, S. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güney, S. (1997). Yönetici ve yönetilen açısından disiplin ve moral. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Deniz Harp Okulu Komutanlığı Basım Evi, C. I, s. 205.

- Güney, S. (2000). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güvendi, G.M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim bilişim ağı (eba) örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş.ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Hallinger, P. ve Murphy, J.F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 54-61.
- Hejres, S., Braganza, A. ve Eldabi, T. (2017). *The impact of acceptance of leader criteria on instructional leadership*. Erişim adresi https://www.gavinpublishers.com/assets/articles_pdf/1528699163article_pdf1988065705.pdf
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21 (2), 117-134.
- Hoy, W. K.ve Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. Turan S.). Ankara: Nobel.
- Hörküç, İ. (2014). *Fatih Projesi'nin İstanbul ilinde uygulanmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hughes, M. ve Zachariah, S. (2001). An investigation into the relationship between effective administrative leadership styles and the use of technology. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(5).
- Irmak, M., (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "Teknoloji Liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- ISTE, (2002). *NETS for administrators*. Erişim adresi http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2002Standards/NETS_for_Administrators_2002_Standards.htm
- İpek, M. (2014). *Prososyal davranışta liderlik tarzının rolü, milletvekili danışman ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karlı, M.D. (2004). *Yönetmelik Etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, A. (2006). *Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M. ve Seferoğlu, S. S., (2011). Eğitimde fatih projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitapçığı*, İnönü Üniversitesi, Malatya, Erişim adresi http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/AB11_Kayaduman-Sirakaya-Seferoglu_FATIH-Projesi-OgretmenYeterlik.pdf.
- Kayıkçı K. (1999). Toplam kalite yönetiminde liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(20),
- Kearsley, G. (1995). *Computers For Educational Administrators: Leadership In The Information Age*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım
- Korumaz M. ve Kocabaş, İ. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde*, İstanbul, 07-09 Kasım 2013.
- Kotter, J. P. (1990). *What Leaders Really Do*. Harvard Business Review, USA.
- Langran, E. (2006). Technology leadership: how principals, technology coordinators, and technology interact in k-12 schools. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Virginia, the United States.
- Levin, H. ve Lockheed, M.E. (2012). *Effective schools in developing countries*, Routledge, 9-27.

- Matthews, A. W. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında teknoloji liderliği: Nitel bir durum çalışması*. (Doktora tezi). Nevada Üniversitesi, Las Vegas.
- MEB. (2013). Fatih projesi hakkında. Erişim adresi <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>.
- MEB. (2018). *Eğitimde Fatih Projesi*, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>.
- Mendels, P. (2012). The effective principal. *Journal of Staff Development*. 33(1): 54-58.
- Börü, N. (2014). İlkokullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 132-164.
- Yıldırım, İ. & Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 113-130.
- Dinç, H. Ve Göksoy, S. (2020). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri, *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 20-35.
- Deniz, L. Ve Teke, S. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 351-373.
- Çakır, R., & Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48.
- Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. (2007). *BT Entegrasyonu Temel Araştırması Raporu, Temel Eğitim Projesi II. Fazı*. Bilgitek Eğitim Danışmanlık ve Taahhüt A.Ş. Erişim adresi <https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/3298/course/section/1180/BT%20Entegrasyonu.pdf>.
- Gençay, A. ve Balyer, A. (2019). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlikleri. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 4 (1), 38-57.

- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Özalp, İ., Eren, G. ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10, 161-205.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özdevecioğlu, M. (1999). Örgütsel Etkililik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (8): 401-411.
- Özmen, F. ve Harktı, H. (2005). Denizli ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının çevresiyle bütünleşebilme düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*. Erişim adresi http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/165/ozmen.htm
- Öztaş, A. (2013). *Resmi ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Parker, S.K. ve Axtell, C.M. (2001). Seeing Another Viewpoint: Antecedents And Outcomes Of Employee Perspective. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1085–1101.
- Patrikas, E.O. ve Newton, R.A. (1999). Computer Literacy among Entering Allied Health Students and Faculty: A Process for Rational Technology Planning, *T.H.E. Journal (Technological Horizons In Education)*, 27(5), 60-65.
- Pazarbaşı, M. (2012). *Liderlik ve otorite: lise öğrencilerinin liderlik ve otorite algısı üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Purkey, S.C. ve Smith, M.S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji* (5.Baskı). Bursa: Alfa Yayıncılık

- Sammons, P. ve Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity And Teacher Effectiveness: A Review To The Literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Saylık, N. (2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Scott, G. (2005). *Educator perceptions of principal technology leadership competencies*. (Doctoral dissertation). The University of Oklahoma, Norman, Oklahoma, United States.
- Seferoğlu, S.S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. Erişim adresi http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_ArtiEgitim_Nisan2015_OkulTekUygulamalar.pdf.
- Senge, P.M. (1996). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması*. (Çev. Ayşegül İlideniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalsip A Reflective Practice Perspective* (3. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Sidi, V. (1997). *Stratejik yönetim ve liderlik*. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı (2. Baskı). İstanbul: Deniz Harp Okulu
- Sincar, M. ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571-595.
- Söylemez, M. (2019). *Dönüşümsel liderlik, sosyal sermaye, özyeterlilik ve lider-üye etkileşimi ilişkisi: Kocaeli serbest bölgesinde bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, T. Ve Buluç, (2016). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitapevi

- Hair J.F. Jr., Anderson R.E., Tatham R.L. and Black W.C. (2014). *Multivariate data analysis*. New York: Macmillan
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Turhan, M., Şener, G. ve Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 4(2), 103-151.
- Yıldırım, İ., Akan, D. ve Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74
- Şimşek, H. (2007). *Toplam kalite yönetimi (kuram, ilkeler, uygulamalar)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Şimşek, M. S., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.
- Şişman M. (2014). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M., (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tabak, A. (2001). Tarihsel gelişimi içerisindeki liderlik tanımları ve liderlik kavramının günümüzdeki yeri. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, Ankara: K.H.O. Matbaası

- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik ğretim okulu yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan, N. ve Gl, H. (2013). *Türkiye’de mülki idare amirliğı özelliğinde kamu yönetiminde liderlik*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Toksöz, S. (2010). 21. Yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dnşmc liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Tortop, N. (1989). *Personel yönetimi* Ankara: İlk-San Matbaası.
- Turan, S. (2006). Avrupa Birliğı sürecinde eğitim ve okulun işlevini yeniden düşünmek, eğitime bakış. *Eğitim-ğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 2(7), 8-9.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Türetgen, İ. ., nsal, P. ve Telman, N. (2004). Yöneticiler için liderlik özelliklerini ölçen bir ölçek geliştirme. *Psikoloji alışmaları Dergisi*, 24, 25-44.
- Türker, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekalarına etkisi*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- lker, G. (1997). *Yönetici ve lider, 21. yüzyılda liderlik sempozyumu bildiriler kitabı*. İstanbul: Deniz Harp Okulu Komutanlığı Basım Evi, C. I, 183.
- Valdez, G. (2004). Critical issue: Technology leadership: Enhancing positive educational change. *North Central Regional Educational Laboratory*, 6 (7), 12.
- Erişim adresi
www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le700.htm.

- Walker, R.J. (2008). Twelve Characteristics Of An Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative.Quasi- Research Study Of In-Service And Preservice Teachers' Opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68.
- Werner, I. (1996). *Liderlik ve yönetim*. (Çev. Vedat Üner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Yalçın, A. (1995). *Yöneticilikten etkin liderliğe, stratejik yönetim ve liderlik* (Ed. Mustafa Özel). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yenipinar, S. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ekililik düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, M.S. (2017). *Yeni neslin teknoloji kullanımının okul ortamına etkileri hakkında lise öğretmen ve öğrencilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yörük, T. (2013). *Genel lise yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerinin teknolojiye karşı tutumları ve eğitimde fatih projesinin kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yu, C. ve 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.
- Zaleznık, A. (1977). *Managers and Leaders: Are they Different*. USA: Harvard Business Review
- Zaleznık, A. (1999). *Yönetici ve liderlik* (Çev. Meral Tüzel). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Zel, U. (1996). *Liderlik teorileri ve araştırmaları*. Ankara: K.H.O. Matbaası.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 103-110.

EKLER

EK 1: ANKET FORMU

Sayın Katılımcı,

Size sunulan bu anket formu, “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette toplanacak veriler bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup, asla üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Anket çalışmasının güvenilirliği ve amacına ulaşması, sizlerin tüm soruları yanıtlamada göstereceğiniz titizlikle sağlanabilecektir. Anketi doldurmakta göstereceğiniz özen ve çalışmamıza yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Ali Araştırmacı : Ekrem YUMLU
ÖZDEMİR

E-Mail :

OKUL ETKİLİLİĞİ Öğretmenler, ders planları, yeni müfredat, öğrencilerin öğrenmeleri gibi çeşitli ürünlerin yanı sıra eğitim, rehberlik, danışmanlık ve veli toplantıları gibi çok sayıda hizmet üretirler. Bu ürün ve hizmetleri göz önüne alarak, aşağıdaki her madde için okul hakkındaki ifadelerle hangi ölçüde katıldığınızı belirten cevapları işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesi çok iyidir .	1	2	3	4	5
2. Bu okulda ürün ve hizmetlerin yeterli miktardadır.	1	2	3	4	5
3. Bu okulda, öğretmenler ortaya çıkan acil durumlar ve aksaklıklarla baş etmede oldukça başarılıdır.	1	2	3	4	5
4. Okul çalışanlarının çoğunluğu, değişimi kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5
5. Bu okulda değişiklikler yapıldığında, öğretmenler değişimi kısa zamanda kabullenir ve ayak uydurur.	1	2	3	4	5
6. Bu okulda öğretmenler, onları etkilemesi olası yenilikler hakkında yöneticiler tarafından bilgilendirilirler.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda öğretmenler, sorunları önceden tahmin eder ve bunları önlerler.	1	2	3	4	5
8. Bu okulda öğretmenler, okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5

TEKNOLOJİK LİDERLİK					
Aşağıdaki her sorunun başına “ Okulumuzdaki yöneticiler... ” eklemesini yapınız	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda teknolojinin kullanımına ilişkin etik durumları okulun tüm üyeleriyle birlikte belirlerler.	1	2	3	4	5
2. Eğitim teknolojilerini okula kazandırırken öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlerler.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili eğitim almalarını özendirirler.	1	2	3	4	5
4. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanımını değerlendirirler.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmaları için internet hizmetlerini kullanmalarını desteklerler.	1	2	3	4	5
6. Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırlar.	1	2	3	4	5
7. Eğitim teknolojilerinin öğrencilerin okul başarılarına etkilerini değerlendirirler.	1	2	3	4	5
8. Okulun tüm üyelerinin okuldaki eğitim teknolojilerinden eşit düzeyde faydalanmalarını sağlarlar.	1	2	3	4	5
9. Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorunları, okuldaki tüm bireylerin katılımını sağlayarak çözerler.	1	2	3	4	5
10. Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğrencilerin görüşlerine başvururlar.	1	2	3	4	5
11. Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğretmenlerin görüşlerine başvururlar.	1	2	3	4	5
12. Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin bir vizyona sahiptirler.	1	2	3	4	5
13. Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin sahip oldukları vizyonu eğitici personelle paylaşırlar.	1	2	3	4	5
14. Uzun vadeli teknolojik gelişim planlarına sahiptirler.	1	2	3	4	5
15. Okulda eğitim teknolojisi planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri desteklerler.	1	2	3	4	5
16. Eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda gelişmeleri izleyip sürekli yenilenmeyi savunurlar.	1	2	3	4	5
17. Okulun eğitim teknolojisi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yaparlar.	1	2	3	4	5
18. Eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerini belirlerler.	1	2	3	4	5
19. Velilerle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.	1	2	3	4	5
20. Okulun sosyal çevresiyle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.	1	2	3	4	5
21. Teknolojiyi okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanırlar.	1	2	3	4	5

22.Okulun tüm üyeleriyle teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyarlanacağına ilişkin fikirler üretirler.	1	2	3	4	5
23.Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluştururlar.	1	2	3	4	5
24.Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili veri toplamak için eğitim teknolojilerinden yararlanırlar.	1	2	3	4	5
25.Öğrenme-öğretme ortamlarının eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere göre düzenlenmesini desteklerler.	1	2	3	4	5
26.Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenlerler.	1	2	3	4	5
27.Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim teknolojilerinin kullanımını desteklerler.	1	2	3	4	5
28.Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için öğretmenlerin teknolojinin getirdiği imkânlardan faydalanmalarını sağlarlar.	1	2	3	4	5
29.Eğitim teknolojilerinin kullanımında okuldaki eğitici ve yardımcı personele örnek olacak davranışlar sergilerler.	1	2	3	4	5

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Yaşınız	
2. Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
3. Medeni durumunuz	Evli () Bekar ()
4. Toplam deneyim süreniz	
5. Mevcut okulda çalışma süreniz	
6. Görev yaptığınız okul kademesi	İlkokul () Ortaokul () Lise ()
7. İş saatleri dışında bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletleri günlük olarak kaç saat kullanılıyorsunuz?	
8. İdari göreviniz var mı?	Evet () Hayır ()

KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

EK 2: ANKET İZNİ (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1197197
Konu : Anket Araştırma İzni

16.01.2020

Sayın: Ekrem YUMLU

İlgi: a) 08.01.2020 tarihli ve 467193 Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 15.01.2019 tarih ve 1062339 sayılı oluru.

"Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

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

Timur TUĞRAL
İl Millî Eğitimi Müdürü a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

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

Bilgi İçin Aydın BALTA VHKL
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d299-9171-3fab-88e1-d8c6 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 5909
Konu : Ank

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Ekrem YUMLU'ya ait 08.01.2020 tarihli ve 467193 gelen evrak no'lu dilekçe.
b) Bakanlığımızın 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu genelgesi
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.01.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ekrem YUMLU'nun "Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri ile Okul Etkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sultanbeyli, Kartal, Pendik, Tuzla, Maltepe, Ataşehir, Kadıköy, Ümraniye ve Sancaktepe ilçelerinde bulunan eğitim kurumlarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
15/01/2020

Levent KILIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

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

Bilgi İçin Aydın BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e8cf-52ee-3668-9945-ad86 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: ÖLÇEK İZNİ (Okul Etkililiği)



Hi, Sir

2 ileti

ekrem yumlu <
Alıcı: whoy@m:

2019 22:22

I'm a student of Master Degree in Sabahattin Zaim University, Istanbul Turkey. I'm studying about School Effectiveness and i would like to use your "School Effectiveness Index" in my research and need your permission

Thank you in advance

Ekrem YUMLU
Student of Master Degree
Sabahattin Zaim University Institute of Education Sciences

Wayne Hoy <
Alıcı: ekrem y

31 Ekim 2019 23:03

Dear Ekrem Yumlu,

You have my permission to use our School Effectiveness Measure in your research.

Best wishes.

Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration

[Alınılan metin gizlendi]

EK 4: ÖLÇEK İZNİ (Teknolojik Liderlik Roller)

İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ölçeği izin talebi

Gelen Kutusu x



ekrem yumlu

31 Eki 2019 Per 23:02 ☆

iyi günler hocam. Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans programında yüksek lisans yapma...



Mehmet Sincar

Alıcı: ben ▼



Merhaba,
Ölçeği kullanmanızdan büyük memnuniyet duyarım.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Mehmet Sincar

31 Eki 2019 23:02 tarihind

...

EK 4: ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Ekrem YUMLU

Doğum Yeri-Tarihi : Şirvan - 1980

e-posta

İlköğretim eğitimimi İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde ortaöğretimimi ise İstanbul ili Kartal ilçesinde tamamladım. Uludağ Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünden 2004 yılında mezun oldum. 2004 yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi Cumhuriyet ilköğretim okuluna Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak atandım. 2006 yılında Sultanbeyli Merkez İlköğretim okuluna atandım. 2013 yılından itibaren Sultanbeyli Erol Yüksel Ortaokuluna müdür yardımcısı olarak atandım. Halen aynı kurumda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım.