

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ÖZ
YETERLİLİKLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞI VE TÜKENMİŞLİKLERİ İLE
İLİŞKİSİ

Semra YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

AĞRI-2024 (Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Semra YILMAZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ÖZ
YETERLİLİKLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞI VE TÜKENMİŞLİKLERİ İLE
İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

AĞRI-2024

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE



LİSANASÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Okul Yöneticilerinin Eğitim Teknolojileri Öz Yeterliliklerinin Liderlik Davranışı Ve Tükenmişlikleri İle İlişkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

15/03/2024
Semra YILMAZ

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ÖZ
YETERLİLİKLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞI VE TÜKENMİŞLİKLERİ
İLE İLİŞKİSİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

2024, XIII + 98 sayfa

Jüri: Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Doç. Dr. Mehmet ŞATA

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin onların liderlik davranışları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Iğdır ilinde görev yapan 319 müdür ve müdür yardımcıyla yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmış olup uygun örneklem yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Eğitim Teknoloji Liderliği Ölçeği”, “Öz Liderlik Ölçeği” ve “Friedman’ın Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin sonucuna göre; okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği, öz liderlik ve tükenmişlik ile demografik özellikleri (yaş, kıdem yılı ve cinsiyet) arasındaki ilişki ayrı ayrı değerlendirilmiş olup T testi ve ANOVA analizleri ile bakıldığında bu üç değişkenin de okul idarecilerin eğitim teknoloji liderlikleri, öz liderlik davranışları ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderlikleri ve öz liderlik düzeylerinin yüksek düzeyde, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderlikleri ile öz liderlik davranışları arasındaki ilişkisine basit doğrusal korelasyon analizi ile bakıldığında orta derecede anlamlı bir fark bulunurken eğitim teknolojileri ile tükenmişlik arasında negatif yönde düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde öz liderlik davranışları ile tükenmişlik ilişkisi basit doğrusal analiz ile bakıldığında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın verilerine göre, eğitim teknolojileri liderliği, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına olumlu etkilerken tükenmişliklerini azalttığı söylenebilir. Bu araştırma okul yöneticilerin bakış açısı ile

ele alınıp nicel verilere göre yürütülmüştür. Araştırmacılar öğretmen bakış açısı ile nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanarak yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırma, Iğdır ilini kapsadığı için farklı il ve bölgelerde farklı değişkenlerle irdelenmesi önerilmektedir.

2024, XIII + 98 sayfa

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Teknoloji, Eğitim Teknolojileri, Liderlik, Eğitim Teknoloji Liderliği, Öz Liderlik Davranışları, Tükenmişlik, Okul Yöneticileri.



ABSTRACT
MASTER THESIS
THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS'
EDUCATIONAL TECHNOLOGY SELF-EFFICACY, LEADERSHIP
BEHAVIOR AND BURNOUT

Advisor: Assist. Dr. Serdar SAFALI

2024, Page: XIII + 98

Jüri: Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Doç. Dr. Mehmet ŞATA

Dr. Serdar SAFALI

The purpose of this research is to determine the relationship between school administrators' educational technology self-efficacy, their leadership behaviors and burnout. The research was conducted with 319 principals and assistant principals working in Iğdır province in the 2023-2024 academic year. The correlational research model, one of the quantitative research methods, was used and the sample group was created with the appropriate sampling method. "Educational Technology Leadership Scale", "Self-Leadership Scale" and "Friedman's School Principals Burnout Scale" were used as data collection tools in the research. According to the results of the research data; The relationship between educational technology leadership, self-leadership and burnout of school administrators and their demographic characteristics (age, years of seniority and gender) was evaluated separately, and when examined with T test and ANOVA analyses, no significant difference was found between these three variables and school administrators' educational technology leadership, self-leadership behaviours and burnout. It was observed that school administrators' educational technology leadership and self-leadership levels were high, and their burnout levels were low. When the relationship between school administrators' educational technology leadership and self-leadership behaviors was examined with simple linear correlation analysis, a moderately significant difference was found, while a low-level negative relationship was found between educational technologies and burnout. Likewise, when the relationship between self-leadership behaviors and burnout was

examined with a simple linear analysis, it was determined that there was a weak negative relationship. According to the data of this research, it can be said that educational technologies leadership positively affects the leadership behaviors of school administrators and reduces their burnout. This research was approached from the perspective of school administrators and conducted based on quantitative data. It is recommended that researchers use qualitative or mixed research methods from the teacher's perspective. In addition, since the research covers the province of Iğdır, it is recommended to examine it with different variables in different provinces and regions.

2024, Page: XIII + 98

Key Words: Education, Technology, Educational Technologies, Leadership, Educational Technology Leadership, Self-Leadership Behaviors, Burnout, School Administrators.

ÖN SÖZ

Teknoloji, hayatımızın her alanında hayatımızı kolaylaştıran, hızlandıran çağımızın önemli bir gerekliliğidir. Teknolojinin eğitimde kullanılması, üretilmesi ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde doğru şekilde yönlendirilmesini sağlamak başta okul yöneticilerinin ve öğretmenlerimizin liderlik yapması ile mümkün olacaktır. Bu araştırmanın okul yöneticilerine eğitim teknoloji liderliği konusunda bir ışık tutmasını ve bu alan için yapılacak başka çalışmalar için kaynak olmasını temenni ediyorum.

Tez araştırmam boyunca aklıma takılan her soruyu sorabildiğim, iletişimi, doğru yönlendirmeleri, destekleri ve sonsuz sabrı için değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gösterdiğim çabayı takdir eden ders günlerinde öğrenci isteklerini göz önünde bulunduran anabilim başkanımız ve ayrıca saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet TEYFUR'a ve eğitimimize katkı sağlayıp desteklerini esirgemeyen enstitümüzün saygıdeğer güzide hocalarına tek tek teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her hafta benimle şehir dışına çıkmak zorunda kalan oyun zamanlarını kısmama rağmen tezimi bitirmem için dua eden canım oğlum Ömür Ahmet YILMAZ'a ve beni her zaman destekleyip yüreklendiren canım eşim Yasin Yusuf YILMAZ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Okul yöneticiliğim sırasında benden bilgilerini esirgemeyen, tezimin veri toplama sürecinde, okula devam etmemde gerekli kolaylığı sağlayan okul müdürüm Hasan ALPARĞU'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca veri toplamamda yardım eden Iğdır ilinde bulunan tüm okul yöneticilerine ayrıca teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini hep hissettiğim, zor şartlar altında bile okumam için elinden gelen her şeyi yapan canım annem Hediye PALİĞA ile Abdulgani PALİĞA'ya ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Ve son olarak yarıda bırakmak için çok nedeni olmasına rağmen bırakmayan küçük bir çocukla her hafta yollara düşen, iş-aile-yüksek lisans üçgeninde yılmayıp yine de derslerinden yüksek puanlar almayı başaran üretmekten ve öğrenmekten vazgeçmeyen canım kendime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Semra YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	V
ABSTRACT.....	VII
ÖN SÖZ	IX
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	XII
ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ.....	XIII
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Problemi	1
1.2.1. Problem cümlesi.....	3
1.2.2 Alt problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.3. Araştırmanın Sayıtları	5
1.5. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
2. KURAMSAL TEMELLER.....	7
2.1. Eğitim Teknolojisi	7
2.1.1. Eğitim Teknolojinin Eğitime Yansımaları.....	9
2.1.2. Uzaktan Eğitim	13
2.1.3.Ulusal Teknoloji Topluluğu (NETS)	15
2.1.4. Eğitim Teknolojileri Tarihi	16
2.1.5. Eğitim Teknolojileriyle İlgili Yapılan Ulusal-Uluslararası Yatırımlar	18
2.1.5.1 Temel Eğitim Projesi:	20
2.1.5.2. World Links Projesi World Links Projesi (World Links for Development Program) :	22
2.1.5.3. MLO (Müfredat Laboratuvar Okulları) Projesi:.....	22
2.1.5.4. Okullara (ADSL) İnternet Projesi :	22
2.1.5.5. Avrupa Yatırım Bankası Eğitim Çerçeve Projesi.....	22
2.1.5.6. Tüm Okullara ADSL Bağlantısı Projesi	23
2.1.5.7. İntel Gelecek İçin Eğitim Projesi.....	23
2.1.5.8. BDO ve BLO Projeleri:	23
2.1.6. Eğitim Teknolojileri İle İlgili Yapılan Ulusal-Uluslararası Çalışmalar	23
2.1.7. Eğitim Teknolojilerini Kullanmada Okul Yöneticilerinin Rolü	28
2.2. Liderlik	29
2.2.1 Liderlik Kuramları.....	31
2.2.1.1 Özellik Kuramı:	31

2.2.1.2. Davranış kuramı:	32
2.2.1.3. Durumsallık Kuramı	32
2.2.2. Liderlik türleri	32
2.2.2.1. Karizmatik Liderlik.....	33
2.2.2.2. Öğretimsel Liderlik.....	33
2.2.2.3. Öğrenen Liderlik	34
2.2.2.4. Dağıtımçı Liderlik.....	34
2.2.2.5. Vizyoner Liderlik.....	34
2.2.2.6. Dönüştürücü Liderlik	34
2.2.2.7. İşlemci liderlik.....	35
2.2.2.8. Kültürel liderlik	35
2.2.2.9.Eğitim teknoloji liderliği.....	36
2.2.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle İlgili Yapılan Çalışmalar	38
2.3. Tükenmişlik.....	40
2.3.1. Tükenmişlik Boyutları.....	41
2.3.2. Tükenmişliğin Belirtileri	41
2.3.3. Tükenmişlik Nedenleri	42
2.3.4. Tükenmişliğin Sonuçları Ve Alınacak Önlemler	44
2.3.5. Tükenmişlik Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	45
BÖLÜM III	48
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	48
3.3. Verilerin Toplanması	50
3.3.1.Eğitim Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri Ölçeği:	50
3.3.2. Öz Liderlik Ölçeği:	50
3.3.3. Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği:.....	50
3.4. Veri Analizi.....	51
BÖLÜM IV	52
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	52
BÖLÜM V	67
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	67
5.1. Sonuç Ve Tartışma	67
5.2. ÖNERİLER	74
KAYNAKLAR	76
EKLER	89
ANKET FORMU(EK 1)	89
ANKET VE ARAŞTIRMA İZNİ	Error! Bookmark not defined.
ÖZGEÇMİŞ	Error! Bookmark not defined.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BIT: Bilişim- İletişim Teknolojisi

ABD: Amerikan Birleşik Devleti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BT: Bilişim Teknolojisi

NETS: Ulusal Teknoloji Topluluğu

NETS-A: Ulusal Teknoloji Topluluğu – Yöneticiler

NETS-T: Ulusal Teknoloji Topluluğu- Öğretmenler

NETS-S: Ulusal Teknoloji Topluluğu- Öğrenciler

NETS-CSE: Ulusal Teknoloji Topluluğu- Bilgisayar Bilimi Eğitimi

MLO: Müfredat Laboratuvar Okulları

BLO: Bilgisayar Laboratuvar Okulları

BDO: Bilgisayar Deneme Okulları

ISTE: Eğitim Teknoloji Uluslararası Derneği

MTE: Maslach Tükenmişlik Envanteri

ITEA: Uluslararası Teknoloji Eğitim Birliği

ADSL:Asymmetric Digital Subscriber Line

ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ

ŞEKİL 1 YAŞANTI KOLONİSİ	17
--------------------------------	----

TABLO 1.OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYO DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER	49
TABLO 2. ÖLÇME ARAÇLARINA İLİŞKİN NORMALLİK TESTİ SONUÇLARI.....	52
TABLO 3.TOPLAM PUANLARA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ÖZ LİDERLİKLERİ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLİKLER	52
TABLO 4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİLİĞİNİN VE ALT BOYUTLARININ CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI AMACIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER T TESTİ SONUCU	54
TABLO 5. OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİLİĞİNİN VE ÖLÇEĞİN ALT BOYUTLARININ YAŞA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI.....	55
TABLO 6. OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİLİĞİNİN VE ÖLÇEĞİN ALT BOYUTLARININ KIDEM YILINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI	56
TABLO 7. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZ LİDERLİK DAVRANIŞININ CİNSİYETE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI AMACILIĞLA GERÇEKLEŞTİRİLEN BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER T TESTİ SONUCU.....	57
TABLO 8. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZ LİDERLİK DAVRANIŞLARINA VE ÖLÇEĞİN ALT BOYUTLARININ YAŞA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI	58
TABLO 9. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZ LİDERLİK DAVRANIŞLARININ VE ÖLÇEĞİN ALT BOYUTLARININ MESLEKİ KIDEME GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI.....	60
TABLO 10. OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİN CİNSİYETE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI AMACIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN BAĞIMSIZ ÖRNEKLEMLER T TESTİ SONUCU	62
TABLO 11. OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİN YAŞA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI	63
TABLO 12. OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN MESLEKİ KIDEME GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ANOVA SONUÇLARI.....	64
TABLO 13. OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ YETERLİLİKLERİ İLE LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDA İLİŞKİYE İLİŞKİN BASİT DOĞRUSAL KOLERASYON ANALİZİ SONUCU	65
TABLO 14. OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ YETERLİLİKLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDA İLİŞKİYE İLİŞKİN BASİT DOĞRUSAL KOLERASYON ANALİZİ SONUCU	65
TABLO 15. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZ LİDERLİK İLE MÜDÜR TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDA İLİŞKİYE İLİŞKİN BASİT DOĞRUSAL KOLERASYON ANALİZİ SONUCU.....	66

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve konu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Araştırmanın Problemi

Geçmişten günümüze 3 devrim yaşayan insanoğlu buna bağlı olarak bazı toplumsal dönüşümler yaşamıştır. Bunlardan ilki insanların tarımsal üretime geçişi iken ikincisi sanayi devrimi olmuştur. İnsanlık tarihinin oldukça önemli bir olayı olan sanayi devrimi birçok değişimi ve bu değişimlerle birlikte rekabeti de beraberinde getirmiştir. Üçüncü devrim, iletişim-bilişim devrimi olarak adlandırılmaktadır. Bu devrimle beraber iletişim-bilişim teknolojilerin kullanımı gittikçe artmakta ve toplumda her alana etki ettiği gibi üretime de etki etmiştir (Kocacık, 2003).

Teknoloji, ülkelerin savunmasından ekonomisine, eğitimine kadar her alanda kullanılan ve ülkelerin gelişmişlik seviyelerini gösteren bir unsurdur (Boyras, 2008). Teknoloji başlarda sadece mühendislik alanı ile ilgili düşünülmüş olsa da zamanla teknolojiadaki değişim ve gelişim, uygun yazılımların yazılması teknolojiyi psikoloji ve eğitim alanında da kullanılmasına yol açmıştır (Ünal ve Kürüm, 2009). Teknolojinin eğitimde kullanılması eğitim adına önemli bir reformdur. Bu reformla birlikte toplumsal ve ekonomik açıdan diğer toplumdaki değişimlerden haberdar, duyarlı ve bu değişimin getirdiği bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir (Bardakçı ve Keser, 2017).

Bilişim Teknolojilerinin hızlı gelişimi ve değişimi toplumu bir bilgi toplumu haline getirerek eğitim kurumlarından beklenen gereksinimleri değiştirmiştir. Bu gelişim ve değişimle öğrencilerin gelişime açık, yaratıcı, problem çözebilen, iletişim ve iş birliğini sağlayan, bilişim ve medya okuryazarlığı yapabilen yenilikçi bireyler olması beklenmektedir (Yılmaz, 2010).

Eğitim sistemimizde lider olarak görülen okul yöneticileri, başlarda bina ve müfredat lideri olarak görünürken son yıllarda teknolojinin hızlı değişimi ve eğitime entegrasyonu ile birlikte okul yöneticilerine bir de teknoloji liderliği misyonu eklenmiştir. Okul yöneticileri sadece teknoloji entegrasyonu ile kalmayan liderlik

misyonları ayrıca onların teknolojiyi kullanma bilgi ve becerisine de sahip olmasını da gerektirmektedir. Bu gereksinimleri belirlemek için kurulan Teknoloji Ulusal Derneği (ISTE) okul yöneticileri için vizyoner liderlik, dijital çağda öğrenme kültürü, mesleki uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim, dijital vatandaşlık adı altında standartlar belirlemiş ve bu standartlara göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliklerini belirlemişlerdir (Yılmaz, 2010).

Okul yöneticisinin son yıllardaki değişimlerle beraber sorumluluklarının, liderlik özelliklerinin ve yüklendiği rollerin artması, ayrıca okul çevresine bağlı olarak yaşadıkları imkânsızlıklar, gerekli maliyetin bulunmayışı veya mesleği ile ilgili beklediklerinin karşılanmadığını görmek okul yöneticilerinde duygusal isteksizlik, yorgunluk ve tükenmişliğe yol açabilmektedir (Kocabaş ve Düztaş, 2011). Bu tükenmişlik, uzun vadede bireyin fiziksel ve ruhsal olarak çöküntü yaşamasına yol açan belli birikimlerin sonucunda ortaya çıkan bir sendromdur (Kıvrak, 2019). Okul yöneticilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmesi, ruhen ve bedenen sağlıklı birey olmalarına bağlıdır (Karaman, 2009). Ayrıca okul yöneticileri okul ile çevre ilişkisini iyi kullanabilmeli yönetsel nitelikleri kazanabilmelidir. Okul yöneticileri verimliliği arttırmak adına tüm kaynakları etkin ve verimli kullanabilmelidir (Teyfur, 2013).

Teknoloji hayatımızın birçok alanını kaplayan ve eğitimde de gittikçe önemi artan bir unsurdur. Eğitim teknolojileri ise şüphesiz çağımızda eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, öğrenmeyi ve okulun idari işlerini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmuştur. Bu nedenle de okul yöneticilerinin sorumluluklarında biri de eğitim teknolojisi liderliği olmuştur. Bir okul yöneticisi, yeniliklere açık olmalı ve bunu okulunda uygulanabilir hale getirip öğretmen ve personellerine liderlik yapabilmelidir. Fakat tüm bu rol ve sorumluluklara yetişemeyen okul yöneticilerinde tükenmişlik de görülebilir. Teknolojinin hızlı değişim ve yeniliklerine ulaşamayan okul yöneticileri kendini yetersiz görmeye başlar ve hatta tükenmişlik hissedebilir. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak, bu araştırmanın problem durumu okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin liderlik davranışları ve tükenmişlikleri ile ilişki incelenmek ve bu konuda alan yazınına katkı sağlamaktır.

1.2.1. Problem cümlesi

“Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği öz yeterliliklerinin liderlik davranışı ve tükenmişlikleri ile ilişkisi var mıdır?” cümlesi çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2.2 Alt problemler

Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin liderlik davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada şu alt problem sorularına cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin yaş, cinsiyet, kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarının yaş, cinsiyet, kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ne düzeydedir?
7. Okul yöneticileri öz liderlikleri ne düzeydedir?
8. Okul yöneticilerinin tükenmişlikleri ne düzeydedir?
9. Okul yöneticilerinin öz liderlikleri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliklerinin liderlik davranışları ve tükenmişlikleri ile ilişkisini incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Ayrıca eğitim teknoloji öz yeterliliklerinin, liderlik davranışları ve tükenmişliği arasındaki ilişkiye bakılırken bunların okul yöneticilerinin yaş, kıdem, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre değişip değişmediğine göre de incelenmek amaçlanmıştır. Araştırma, teknolojinin hızlı gelişimleri ve değişen eğitim anlayışları ile birlikte okul

müdürlerinin teknoloji liderliği yapmalarının önemini ortaya çıkarmak ve bu konuda kendini yetersiz hisseden okul müdür ve müdür yardımcılarının tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarını nicel verilerle ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu araştırma, teknolojiyi eğitime entegre ederken okul yöneticilerinin rolünün önemini gösterip ihtiyaç dahilinde eğitimler verilmesi veya bu konuda bazı önlemler alması gerekliliğini de ortaya çıkarmak istemiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimde devamlılığın ve yeni durum ve olaylar karşısında kolayca adapte olmada başat etkenlerden biri de okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Bu durumun en güzel örneklerinden biri, yakın zamanda ortaya çıkmış olan COVID-19 salgını nedeniyle eğitimin uzaktan yapılmasıdır. Uzaktan eğitimle okul yöneticileri önemli rol oynamış bireylerin teknolojik bilgi ve becerilerinin önemi ortaya çıkmıştır (Arpa, 2020). Ayrıca BIT entegrasyonunda okul yöneticilerine olan etkilerinden biri de iş yükü ve sorumlukların artışı ve iş ve işleyişlerindeki değişikliklerdir (Bardakçı ve Keser, 2017). Çünkü okul yöneticileri artan teknoloji ile teknoloji ve eğitim entegrasyonunu sağlarken liderlik etmeli ve bu bilgi becerilerle de donanmalıdır. Hızla değişen çevresel etkenler, bilgi birikimi ve ekonomik yapılar teknolojinin gelişmesiyle okul yöneticilerinin liderlik anlayışlarını da değiştirmiştir (Güçlü ve Koşar, 2016). Bu nedenle okul yöneticilerin çağa ayak uydurması yenilikleri takip etmesi ve bunu okulunda teknoloji liderliği yaparak uygulaması oldukça önemlidir. Bunları yaparken de okul yöneticileri tükenmişlik hissetmemeli ve tükenmişliğe karşı gerekli önemleri alabilmelidir. Bu nedenle bu araştırma, okul yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterliliklerini belirlemesi, öz liderlik davranışlarını ve tükenmişliklerin ne düzeyde olduğunu ve birbirleriyle olan ilişkisini açıklaması itibarıyla önemlidir. Okul yöneticilerin değişim çağına adapte olurken liderlik göstermesi ve tükenmişliğe yakalanmadan önemlerin alınması ve bu ilişkilerin saptanması alanda bu konuya ışık olacaktır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Iğdır ilindeki bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise kademelerindeki okul yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Demografik bilgilerden yaş, cinsiyet, okul türü ve kıdem yılı değişkenleri ile sınırlıdır.
3. “Eğitim Teknoloji Liderliği Yeterlilik”, “Öz Liderlik” Ve “Friedman’nın Okul Müdürleri Tükenmişlik Envanteri” ölçeklerinden elde edilen bilgiler ile sınırlıdır. Ayrıca bu ölçeklerin tüm sınırlılıkları bu araştırma için de geçerlidir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Bu araştırmaya katılan katılımcıların sorulara içtenlikle, objektif ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Uygulanan anketteki, okul yöneticilerinin demografik bilgileri, eğitim teknoloji liderliği yeterliliği, öz liderlik ve tükenmişlikle ilgili soruların eğitim teknoloji liderliği yeterlilikleri ile liderlik davranışı ve tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Okul yöneticisi: Pedagojik, iletişim ve meslek bilgisi olan, ve bunları kullanma yeteneği olan kişidir (Kaymaz, 2014).

Teknoloji: insan gereksinimlerini karşılamak maksadıyla, örgütsel süreçlere bilginin uygulanması olarak tanımlanabilir (Demirel,2003) .

Eğitim teknolojisi: Eğitim ve öğretimin etkililiği artırmak ve daha verimli hale getirmek amacıyla bilimsel bilginin geliştirilip, uygulanıp değerlendirmesidir (Ünal ve Kürüm,2009).

Bilişim Teknolojisi sınıfı: Bilgisayar sınıfları olarak bilinen bu sınıflar, laboratuvar, inceleme ve araştırma yapılan yer olarak tanımlanabilir (TDK,2010; akt. Arıkan,2013).

Liderlik: Bir gruba veya topluluğa yol gösterip onları yönlendirebilme gücüdür (Efeoğlu ve Çorak, 2019).

Eğitim Teknoloji Lideri: Okuldaki teknoloji imkânlarını personele ve okuldaki diğer bireylere kullanımını sağlayan gerekli yönlendirmeleri sağlayan kişidir (Arpa, 2020).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Eğitim Teknolojisi

Alan yazınına baktığımızda teknoloji ile ilgili birçok araştırmacı tarafından birçok tanım yapılmıştır (Demirel, 2003). Teknolojiyi belirlediğimiz bazı amaçlara ulaşmak için sorunları çözebilmede, gözleme dayılı ve bilimsel kanıtlanmış bilgilerin uygulanması olarak tanımlanmıştır. Koşar ve diğerleri (2003) ise Teknoloji, üretim, hizmet, ulaşım gibi sorunlara çözüm bulmak için bilimin kullanılması ve uygulanması; makinalar, yöntemler, işlemler, süreçler, sistemler, kontrol ve yönetim gibi unsurların bütünleşmesi ve bilim ile uygulama arasında birleşim yapan bir disiplin olduğunu vurgulamışlardır. Arpa (2020), teknolojinin yarar boyutuna dikkat çekerek, teknolojiyi insan kaynaklı çabaların ve eylemlerin sonucunda bir problemi çözmek, insan yararına somut araç veya makinaların işe koşulması olarak ifade etmiştir. Başka bir tanıma göre de teknoloji: insan hayatını kolaylaştıran yaşam kalitelerini yükselten çevre koşullarıyla mücadelesinde destek olup yaratıcılığı gelişimini tetikleyen malzeme, yöntem ve bilgileri içerisinde alan bir süreçtir (Hayytov, 2013). Uluslararası Teknoloji Eğitimi Birliği (International Technology Education Association - ITEA) (2007) ‘e göre ise teknoloji insan gereksinimlerini karşılamak için doğal çevrede değişim, yenilik ve dönüşümün sağlanması olarak tanımlamıştır (Şişman ve Eren, 2010). Yine başka bir tanıma göre de teknoloji, bilgi birikimini ve gücü sağlayan bunların denetimini yapan araç-gereç ve makinaların tamamını içinde bulunduran toplumun ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan bir uygulama bilgisi olarak da tanımlayabiliriz (Gün ve Çoban, 2019).

Tüm bu tanımlara bakılarak teknolojinin bilimin kullanılması ve bu sayede hayatın her anlamda kolaylaştırılması denilebilir. Teknolojinin tanımlarındaki ortak unsurlar problem çözmesi, hayatı kolaylaştırması ve bunları bilime dayandırılması gelmektedir. Bu konuda Arpa (2020), teknolojinin bilimsel bilgiyi kullanıp insan gereksinimlerine uygun araç gereçleri geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Ayrıca Kılıç (2022) ise teknolojinin gelişmesi teknolojiyi kullanırken yaşanan problemlere bağlı olduğunu söylemektedir. Yani teknoloji hayatı kolaylaştırırken insan gereksinimlerine paralel olarak yaşattığı bazı zorlukları önlemek için sürekli bir gelişim ve değişim yaşar. İnsanoğlunun bu gereksinimlerinden biri de eğitimidir.

Gelişmiş ülkelerin teknolojide rekabet ettiği bilinmektedir. Bu teknoloji etkin ve verimli kullanabilmek ise kalifiyeli insan yetiştirmesiyle mümkündür (Beyazıt ve Sefer, 2009). Bu durum teknolojinin eğitimde kullanılmasını elzem hale getirilmiştir. Bu da eğitim teknolojileri kavramını gündeme getirmiştir. Bilim ve eğitimdeki hızlı değişimler eğitim teknolojileri kavramını zorunlu kılmıştır (Gün ve Çoban, 2019).

Teknolojinin tanımları gibi eğitim teknolojisini de tanımları farklı yıllarda farklı birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Eğitim teknolojisini Demirel (2003) şu şekilde tanımlamıştır. İnsan gücü ve insan dışı kaynakları belirlenmiş yöntem ve tekniklere göre etkin kullanabilme, öğrenme ve iletişimde araştırma ve incelemeye dayalı belli bir plan dâhilinde olan ve sonuçları değerlendirilip eğitimin amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Koşar ve diğerleri (2003) ise eğitim teknolojilerini teknoloji ve iletişimin ilerlemesinde doğan araç-gereçlerin öğretimde ve etkinliklerde öğretmenle birlikte bu araç ve gereçlerin kullanılması olarak tanımlamıştır. Eğitim teknolojisinin bu tanımı ile eğitim- öğretileri daha etkili kılmak adına teknolojik araçlardan faydalanılması ve bunu yaparken belli bir plan dâhilinde yapıp değerlendirilmesi ve aktif bir şekilde kullanılması düşünülmüştür. Eğitim teknolojisi ile ilgili bir başka tanım ise eğitim teknolojilerinin eğitim ve öğretim durumlarının safhasının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini fonksiyonel olarak oluşturması bilgi ve becerilerin ortaya çıkarılması olarak ifade edilmiştir (Alkan, 2011). Eğitim teknolojileri sadece teknolojinin eğitimde kullanılması olarak algılanmamakta, ayrıca planlanması, tasarımı, üretimi sunumu ve değerlendirilmesidir. Eğitim teknolojisi: eğitim ve öğretimin daha verimli olması için birçok değişkenin koordine edildiği ve bu değişkenlerin anlaşılabilirliği için izlenen yoldur (Arpa, 2020). Eğitim teknolojisinin diğer teknolojilerle beraber kullanımını vurgulayan Gentry (1987) de eğitim teknolojilerini eğitim verirken çıkabilecek olası problemler karşısında öğretme, öğrenme, gelişme, yönetme teknolojilerinin diğer teknolojilerle kullanılmasını sağlamak olarak tanımlamıştır.

Eğitim teknolojileri tanımları bazen de yıllar içerisinde değişiklik göstermektedir. Seels ve Richey (1994), tanımına göre 1970’de öğretim teknolojilerinin insan gücü ve insan gücü dışındaki kaynaklardan yararlanarak daha etkili bir öğrenme süreci için teknolojinin tasarlanması yürütülmesi ve kullanılmasıdır. 1972’de ise eğitim teknolojisi tanımı bir dizi öğrenmenin tanımlanması geliştirmesi sistematik bir şekilde kullanılması ve öğrenmeyi kolaylaştırmasıdır. 1977’ye gelindiğinde ise eğitim

teknolojisi problemleri analiz eden onlara çözüm üretip yönlendiren uygulanabilir ve değerlendirilebilir karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır. Ve son olarak Seels ve Richey (1994), öğretim teknolojilerinin 1994 yılındaki tanımını şu şekilde yapmıştır. Öğretim teknolojileri öğrenme için gerekli olan kaynakların tasarımı geliştirmesi kullanımı, yönetimi ve değerlendirmesini ele alan bir uygulamadır. Eğitim teknolojilerinin içerisinde bulunan bir diğer kavram ise öğretim teknolojisidir. Öğretim teknolojileri eğitim teknolojilerinin içinde yer alan problemlerin çözümünde yöntem, araç-gereç, düşünce ve organizasyonu içeren karmaşık tümleşik bir yapıdır. Öğretim teknolojileri ürüne odaklanırken eğitim teknolojileri de sürece odaklanmıştır (Ergin, 1991).

Teknolojinin ilerlemesiyle bilgi teknolojileri diye başka bir kavram daha karşımıza çıkmaktadır. Bilgi teknolojisi bilgiyi işleme saklama, iletme ve geri getirme süreçlerini bütünleyen bilginin bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojilerinin işlenmesi olarak tanımlanabilir (Engür, 2014). Bilginin sunulduğu her araç teknolojik araçtır. Sınıflarda kullanılan televizyon, sunum araçları, projeksiyon vb. eğitim teknolojilerinin görsel işitsel biçimidir. Bu görsel işitsel araçlar donanım ve yazılım olarak 2'ye ayrılır. Donanım daha çok aracın kendisini ifade ederken yazılım o aracın kullanıldığı ürünleri ifade etmektedir. Donanım araçları tepegöz, bilgisayar, projeksiyon, DVD gibi araçlar iken yazılım araçları asetat, bilgisayar programları, slaytlar, DVD oynatıcılarıdır. Yalnız yapılan çalışmalar sonucunda anlaşılmıştır ki donanım elde edilse bile yazılım araçlarını elde etme konusunda sıkıntı yaşanmıştır. Bu durumda yazılımlar üzerinde çalışmalara başlatılmıştır. Bu sayede eğitim teknolojileri hızla gelişmeye başlamıştır (Ünal ve Kürüm, 2009).

2.1.1. Eğitim Teknolojinin Eğitime Yansımaları

Teknoloji deyince akla ilk gelen teknoloji olsa da aslında kara tahta bile bir teknolojik araçtır. Günümüzde eğitimde kullandığımız birçok araç gereç teknolojik araçlardır. Fakat bilgisayarın bilgiyi işleme çeşitli yazılımlar geliştirmesi eğitimde öğrenmeyi kolaylaştırması bilgisayarın en çok kullanılan eğitim teknolojileri arasında yer almasına yol açmıştır (Aksay, 2005). Özellikle bilgisayarın eğitim hayatına girmesi ile beraber öğrenme sürecinde çok duyulu bir döneme geçilmiştir. Kaya ve Demirel (2001)'e göre ilköğretim çağındaki öğrencilerin derslerinde teknolojinin kullanılması öğrenmelerini daha kalıcı yapmaktadır. Çünkü teknoloji birçok duyu organına hitap etmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde insanlar

öğrenmenin %83'ünü görme duyusundan, %3.5'ini de işitme duyusundan almaktadır. Yine ABD Texas Üniversitesindeki bir araştırmaya göre insanlar gördüklerinin %30'unu işittiklerinin %20'sini, görüp işittiklerinin ise %50'sini hatırlamaktadır. Eğitim teknolojilerin özellikle de görme ve işitme duyularına hitap etmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Buna göre sınıf ortamının ve öğretimin düzenlenmesi gerekmektedir (Kaya ve Demirel, 2001).

Eğitim teknolojilerinin eğitime uygulanmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Özkul ve Girginer (2001), teknolojinin eğitimde kullanılmasının başlıca nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır.

- Teknolojiyi kullanarak eğitim- öğretime daha hızlı ve kolay erişim sağlamak
- Eğitime harcanan maliyeti hazırlamak
- Öğrencilerin iş hayatlarında veyahut da özel hayatlarında gereksinim duyabilecekleri becerileri sağlamak

Teknolojinin derslerde kullanılmasının nedeni, öğrenciye bireysel çalışma ve öğrenme fırsatı, eleştirel düşünmeyi, iletişimi hızlanması, küresel öğrenme ve öğrenciyi öğrenmeye karşı güdülemesi olarak görülebilir (Boyras, 2008). Fakat bu teknolojiyi kullanırken dikkate alınması gereken bazı unsurlar, eğitimin etkililiğine arttırmak için göz önüne alınması gereken öğeler bulunmaktadır. Bu öğeleri Özbilgin (1991), şu şekilde açıklamıştır. Bunlar:

1. Öğrenci ögesi: Öğrencinin ihtiyaçları, belli becerileri ve geçmiş deneyimleri
2. Hedef ögesi: Öğrencinin gelişim alanlarının (bilişsel fiziksel ve duyuşsal) geliştirmek hedeflerin arasındadır.
3. Kuram ögesi: Teknolojide bazı kuramlar ön plana alınmaktadır. Fiziksel ve davranış bilimleri, iletişim ve sistem ilkeleri vb. kuram ve ilkelerden yararlanır.
4. Yöntem ve teknik ögesi: Teknolojiyi kullanırken bazı yöntem ve tekniklerden de yararlanır.
5. Öğretmen: Öğretmen de eğitim teknolojisinin önemli bir ögesidir.
6. Ortam ögesi, ortamın teknolojik araçlarının ve donanımı ile ilgilidir.
7. Öğrenme durumu ögesi: Öğrenmenin diğer sayılan öğeler arasındaki ilişki durumunu ifade eder.

8. Değerlendirme ögesi: Ölçme araçlarının kullanımı, yorumu ve durumunu ifade etmektedir (Öztürk 2006 akt. Özbilgin, 1991).

Teknolojik değişimler birçok değişimi de beraberinde getirmiştir. Bunlardan bazıları topluma faydalı olmuştur ve verimliliği arttırarak ekonomik kalkınmayı sağlamıştır. Bu faydasının yanında teknolojik gelişmeler bazı olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir. Örneğin; teknolojinin gelişmesi ile birçok iş sektörü kapanabilir ve buralarda çalışan bireyler işsiz kalabilir. Bu da yönetimde ve birçok sosyo-ekonomik konuda zorlukları getirecektir. Ayrıca teknoloji, çevresel sorunlar ve doğaya verdiği zararlar da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu olumsuz durumlar için “alternatif teknoloji” adı altında çevreyi koruyan, doğal kaynakların kullanımına önem veren bir teknoloji tasarlanmalıdır (Spector, 2001).

Teknolojiyi eğitime dahil ederken üç senaryo uygulanır.

1. Birinci senaryoda teknolojinin güvenli olmadığını ve insanlara ne getireceği bilinmediğinden güvenli sayılmaz.
2. İkinci senaryoda ise teknoloji güvenlidir ve kullanılmalıdır.
3. Üçüncü senaryo ise teknolojiyi devlet veya kurumların tek bir teknolojiye yönelik yoğunlaşp yatırım yapması ve daha önceki teknoloji ile karşılaştırma yapmamasını esas alır (Girginer ve Özkul, 2004).

Teknolojinin eğitime katkıları araştırmacılar tarafında farklı şekillerde belirtilmiştir. Bunlardan bir olan Brückner (2015), teknolojiyi öğrenmeye dâhil etmenin bazı yararları ve dezavantajları bulunduğunu ifade etmiştir. Teknolojinin eğitime olan yararları şu şekilde sıralanmaktadır.

- Öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini kazandırmak
- Öğrencilerin bireysel hızlarına uygun öğrenme sağlamak
- Zaman sınırlaması olmadan istenilen yerde eğitim alınması
- Erişimi kolay kurs materyallerine sahip olunması
- Bilgisayar destekli eğitimde öğrencilerin öğrenmede motivasyonlarını arttırması
- Uzaktan ve çevrimiçi eğitimlerle geniş bir katılım sağlanması
- Anında bildirim, sık test etme ve kişiye uyarlanabilir test ile öğrenci ihtiyaçlarına cevap verir.
- Öğrenmeler daha hızlı ve kapsamlıdır.

- Öğretmenler diğer öğretmenlerle işbirliği kurabilir, içerikler üretebilir.

Brückner (2015), dezavantajları ise şu şekilde sıralamıştır.

- Teknoloji için harcanan büyük harcamalarına rağmen teknolojinin öğrenci öğrenmesine etkisi yeteri kadar araştırılmamaktadır.
- Teknoloji tek başına öğrenme sağlamaz. Öğrencinin öğrenmesine yardımcı olur.
- Teknoloji etkin öğrenmenin garantisini vermez hatta eğitime uygun olmayan içeriklerle eğitimi engelleme rolü de bulunmaktadır.
- Bireysel öğrenmeyi sağlayan teknoloji sosyal becerilerde gerileme yaratır. Öğrenci-öğretmen ve arkadaşları arasındaki ilişkileri zedeleyebilir.
- Büyük çevrimiçi kurslarına kayıt yapanların genel olarak düşük gelirli ülkeler olması geleneksel ve kültürel eğitimin önüne geçebilir.

Eğitim teknolojilerinin aktif ve etkili kullanılması öğrenmedeki kalıcılığı da etkilemektedir. Bu teknolojileri kullanmanın bazı yararlarını İşman (2003) ise şu şekilde belirtmişlerdir.

- Eğitim teknolojilerini kullanmak bilginin kısa sürede yayılmasını sağlar.
- Öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlar ve bireysel hızla öğrenmeye teşvik eder.
- Eğitim teknolojilerini kullanan öğrenci öğrenmeyi daha kalıcı ve etkin hale getirir.
- Eğitim teknolojileri proje hazırlarken ortaklar arasında iletişimi kolaylaştırır ve farklı kişilerle projeler geliştirir.
- Eğitim teknolojileri küresel dünyadaki gelişimleri izleme ve eğitime erişebilme imkânı sağlar.

Eğitim teknolojilerinin eğitime yansımalarını açıklarken eğitimde teknoloji seçiminde baz alınacak öğelerden, teknolojinin kullanımlarının nedenlerinden, avantaj ve dezavantajlarından yukarda bahsedilmiştir. Bütün bu bahsi geçen konular eğitimde etkililik ve verimliliği artırmak amacını taşır eğitim teknolojilerinde de as olan verimliliklerdir. Ünal ve Kürüm (2009), eğitim teknolojisinde verimliliği arttırmak için şu maddeleri sıralamışlardır;

- Öğrencilerin öğrenme için harcadıkları zamanı azaltmak,

- Kaliteden ödün vermeden, maliyeti aşağıya çekmek,
- Öğrenme için gerekli olan kaliteyi arttırmak
- Öğrenci sayılarını kaliteyi düşürmeden arttırmak, verimliliği sağlamak

Eğitimdeki bu verimliliği arttırmak için hangi maddeden ödün verileceği maliyet-fayda analizi ile tespit edilebilir. Örneğin; öğrenmenin verimliliğini arttırmak için bazı şeyler almak gerekiyorsa ama bu alım maliyeti artırıyorsa bu durumda maliyet-fayda dengesine göre bir karar verilebilir. Bu yaklaşım ile eğitim teknolojileri için ölçütler geliştirilebilir ve verimlilik artırılabilir (Ünal ve Kürüm, 2009).

2.1.2. Uzaktan Eğitim

Teknoloji birçok değişimi beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de eğitim de uzaktan eğitimidir. Günümüzde eğitim ihtiyacının artması, zaman sıkıntısı ve maliyetin fazlalaşması eğitimi online veya uzaktan yapılmasına neden olmuştur. Bu durum yaşam boyu öğrenmeyi de ön plana çıkarmıştır. Tabi bu teknolojiden yararlanma kuşaklara göre de farklılık göstermektedir. Y kuşağı zaman zaman bunun sıkıntısını çekse de teknolojinin içinde doğup büyüyen Z kuşağı daha çok adapte olmuştur (Karakeçili, 2019). 1900 yıllarından bu yana öğretmenlerin rollerinin değişeceğine hatta teknolojiyle birlikte ortadan kaldıracağına dair bir görüş öne atılmıştı. Fakat Teknolojinin hızlı gelişimine rağmen bu durum pek mümkün görünmemekte hatta teknoloji gelişimi ile birlikte öğretmenlere daha fazla sorumluluklar yüklenmektedir. Çünkü günlük yaşam becerilerinin çok azı teknolojiyle verilmektedir (Spector, 2001). Gerek kuşaklar arasındaki bu teknolojiye bakış açıları ve kullanım farkı gerekse de teknolojinin giderek daha hızlı gelişim göstermesi eğitim ve öğretmen rollerinde de farklılıklar göstermiştir. Teknoloji öğretmenlerin yerini tutmamış onlara yardımcı araçlar sunmuş ve öğretmene eğitimde rehber olma, bu teknolojik araçları kullanımda kılavuzluk ve liderlik yapma rolü vermiştir.

İletişim teknolojilerin hızlı gelişimi ile beraber uzaktan eğitim de hızla gelişmiş ve eğitim teknolojilerin bir parçası haline gelmiştir. Uzaktan eğitimde eğitimin nasıl verileceği, süreleri, nerelerde ve kimlere verileceği önemli unsurlardandır. Uzaktan eğitimde ortam yani bilgisayar, ses görüntü vb. araçların bilgiyi ne şekilde sunacağı, öğrenmeyi nasıl sağlayacağı önemlidir. Bu açıdan bakıldığında bu ortamın belli özellikler taşıması gerekir. Teknoloji ortamı seçilirken; pedagojik, ekonomik, yönetsel ve eğitsel yönleri dikkate alınarak bu ortamın maliyetinin ne kadar olacağı, kimler

tarafından ulaşılacağı, eğitimin gerekliliği gznne alınmalıdır (Girginer ve zkul, 2004). Eğitimciler, sanal gerçeklik, simlasyonlar, internet ve medya akışlarını kullanarakrenmeleri pahalı geziler ve ortamlardan daha dşk maliyetli bir hale getirebilir, yabancı dilrenimini hızlandırabilirler. (Spector, 2001).

Ađ tabanlırenme, kresel eğitim ve gelecek için byk birneme sahiptir. Ađ tabanlırenmenin birçok faydası bulunmaktadır. Fakat bunları sistematik bir şekilde yapılması gerekmektedir. Teknolojinin eğitimretimden faydalandırılması için 5 ilke vardır (Spector, 2001).

1. renme ilkesi
2. Deneyim ilkesi
3. Bağlam ilkesi
4. Entegrasyon ilkesi
5. Belirsizlik ilkesi

Uzaktan eğitimde kullanılacak teknoloji seğimindeltler: Bates'in ilk harflerini olarak ACTIONS (Access, Cost, Technology, Interactivity and User friendless, Organizational issues, Novelty, Speed) olarakzetlediği bu metodolojidenermiş olduğu yedilt, aşağıda açıklanmaktadır (Bates, 1995, s.47):

1. Erişim: Uzaktan eğitimde hedef kitlenin yaş, ekonomik veyarenme durumları farklılık gstereceğinden herkesin erişiminin sağlanması ve bu unsurların gznnde bulundurulmasınemlidir.
2. Maliyet: Maliyet analizleri yapılara derse katılacakrenci başına birim maliyetler belirlenmelidir. Ve kullanılacak teknolojinin programdaki tasarımını uygunluğuna bakılmalıdır.
3. retmerenme: Ortamın tek ynl olmasından çok iki ynl olması eğitimde etkililiği arttırmaktadır. te yandanrencilerinrenme farklılığından dolayı bu unsur daha okretmen verenci becerileri ile teknolojinin esnekliğine bağlı olarak değişebilir.
4. Etkileşim ve kullanıcı dostluğu: Uzaktan eğitimde etkileşim bazenretmen ilerenci arasında bazen derenci ile diğerrenciler arasında olmaktadır. İyi bir uzaktan eğitimderenciler arasında da iletişim olmalıdır. Ayrıca hazırlanan bu teknolojilerin kullanımı kolay ve hızlı olmalıdır.

5. Kurumsal sorunlar: Kurumlar yeni teknolojilere çabuk adapte olmalı, ihtiyaçlarını bilerek seçimler yapmalıdır. Ayrıca bu yeni teknolojilerle maliyetlerini azaltmalı ve öğrenmeyi sağlamaya alışmaladırlar.
6. Yenilik: Kurumlar yeni teknolojileri alırken öncellikle maliyetlerine bakmalı ve bu yeni teknolojilerinin amaçlarını gerçekleştirmede eskisine göre bir fark yaratıp yaratmayacağına bakmalıdır. Çünkü her zaman en yenisi uygun bir teknoloji olmayabilir.
7. Hız: Yeni teknolojileri hızlı elde etme ve eğitime hızlı erişimin sağlanması önemli bir unsurdur. Bu konuda teknoloji seçerken eğitimi ne kadar hızlı verdiği ve materyallerin teknolojiye uygunluğu önem arz etmektedir.

2.1.3.Ulusal Teknoloji Topluluğu (NETS)

Ulusal eğitim teknolojileri topluluğu tarafından dünyanın birçok ülkesinde uygulanan NETS yani ulusal eğitim teknolojileri standartları, geleceğin öğretmenlerini geliştirmek için bir proje geliştirmiştir. Bu projeyi geliştirirken ğretmenleri (NETS-T), ğrencileri (NETS-S) okul idarecileri (NETS-A), teknoloji koçları (NETS-C) ve bilgisayar bilimi eğiticilerini (NETS-CSE) kapsayan ulusal eğitim standartlarını belirlemişlerdir. İlk 1993 yılında ortaya atılan NETS yeterlilikleri daha sonra 1997, 2000 ve 2008 de tekrar güncellenmiş, çağın getirdikleri ve teknolojinin hızlı değişimi ile standartlarda zaman içinde değişmiştir. Genel olarak “dijital ağ” kavramı üzerinde durulmuş çağın gerektirdiği standartlara uygun olarak değiştirilmiştir (Orhan ve Arkadaşları, 2014).

Hacıfazlıoğlu ve Arkadaşları (2011), yaptığı araştırmada 46 okul idarecisi ve öğretmenle yaptığı nitel araştırmada NETS-A standartlarına göre Türkiye’deki okulların eğitim teknolojileri standartlarına uygunluğuna bakılmıştır. Buna göre; 2009 NETS-A standartlarından vizyoner liderlik, dijital ağ ğrenme kültürü, performans uygulamada mkemmelik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık ele alınmıştır. Okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini elde etme ve uygulama konusunda daha çok maddi kaygılar yaşadığı ve eğitim teknoloji liderliğine odaklanamadıkları sonucu çıkmıştır. Ayrıca okullarda eğitim teknolojileri temin etme ve donanım bakım işleri için bir birimin oluşturulmasının faydalı olabileceği görüşü belirtilmiştir. Sonuç olarak NETS-A ile Türkiye’deki eğitim teknolojileri standartları ile uygunluğu konusunda eğitimciler hemfikirdir.

Boyraz (2008), yaptığı araştırmada, Ülkemizin eğitim kalitesi ile Avrupa birliği ülkelerin eğitim kalitesine göre karşılaştırıldığında, ülkemizin okuryazarlık ve okullaşma oranının istenilen seviyede olmadığı, öğretmen eğitimi kalitesi ve mesleki eğitimlerin istenilen kaliteye henüz gelmediği ve Avrupa ülkelerine göre oldukça geride olduğunu belirtmiştir. Türkiye’deki eğitimin kaliteye ulaşması için demokrasi, saygı, eleştirel düşünme ve teknolojiyi bilgiyi üretme ve işlenmesinde kullanılmasını eğitimle bireylere vermesi gerekmektedir. Eğitim teknolojilerinde ve teknolojinin etkin kullanılmasında ülkemizin tam bir kaliteye ulaşmamasının önündeki temel sorunlarından biri eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması ve yeteri kadar kaynağın verilmemesi olarak görülebilir.

2.1.4. Eğitim Teknolojileri Tarihi

Teknolojinin tarihi aslında ilk çağlara dayanmaktadır. İlk çağlarda insanların mağara duvarlarına resimler çizmesi, tarım ve avcılık için basit aletler yapması bunun göstergesidir. Tabi ilk çağlardaki teknoloji daha çok günlük yaşamlarını sürdürebilecekleri fiziki ve kuramsal bilgidan yoksun bir şekilde ilerlemiştir (Eroğlu, 2014). Daha sonraki zamanlar da ise mimari eserler o dönemin teknolojik eserleri olarak görülmüştür. Ayrıca Okulların fiziki varlıkları, eğitimin öneminin kavranması ve matbaanın bulunmasıyla eğitim teknolojileri için büyük bir adım atılmış oldu (Eroğlu, 2014).

Teknoloji, bir bakıma insanlığın varoluşu ile ortaya çıkmış denilebilir. İlk zamanlarda beslenme ve barınma ihtiyaçları için çeşitli araç gereçler yapan insanoğlu maddeye şekil vererek teknolojiyi kullanmıştır. Bu bakımdan teknolojinin ilk çeşitli maddelere şekil verme ve onu işlevsel kullanma yeteneği olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Fakat insanlığın ilerlemesi ile eğitim zorunlu hale gelmiş ve daha planlı, sistemli bilimsel bir eğitim süreci başlamıştır (Öztürk, 2006).

Öğrenme teknolojilerinin tarihine baktığımızda ise 1932-1959 arasında eğitimde öğrenmeyi fiziksel ve davranışsal bilimler olarak ayırmıştır. Fiziksel bilimde daha çok materyalleri, kullanılan araç gereçleri öne alan bir anlayışta olmuşlardır. Yani görsel-işitsel materyalleri kullanmışlardır. Böylelikle geleneksel eğitimin sözcüklerle yoğunlaştığı “vebarlizm” anlayışından çok eğitimi daha somut hale getirmişlerdir. Bu konuda Edagrd Dale bir yaşantı konisine oluşturmuştur. Bu koni ile somuttan-soyutta

öğrenmenin önemi vurgulanmış ve o dönemde birçok eğitimci tarafından kullanılmıştır (Ergin, 1991).



Şekil 1 Yaşantı Kolonisi (Açar, 2020)

1960-1969'a gelindiğinde uzaya stupnik'in fırlatılması, teknoloji ve mühendislik alanlarındaki gelişmeler sistem yaklaşımını beraberinde getirmiş ve davranışçılar programlı bir öğretime itmiştir. Tabi bazı davranışçılar sözel yönerge ile yapılan yazılı materyallerin olduğu eğitimin daha etkili olduğunu savunmuşlardır. Fakat genel olarak görsel-işitsel materyallerin eğitim üzerindeki etkisi bu dönemde hissedilmeye başlanmıştır (Ergin, 1991).

1970-1983 yıllarının başında özellikle ABD 'de öğrenciler davranışsal yaklaşıma karşı koymuş ve bilişsel yaklaşım tekrar gündeme gelmiştir. Davranışları amaçları gerçekleştirmeden ziyade yaşantıyı içten yapılanmasına önem veren bu yaklaşım kod açma, yorumlama, transfer edebilme gibi bilişsel yapılara odaklanmıştır (Ergin, 1991).

Günümüzdeki eğitim teknolojileri anlayışı 1950'lerden farklıdır. Eskiden daha çok fiziksel bilimleri kullanan eğitim teknolojileri artık davranış bilimleri ile birlikte ele alınmaktadır. Fiziksel bilimler daha çok makinalar ve araçlar üzerine odaklanmışken davranış bilimleri bu teknolojik araçları insan yetiştirmeye katkısına bakmıştır (Öztürk, 2006 akt. Çilenti, 1998).

Spector (2001)'e göre eğitim teknolojisi son 50 yılda şunları göstermiştir:

- Teknolojinin her zaman ucuz değildir ve ne kadar fayda verdiğinin tam olarak bilinemez.
- Hibrit ve karma eğitim teknoloji ile ilgili gelişmelerle fayda sağlar.
- Öğrenme ve öğretimde sistematik bir yol çizer.
- Bazı öğrenmeler için geleneksel yöntemler ve kültürel öğretiler daha fazla işe yarar. Teknoloji ile yola devam ederken bu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Teknoloji savunucularından bazıları okulun kaldırılmasını öngörüyor. Bu olumsuz bir tutumdur (Spector, 2001).

2.1.5. Eğitim Teknolojileriyle İlgili Yapılan Ulusal-Uluslararası Yatırımlar

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) son yıllarda ilköğretim kurumlarında eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaşması için çeşitli projeler yapmaktadır. Bu projeler 1990'ların başından beri yürütülmektedir. Bu yatırımların etkin kullanılması için okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilere eğitim teknolojileri kullanımı ve üretimi ile ilgili çeşitli hizmet içi eğitimler verilmekte bu konuda okulların bütün paydaşları teşvik edilmektedir. (Şişman ve Eren, 2010)

Eğitim politikaları ülkemizde milli eğitim şuralarında görüşülmekte ve gelecek için adımlar atılmaktadır. Bu politikaları belirlerken dünyadaki teknoloji rekabetini de göz önüne alarak eğitimde teknolojinin geliştirilmesi üzerine de birtakım kararlar alınmaktadır. Bunlardan bir tanesi de eğitim teknolojilerinin derslerde kullanılması ve öğretmenler BT becerilerinin geliştirilmesi için eğitimler verilmesidir. Nitekim bilim şurası raporları da bunu destekler niteliktedir (Beyazıt ve Sefer, 2009).

2010-2014 MEB stratejik planında belirtildiği üzere eğitimde teknolojinin kullanımının artması, okullarda bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının hızla düşürülmesi ve sürekli bir gelişimle öğrenci merkezli proje tabanlı bir eğitim sağlanmaya yönelik çalışmalar yapılması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla okullardaki bilgisayar sayısının arttırılması, bilgisayar altyapısının ve internet erişimin

hazırlanması planlanmıştır. Bilgi-iletişim teknolojilerin (BIT) kullanılması için ayrıca okulda bulunan öğrenci, öğretmen ve okul idarecilerin gerekli eğitimleri alıp bilgi-iletişim teknolojileri kullanabilir seviyelere ulaşması için eğitimler verilmiştir.

2015-2019 MEB stratejik planında ise FATİH projesinin örgün ve yaygın eğitim kurumlarda bilgi-iletişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması ve kullanılması hedeflendiği belirtilmiştir. Buna göre ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumları FATİH projesine dâhil edilmiştir. Bu süre içinde e-içerikler hazırlanmıştır. Bu doğrultuda FATİH projesi eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışmış ve öğrenme öğretme sürecini daha etkili kılmak istemiştir. Fatih projesi bunu 5 ana unsura dayandırmayı hedeflemiştir. Bunlar:

1. Erişebilirlik
2. Verimlilik
3. Eşitlik
4. Ölçülebilirlik
5. Kalite

FATİH projesi öğrencilerin problem çözme becerisi, analitik düşünme, etkili iletişim kurabilme işbirliği yapan aktif bireyler olarak yetişmesini hedeflemiştir.

MEB projelerinden biri olan Eğitimde bilişim ağı EBA ise eğitim alan ve eğitimi verenler tarafından aktif kullanılması ve eğitimler verilmesini hedeflemiştir. EBA aslında zamanla büyüyen bir kaynak havuzudur. EBA zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim fırsatı sunmaktadır. İki temel hedefi vardır. Bunlardan biri “dijital içerik ve becerilerin geliştirilmesi ekosistemin kurulması” ve diğeri ise “dijital becerilerin geliştirilmesi için içerik geliştirilmesi ve öğretmen eğitimleri” olarak gösterebiliriz (Efeoğlu ve Çorak, 2019).

Birçok araştırmacı eğitimdeki teknolojik yatırımların eğitim kalitesini arttıracakı görüşündedir. Bundan dolayıdır ki birçok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de eğitim teknolojileri adına birçok yatırımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları: Temel Eğitim Projesi, Word Links Projesi, MLO (Mürfedat Laboratuvar Okulları, Okullara (ADSL) İnternet Projesi, Avrupa Yatırım Bankası Projesi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi, Endüstriyel Okullar Projesi, Yaygın Mesleki Eğitim Projesi, Çağı Yakalama 2001 Projesi, Eğitim Portalı, Bilgiye 5 Erişim Portalı, Skool. Tr, Think.com Portalı, Intel Öğretmen Programı, Intel Öğrenci

Programı, Yenilikçi Öğretmenler Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (MEBBİS), e-Hizmet içi Eğitim, e-Taşınır Projesi e-Okul Projesi vb. birçok projeyi yapan bakanlık genellikle bilgi, eğitim ve bilişim teknolojileri üzerinde durmuştur.

2.1.5.1 Temel Eğitim Projesi:

Bu proje, ilköğretimin 8 yıllık kesintisiz eğitime geçmesi ile birlikte öğretmenlere bilgisayar okuryazarlığı kazandırmak hedeflenmiş ve 81 ilin bütün ilçelerinde en az iki okula bilgisayar sınıfları kurulmuştur. Daha sonra kurulan BT sınıfları 2802'ye çıkarılmıştır. Bu okullarda yazılımlar, bilgisayarlar, elektronik cihazlar, video-kasetler, tepegözler, eğitsel oyunlar ve televizyonlar verilmiştir.

Bu proje kapsamında teknolojiyi eğitime entegre etmek için şu amaçlar belirlenmiştir (<http://projeler.meb.gov.tr>):

- Teknolojik araçlar ile öğretmen-öğrenci-veli ve toplumdaki diğer insanlar ile işbirliği geliştirmek
- Öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşması için fırsat eşitliği yaratmak
- Eğitim teknolojilerini kullanarak eğitimdeki verimlilik ve etkinliği arttırmak
- Öğrencilere teknoloji kullanım becerisi vermek
- Öğrencilerin öğrenmelerini pasiflikten çıkarıp onları aktif hale getirmek
- Eğitim teknolojilerini ilköğretimin her sınıfını dâhil etmek ve desteklemek
- Bilgiye erişebilme, işleme ve bilgiyi sunup problem çözebilme becerilerini geliştirmek için eğitim teknolojileri araçlarını kullanmak
- Öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerinde öğretim materyallerini hazırlama ve planlamada bilgisayarı etkin kullanılmasını sağlamak
- Okul yönetimindeki idari işlerin teknolojiyi kullanarak daha hızlı ve kolay halledilmesini sağlamak
- Yönetim bilgi sistemi sayesinde il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince yapılan işlemleri yürütmek.

Türkiye'nin 25 Haziran 1998'de dünya bankasıyla imzaladığı "Temel Eğitim Projesi" önemli projelerden biridir. MEB bu projede hedeflenen amaçlardan şunlara ulaşılmıştır.

- 2802 bilgi teknolojisi sınıfı da dâhil olmak üzere; 6180 okula 6513 TV, 6180 okula 9456 tepegöz, 6180 okula 6503 video, 6254 okula 6254 video kaset seti ve 6254 okula 6254 saydam seti alınarak dağıtımları tamamlanmıştır.

- Kırsal kesimdeki 15 derslikli 26.244 köy ilköğretim okuluna bilgisayar ve ekipman dağıtımı tamamlanmıştır. Bu kapsamda toplam 56.605 bilgisayar dağıtılmıştır.
- İlköğretim müfettişlerine 1500 dizüstü bilgisayar alınmış, dağıtımı tamamlanmıştır.
- 2802 ilköğretim okulundaki 3188 bilgi teknolojisi sınıfının alt yapısı tamamlanmış, bilgi teknolojisi sınıfları hizmete açılmıştır.
- İlköğretim müfettişlerine 130 dizüstü bilgisayar ve 1 sunucu satın alımı gerçekleştirilmiştir.
- Bilgi teknolojisi sınıfı kurulan okullarda dahil olmak üzere 6255 ilköğretim okuluna projeksiyon cihazı alınmıştır.
- 3000 ilköğretim müfettişine bilgisayar okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitim verilmiştir.
- BT sınıfı kurulan okullardaki 25.000 öğretmene bilgisayar okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitim verilmiştir.
- 2058 bilgisayar formatör öğretmenine bilgi teknolojisi koordinatörlüğü konusunda hizmet içi eğitim verilmiştir.
- 250 eğitici bilgisayar formatör öğretmenine üç dönem halinde hizmet içi eğitim verilmiştir.
- Bilgi teknolojisi sınıfı kurulan okullardaki 15.928 öğretmene donanım ve yazılım satın alınan firmalar tarafından temel ve ileri düzeyde bilgisayar eğitimi verilmiştir.
- Nutuk ve fotoğraflarla Atatürk konulu CD çoğaltımları yapılmış ve dağıtımı tamamlanmıştır.

Temel eğitim projesinin birinci fazının tamamlanması ve yukardaki sonuçları elde edilmesinden sonra 26 Temmuz 2002 ‘de "Temel Eğitim Projesi İkinci Faz İkraz Anlaşması” için 300 milyon bütçe ile birinci faz faaliyetlerini destekler niteliktedir. Bu projenin 2007’de ikinci fazın sonunda;

- 3000 ilköğretim okuluna 4002 BT sınıfı açıldı.
- Öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı geliştirilmesi hedeflendi.
- İlköğretimde bilgi teknolojileri entegrasyonu sağlanmaya çalışıldı (MEB, 2009a).

2.1.5.2. World Links Projesi (World Links for Development Program):

Bu proje dünya bankası tarafından dünya bağlantıları gelişim programı çerçevesinde internet hizmetleri şubesi tarafından MEB teknoloji genel müdürlüğü ile birlikte yürütülmektedir. Ülkemizin de içinde bulunduğu 25 ülkenin katılım gösterdiği bu proje, 1998’de başlatılmış ve 81 ildeki 105 okullun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Projeyi yaygınlaştırmak için her ilden bir merkez okul belirlenmiş ve diğer okullarında katılımları sağlanmaya çalışılmıştır (www.meb.gov.tr, 2001). Bu projenin amacı öğrencileri diğer ülkelerdeki öğrencilerle işbirlikçi, projeler üretmesini iletişim kurmasını ve öğrenmenin farklı ortak metotlarını geliştirmektir. Bu amaçla farklı kültürlerin ve sınıfların öğrenmeleriyle bakış açıları genişleyen öğrenci ve öğretmenler küresel bir sınıfta teknolojiyi kullananlara bilgilerini genişletme imkânı bulmaktadır. Böylelikle öğrenciler bilgiyi üreten, araştıran bir seviyeye gelmektedirler. (www.meb.gov.tr, 2001)

2.1.5.3. MLO (Müfredat Laboratuvar Okulları) Projesi:

Bu proje ile ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde 23 tane müfredat laboratuvarı açılmıştır. Bu laboratuvarlar, öğrencinin teknoloji ile bütünleşip etkin kullanımını sağlayan her türlü teknolojik araçların bulunduğu çok fonksiyonlu laboratuvarlardır. (www.meb.gov.tr, 2001)

2.1.5.4. Okullara (ADSL) İnternet Projesi:

Bu proje MEB ile ulaştırma bakanlığı ve Türk Telekom arasında 2003’de imzalanmıştır. Bu proje kapsamında MEB’E bağlı olan 42.534 okulda ADSL bağlantısı kurularak okullarda kesintisiz ve sınırsız internet bağlantısı getirilmiştir. (MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2004/19 sayılı genelge). Proje, okuldaki internet erişimini arttırmak, e uygulamaları kullanmak ve işlerin hızlı ve kolay yapılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

2.1.5.5. Avrupa Yatırım Bankası Eğitim Çerçeve Projesi

Bu proje ile 81 ilde 1400 BT sınıfı açılmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye Tekstil İşverenleri Sendikası 2021 BT sınıfı, Ulaştırma Bakanlığı 1500 BT sınıfı, ve diğer bağışçıların katkılarıyla 1477 BT sınıfı açılmıştır. Ayrıca yerli ve yabancı veya özel kuruluşların da katkılarıyla ülkemizde yaklaşık 26.000 BT sınıfı kurulmuştur (MEB, 2009a; MEB, 2008d).

2.1.5.6. Tüm Okullara ADSL Bağlantısı Projesi

“Tüm Okullara ADSL Bağlantısı Projesi” ile de 10 milyon öğrencinin ve 300.000 bilgisayarın internet erişimi sağlanmıştır. Bu sayede internet erişimi isteyen e-burs, e-yurt, e-okul, e-taşınır sistemleri kurularak erişim sağlanmıştır. Bu projede öğretmenlere bilgisayar, e-posta okullara ise web sayfaları kullanımlarını ücretsiz verilmiştir. (MEB, 2009b). Ayrıca şu anda da kullanılmakta olan MEBBİS ile e-okul, e-kayıt, e-personel, e-öğretmen, e-atama, e-sınav, e-açık öğretim, e-burs, e-mezun, e-mevzuat, e-yatırım, e-hizmet, e-imza gibi birçok sistemi içinde barındıran bir MEB bilişim sistemi kurulmuştur. (MEB, 2006a)

2.1.5.7. İntel Gelecek İçin Eğitim Projesi

“İntel Gelecek İçin Eğitim” yeni adıyla “İntel Öğretmen Programı” projesi 9 Haziran 2003 ‘de Bakanlık ve İntel Akdeniz Ticaret Şirketi (Intel Mediterranean Trading Company) arasında imzalanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini sınıflarında entegre edebilmesi, derslerde işlenen konuların teknolojiden yararlanarak işlenmesi hedeflenmiştir.

2.1.5.8. BDO ve BLO Projeleri:

Bu proje milli eğitimi geliştirme projesi kapsamındaki alt projelerden biridir. Dünya bankası destekli bu projeler BDO (53 bilgisayar deneme okulu) ve BLO (182 bilgisayar laboratuvarı okulu) diye adlandırılmıştır. Bu okullarda belirtilen sayılarda bilgisayar ve bilgisayar laboratuvarları kurulmuş ve haftada 20 saat bilgisayar eğitimi, 10 saat serbest bilgisayar kullanımı ve 10 saat de bilgisayar destekli eğitimler verilmiştir. Bu proje okullarında ayrıca öğretmenlere eğitimler verilmiş her okulda iki öğretmene formatörlük eğitimleri verilmiştir. Ayrıca bu konuda bilgisayar okuryazarlık kursları, kulüpler ve panolar oluşturularak proje genişletilmiştir (<http://projeler.meb.gov.tr>).

2.1.6. Eğitim Teknolojileri İle İlgili Yapılan Ulusal-Uluslararası Çalışmalar

Eğitim teknolojileriyle ilgili birçok araştırma bulunmaktadır.

Casey ve Rakes (2002), 659 öğretmenin öğretim teknolojileriyle ilgili görüşlerini almak için kaygı düzeyi anketini kullanarak bir araştırma yapmıştır. Buna göre en yüksek kaygının öğretmenlerin kişisel teknoloji kullanımı ile ilgili olduğu görünürken en düşük kaygının ise öğrencilerin teknoloji kullanımı ile ilgili olduğu görülmüştür.

Garcia (2005), yaptığı araştırmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere sınıf içinde yardımcı teknolojilerin kullanılmasının bu çocukların eğitimde ve öğrenmesinde nasıl bir katkıda bulunacağına dair bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıfta yardımcı teknolojileri kullanan çocukların öğrenmede olumlu tutum sergiledikleri ayrıca öğrenme isteğinin arttığını, akran kabulü ve verimliliğin arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin ise daha çok yardımcı teknolojilere ihtiyacı olduğu saptanmıştır.

Görgülü ve Küçükali (2013), bu araştırma Konya ilindeki 282 okul müdürü ve Müdür yardımcılarının eğitim teknoloji liderliği öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Buna göre okul idarecilerin genel olarak kendilerini eğitim teknolojileri konusunda yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Eğitim teknoloji liderliği demografik özelliklere göre değişmemesine rağmen genel olarak okul müdürleri okul müdür yardımcılara nazaran kendilerini daha yetkin görmektedir.

Engür (2014)'ün yaptığı araştırmada hem nicel hem nitel yöntemler kullanarak öğretmenlerin ve bilişim öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin teknoloji liderliği yetkinliği araştırılmıştır. Buna göre bilişim öğretmenleri okul müdürlerini özellikle ahlaki, hukuki ve etik boyutunda incelediğinde yetkinliklerinin çok az olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırma 2008-2009 yılları arasında Türkiye'de bulunan 871 ilköğretim okul müdürlerine “İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojisi Liderliği Anketi” uygulanarak yapılmıştır. Bu anket verilerinin sonuçlarına göre “teknolojik liderlik ve vizyon; öğretme ve öğrenme süreci; üretkenlik ve mesleki gelişim; ölçme ve değerlendirme; sosyal, yasal ve etik konular” boyutlarda ilköğretim müdürlerinin yüksek düzeyde çıkarken liderlik davranışlarını yüksek düzeyde, “destek, yönetim ve işlemler” boyutlarında ise orta düzeyde çıkmıştır. Buna göre ilköğretim müdürlerinin teknolojiye olan yatkınlıklarının, eğitim teknolojileri ile ilgilenmeleri ve eğitim almaları liderlik davranışlarına etki ettiği görülmüştür. Araştırma eğitim teknolojileri yeterliliklerin okul idarecilerinin liderlik davranışlarında anlamlı bir etki ettiğini göstermiştir (Şişman ve Eren, 2010).

Banoğlu (2011)'nin yaptıkları araştırmada 134 ilköğretim müdürünün teknoloji liderliği ve teknoloji koordinatörlüğü ile ilgili becerilerini ele almıştır. Buna göre öğretmenler okul müdürlerinin teknoloji liderliği konusunda daha az yetkin bulurken okul müdürleri genel olarak kendilerini daha yetkin bulmaktadır. Ayrıca

araştırmanın sonuçlarına bakıldığında erkek yönetici sayısı daha fazla olmasına rağmen kadın yöneticilerin teknoloji liderliği ve özellikle vizyoner liderlik de daha yetkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu ve Huang (2005)'nin yaptığı araştırmaya göre yüksek lisans dersindeki 86 öğrencinin eğitim teknoloji entegrasyonunun incelenmesi için kaygı düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bu konuda kaygılarının oldukça yoğun olduğu ortaya çıkmıştır.

Helvacı (2008)'nin yaptığı araştırmada ise okul yöneticilerin teknolojiye karşı tutumlarını incelemiştir. Uşak ilindeki 85 yönetici ile yaptığı bu araştırmada, teknoloji ile ilgili tutumlarında “Teknolojiyi benimseme”, “Teknolojik gelişmelerden haberdar olma”, “Teknolojiyi izleme”, “İnternette yararlanma”, “Teknolojiye karşı karamsar olmama” boyutlarında olumluluk seyrederken “Teknolojiyi yönetim sürecinde kullanma” ve “Teknolojiyi kullanma” konusunda yöneticilerin kararsız veya nötr bir tutum içinde olduğu görülmüştür.

Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009), yaptığı araştırmada iki eğitim fakültesinde öğrenim gören ilköğretim matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 325 öğretmen adayının interneti, bilgisayar öğretimi amaçlı teknolojiyi kullanma becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Buna göre; öğretmen adaylarının arama motorlarını aktif ve etkili kullanabildiklerini ancak karmaşık ve çok amaçlı öğretim teknolojilerini kullanmada kendilerini yeterli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmen adayları erkeklere nazaran teknolojiye kendilerini daha yeterli bulmaktadır.

Kutluca ve Ekici (2010)'nin tarama modeline göre araştırdığı bu çalışma 136 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretim ile ilgili tutumları incelenmiştir. Buna göre bilgisayar destekli eğitime karşı tutum; bilgisayar sahibi olup – olmama durumu, bilgisayarın ne zamandan beri var olduğu ve kayıtlı oldukları program, cinsiyete göre farklılık göstermezken günlük kullanım süresi, bilgisayar kullanım sıklığına göre bir farklılık göstermiştir.

Hacıfazlıoğlu ve Arkadaşları (2011)'nin yaptığı araştırmada 46 okul idarecisi ve öğretmenle yaptığı nitel araştırmada NETS-A standartlarına göre Türkiye'deki okulların eğitim teknolojileri standartlarına uygunluğuna bakılmıştır. Buna göre; 2009 NETS-A standartlarından vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, performans uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık ele alınmıştır.

Okul müdürlerinin eēitim teknolojilerini elde etme ve uygulama konusunda daha çok maddi kaygılar yaēadığı ve eēitim teknoloji liderliğine odaklanamadıkları sonucu çıkmıştır. Ayrıca okullarda eēitim teknolojileri temin etme ve donanım bakım işleri için bir birimin oluēturulmasının faydalı olabileceēi grē belirtilmiştir. Sonuç olarak NETS-A ile Türkiye’deki eēitim teknolojileri standartları ile uygunluēu konusunda eēitimciler hemfikirdir. Fakat bu konunun üzerinde daha çok durulması ve geliētirilmesi gerektiēini de savunmuēlardır.

Papaioannou & Charalambous (2011), ise araētırmalarında 250 ilköēretim müdürünün biliēim teknolojilerine iliēkin tutumlarını incelemiētir. Buna göre müdürlerin cinsiyeti, hizmet yılı akademik yıllara göre istatistiksel yönde anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca kullanıma yönelik yeterlilikler, internete eriēim, bilgi ve iletiēim teknolojilerine yönelik hizmet içi eēitim, ēretim ve ērenim amaçları, müdürün ofisinde bir bilgisayarın varlığı, bilgisayar deneyimi vb. unsurların tutumları etkilediēi grlmētir.

Öztürk (2006)’n yaptıēı araētırmada teknolojinin ēretimde kullanılmasında ēretmenlerin bilgi ve becerilerin önemli olduēunu vurgulamıştır. Araētırmada ēretmenlerin biliēsel yeterliliklerin tek baēına yeterli olmadıēını aynı zamanda teknoloji ile ilgili tutumların da yüksek olması gerektiēini ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet olarak kadınların daha olumlu bir tutum sergilediēi, yaē olarak ise ileri yaēlardaki ēretmen adayların daha olumlu tutum sergilemesine karēı istatistiksel olarak önemli bir anlamlılık bulunamamıştır. Fakat her iki durumda da ēretmen adayların sadece biliēsel deēil teknoloji ile ilgili tutumlarını olumlu yönde etkileyecek sürekli geliēme yenileēme ve teknolojiye ayak uydurmanın da çok önemli olduēu grlmētir.

Twed (2013) Amerika Birleēik Devletleri Tennessee bölgesinde, 124 ēretmenle yürütülen alıēma; ēretmenlerin sınıftaki teknoloji entegrasyonunda yaē, mesleki kıdem, öz yeterlilik ve profesyonel geliēimleriyle iliēkisi araētırmıştır. Buna göre; ēretmenlerin yaē, mesleki kıdem ve cinsiyetlerin sınıftaki teknoloji kullanımında pek bir etkisinin olmadıēı ancak ēretmenlerin teknolojik öz yeterliliklerinin sınıftaki teknoloji kullanımı ve entegrasyonunda pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduēu gözlenmiştir.

Walters (2017), araētırmasında sosyal bilgiler ēretmenlerinin sınıf içinde teknolojiyi kullanma sıklıēını farklı deēiēkenlerle ortaya koymuētur. Buna göre; sosyal bilgiler ēretmenlerin sınıfta teknoloji ile dersi btnleētirmede etkin olmalarına

karşın öğrencilerin teknolojiyi düşük seviyelerde kullandıklarını ve bu konuda okulda teknolojiyi sınıfta kullanma konusunda yeterli destekleri görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu konuda okul liderlerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Öznacar ve Dericioğlu (2017), araştırmalarında 14 okul yönetici ile nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın konusu okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanmada ve okulda bütünleştirmede karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Buna göre; okul yöneticileri, okullarının teknolojik alt yapısının yeterli olmadığını, gerekli teknik personelinin olmadığını, teknolojik araç gereçlerinin bakım ve onarımı için kaynakların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticileri bu sorunlarının bazılarını bilgisayar öğretmenin desteğini alarak çözdüklerini fakat bazı sorunlarda gerekli maddi kaynağının olmayışından dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin çoğu genelde öğretmenlerin sınıf içinde teknolojiyi eğitimle bütünleştirme konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünüyor. Teknolojiyi daha çok kullanan ve haberdar olan öğretmenlerin ise teknoloji kullanımı konusunda daha olumlu tutumlar geliştiklerini belirtmişlerdir.

Gün ve Çoban (2019) araştırmasında Karaman ilindeki ilkököl, ortaokul ve lise düzeyindeki üç kademinin 153 okul yöneticileriyle teknolojik liderlik öz yeterlilik ölçeği kullanarak okul yöneticilerin teknolojik liderlik ve öz yeterlilik algılarını incelemiştir. Buna göre; okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz yeterliliklerinin okul yöneticilerinin demografik özellikleri ile ilişkisine bakmışlardır. Okul yöneticilerinin çalıştıkları kurum türü, cinsiyet, unvan ve eğitim durumları ile teknolojik liderlik öz yeterlilikleri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat okul yöneticilerinin yaş ve kıdem yılına bağlı olarak teknoloji liderlik öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre 40 yaş altı idarecilerin teknoloji konusunda kendilerini daha yeterli görürken 40 yaş üstü idareciler teknolojik liderlik ve öz yeterlilikleri konusunda kendilerini daha az yeterli görmektedir.

Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012), çalışmalarında 642 öğretmen adayının teknolojiye yönelik tutumları ve yeterliliklerini incelemek istemişlerdir. Araştırmanın sonuca göre; adayların teknoloji yeterliliğinin orta düzeyde olduğunu ama teknolojiye yönelik olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucu gösteriyor ki öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye karşı tutumları arasında pozitif yönde olumlu anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

2.1.7. Eğitim Teknolojilerini Kullanmada Okul Yöneticilerinin Rolü

Eğitim kurumu, ekonomik, politik ve sosyal birçok alandan etkilenen ve bu değişmelere adapte olması gereken bir kurumdur. Eğitim yönetimi ise artık deneyimlerin ötesinde bu değişmelere göre şekillenen ve öğretimi ona göre uyarlamaya çalışan bir yönetim tarzına sahiptir. Okul yöneticileri ise kısa sürede çok öğrencinin çok bilgi almasını sağlayan bir sistemde bu değişimleri öğretimi daha etkin kılmak için kullanacak lider olmalıdır. Bu konuda yeni yöntemler geliştirmeli, değişimler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu bilgileri okul yöneticileri teknolojik eğitimler olarak sağlamalıdır. Çünkü bir eğitim kurumunun verimliliği ve etkililiği o kurumun yöneticisinin yeterlilikleri, yeniliklere karşı uyumu ve problem çözme becerileri ile doğru orantılıdır. Okuldaki değişim ve yenilikleri özellikle okul yöneticisinin bilmesi çok önemlidir. Okuldaki teknolojik araçların başında bilgisayar gelmektedir. Günümüzde bilgisayarlar artık her alanda olduğu gibi okulların hemen hemen hepsinde bulunmaktadır. Fakat okul müdürlerinin bilgisayar ile ilgili bilgisinin az olması halinde bu bilgisayarlar kullanılmamakta veya bilen kişiler tarafından kullanılmasına izin verilememektedir. Bozulabilir kaygısıyla kullanılmayan bu bilgisayarlar, kullanmak isteyen diğer okul çalışanları tarafından kullanılmamasının sebebi de okul idarecilerin yeterli bilgisi olmadığı için otorite kaybı yaşayacağını düşünmesidir (Çelikten, 2002).

Birçok ülkede olduğu gibi de ABD 'de yapılan bazı çalışmalar gösteriyor ki eğitimde teknolojinin etkin kullanılması öğrenci başarısını etkilemektedir. Ve öğrencinin okula olan tutumu olumlu hale gelmektedir. Bu konuda en önemli unsurlardan biri teknolojiye rehberlik yapacak birinin olmasıdır. Birçok okulda bu rehberlik okul yöneticilerin sorumlulukları altındadır. Okuldaki teknolojilerin nasıl kullanılacağı ve değerlendirileceği, teknolojideki değişimler ve yenilikler okul idarecilerin bazı yeterliliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Turan, 2002).

Okul yöneticisi okuldaki öğretmen ve öğrencinin eğitim ortamlarını hazırlamak, gereksinim duydukları bilgi toplumunun getirdikleri ihtiyaçları karşılamak için gerekli düzenleme ve planlamayı yapmak zorundadır. Ayrıca okul yöneticisi, az zamanda daha çok öğretim ve çok sayıda öğrencinin öğrenmesini sağlamak için teknoloji desteğiyle farklı araç ve yöntemlerin kullanılmasını sağlamalıdır. Bunun için de teknoloji liderliği yapması, teknolojik araç gereç kullanılmasına istekli ve ilgili olması gerekmektedir (Ergişi, 2005).

Teknolojide yaşanan gelişmeler eğitim sektörünü etkilemektedir. Bu etkilerin arasında bu teknolojik gelişim sonrasında bunu yaşayacak bireylere gerekli bilgi ve donanımı kazandırma, bu teknoloji için gerekli nitelikli insanı yetiştirme ve bu gelişen teknolojiden yararlanma yer almaktadır (Ergişi, 2005).

MEB in yapmış olduğu bu projelere bakıldığında projelerin verimli ve etkili olabilmesi için okul yöneticilerin her öğrenciye fırsat eşitliğini göz önüne alarak bu teknolojileri ulaştırması ve ortamı sağlamış olduğukça önemlidir. Bu durumun sağlanmasında öğretmen ve okul müdürlerinin payı büyüktür (Ergişi, 2005).

Teknolojinin ilerlemesi ve gelişmesiyle beraber okul yöneticileri ve öğretmenler teknolojik kullanımı ve takip edilmesinin önemi de artmıştır. Bundan dolayı teknolojiyi geliştirilen ortamda yine aynı kişilerin yani okul yönetici ve öğretmenlerin yetiştirilmesi elzem bir durum haline gelmiştir (Aksoy, 2005).

Turan (2002), eğitim teknolojilerin okullarda kullanılmasında okul müdürünün rolüne dikkat çekmiş, ülkemizde teknolojinin eğitimde kullanılmasının her geçen gün etkisinin arttığını belirtmiştir. Ayrıca bu konuda diğer ülkelerin kuramsal çerçevesine bakıldığında teknolojinin önemi gün geçtikçe artmakta ve bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde de eğitim teknolojileri birçok okulda halen istenilen düzeyde değildir. Bu konuda gerekli donanımın sağlanması ve öğretmen ve idarecilere eğitimler verilmesi oldukça önemlidir.

2.2. Liderlik

Liderlik kavramı 1960 tarihinden beridir özellikle üzerinde durulmuş ve hemen hemen liderlik üzerinde çalışan insan sayısı kadar tanımı yapılmış olan bir kavramdır (Gedikoğlu, 2015). Geçmişten günümüze bakıldığında her toplum muhakkak bir lidere ihtiyaç duymuş ve bu liderlerde belirli özellikler aramışlardır. Liderin özellikleri zaman zaman değişse de günümüzde aranan özellik bilgi ve yeteneği kendisinde barındıran insanın lider olması beklenmektedir (Güçlü ve Koşar, 2016). Bu özelliklerin zaman içinde değişmesi çeşitli liderlik kavramlarını da beraberinde getirmiştir. Teyfur ve Arkadaşları (2013) Bireyin bir toplumda veya grupta diğer bireylerden farklı olarak üstlendiği rolü liderlik olarak tanımlamaktadır. Eren (2020) ise liderlik tanımlarını incelediğinde şöyle bir sentez tanıma varmıştır. Liderlik, birtakım insanların belli amaçlar için bir araya gelmesi ve bu amaçları eyleme dökmek için gerekli bilgi ve yeteneklerini kullanımıdır. Gedikoğlu (2015) ise bu tanıma paralel

olarak liderlik tanımının genel olarak; bir grup insanın belli gayeleri gerçekleştirmek için etkilenmesi olduğunu vurgulamıştır. Güçlü ve Koşar, (2016) da bu tanımları kronolojik olarak ele almış ve yıllara göre liderlik kavramında istenilen özelliklere dikkat çekmiştir. Buna göre; liderden 1900'lerin başlarında egemenlik ve güç istenirken 1930'lara gelindiğinde liderde belli kişilik özellikleri ve kişileri etkileme gücü istenmiştir. 1940'larda ise grup yaklaşımı önem kazanırken 1950'lere gelindiğinde iş birliği, grup aktiviteleri ve etkililik liderlik tanımında başat öğelerden olmuştur. 1960'larda amaçlar üzerinde etkililiğin varlığı vurgulanırken 1970'lerde lider ve gruptaki insanların eyleme geçmesi, rekabet ve çatışmaların olması gerekliliği vurgulanmıştır. 1980'lerden günümüze ise yapılmış birçok araştırmada liderlik tanımları etkileme gücü, liderin istediğini yapma, liderin ve gruptaki diğer insanların birbirleriyle ilişkileri ve motivasyonları ile daha üste çıkmalarını sağlama ve liderin kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Fakat son zamanlarda yapılan bazı araştırmalar, liderin kişilik özelliklerinin liderlik becerisine etki etmediğini liderin özellikleri ile grubun özellikleri ve amaçların ortak uyumunun bir kişiyi lider kılabileceğini göstermektedir (Aydın, 2018).

Liderlik ile ilgili çok fazla tanım, araştırma ve kuram bulunmaktadır. Burada önemli olan farklı liderlik türleri yaklaşımları ve tanımlarında ziyade bu tanımlardan ve liderlik türlerinden hangisinin eğitimde etkililiği arttıracaklarını bilmek ve bunu uygulayabilmektir (Gediköğlu, 2015). Liderlikte bu etkililiği sağlamak için araştırmacılar tarafından liderlik farklı liderlik stilleri ortaya konulmuştur. Fakat bu liderlik stillerini belirlemek için belli başlı unsurlara dikkat etmek gerekmektedir. Liderlik, stillerinde dikkat edilecek bu unsurlar; yönetici ile astlarının arasındaki ilişki, yöneticinin kişiliği ve hayat felsefesi, grubun kendine has özellikleri, yöneticinin amirlerine ve diğer üst kişilere olan ilişkisi, grubun istediği liderlik biçimi, ve görevin getirdikleri sayılabilir (Ocak, 2014).

1900'lü yıllardan bu yana okul liderliğinde büyük değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Daha önceleri okul yönetiminin yönetici- öğretmen arasındaki ilişki ile sınırlandırılırken daha sonra bu durum değişmiş özellikle sanayi devrimiyle beraber eğitime özel sektörün de dahil edilmesiyle kalite, rekabet, liderlik gibi kavramlar konuşulmaya başlanmıştır. Etkili liderlik ile ilgili birçok tanım olmasına rağmen tam olarak bir tanım yapılamamakta daha çok liderin bulunduğu ortam ve özelliklere göre liderliğin etkililiği üzerinde durulmaktadır (Cemaloğlu, 2009).

Liderlik, birçok araştırmacı tarafından ele alınmış “etkili bir lider nasıl olmalıdır?” sorusunun cevabı bulunmaya çalışılmıştır. Bu konu ile ilgili çeşitli kuramlar öne sürülmüştür. Bunlarda ilki olan özellik kuramı, liderliğin kişisel ve fiziksel özelliklere bağlamıştır. İkinci olarak ise davranış kuramcıları, liderliğin kişisel ve fiziksel özelliklerden ziyade davranışları ile liderlik yaptığı grubun uyuşması olarak ifade etmişlerdir. Ve üçüncü kuramı benimseyen durumsalcılar ise, liderliğin bulundukları durumlara göre değiştiğini savunmuşlardır. Duruma göre demokratik veya otokratik olacağını liderin kendisinin belirleyeceğini ifade etmişlerdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; akt. Cemaloğlu, 2009).

2.2.1 Liderlik Kuramları

Kuramlar belirli bir konuda olguları, hipotezleri ile birlikte ilke ve kurallarla inceleyen bilimsel çalışmalardır. Kuramlar bir konuyu aydınlatmak için zaman zaman değişime uğrar ve gelişir veya yerine başka kuramlara bırakır. Eğitimde de kuramlardan faydalanılır ve yol gösterici olmaları beklenir. Liderlik kuramları okul yöneticilerine ve eğitim yönetiminde yol gösterici olarak bilinmesi gereken kuramlardır (Gedikoğlu, 2015). Liderlik kuramlarını üçe ayırabiliriz. Liderin özelliklerinin, liderin davranışının ve liderin durumsallığının önemli olduğu üç kuram vardır.

2.2.1.1 Özellik Kuramı:

Liderin fiziksel özellikleri (boy, kilo, yaş, sağlık vb.) ile kişilik özelliklerinin (zeka, cesaret, hitabet, güvenilir olma ve girişimcilik vb.) liderliği üzerinde etkisi olduğunu savunan kuramdır (Eren, 2020). Fakat bir kişinin sadece bu özelliklerde olması onu lider yapmaz. Bu kuram çalışanların ihtiyaçlarını, birbirleriyle ilişkilerini ve bazı durumlarda farklı niteliklere ihtiyaç duyulabileceği gerçeğini göz önüne almamıştır (Gedikoğlu, 2015). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermiştir ki bireysel özellikler ile kişinin liderliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur (Aydın, 2018). Bireyin yükselmesi, kriz yönetimi, performansı, astların motivasyon düzeyi vb. özelliklere göre liderlik kriterleri kişiden kişiye değişebilir. Fakat 20-30 yıllık alan yazınındaki araştırmalara göre kişinin fiziksel ve bireysel özellik ve beceriler lider olma olasılığını belli ölçüde arttırılabilir fakat tamamen liderliği sağlar denilemez (Yukl, 2018).

2.2.1.2. Davranış kuramı:

Davranış kuramcıları liderliğin kişisel özelliklerle ilgili olmadığını kişinin gruptaki kişilerle olan ilişkisi ve onlara karşı sergilediği davranışların etkili olduğunu savunmuşlardır (Gedikoğlu, 2015). Bu kuramda öne çıkan araştırmalar Ohio Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi ile Blake ve Mouton'nun yönetim gözeneği kuramı ile ilgili yapılan araştırmalardır (Güçlü ve Koşar, 2016). Liderlik kuramlarının gelişmesi adına büyük önem taşıyan bu üç araştırma iki önemli noktaya vurgu yapmıştır. Bunlardan birincisi göreve ve işe önem veren lider iken ikincisi insana ve insan ilişkilerine önem veren liderdir (Gedikoğlu, 2015). Bu kuramda her ne kadar liderlik sadece kişisel özelliklere bağlı bırakılmamışsa da liderin durumlara göre değişebileceği gerçeği göz önüne alınmamıştır (Güçlü ve Koşar, 2016).

2.2.1.3. Durumsallık Kuramı

Liderliğin tamamen bireysel özellikler ve davranışlarının yeterli olmayacağını görüşünü benimseyen durumsallık kuramcıları liderliğin dört ana değişkeni olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre liderlik, liderin bireysel özellikleri, liderin grubunda bulunan insanlar, amaçladıkları hedeflerin niteliği ve bunları eyleme dökebilecek çevresel etkenler ile bütündür (Eren, 2020). Bu kuram değişen durumlara göre çalışanların, işin niteliği veya değişebilen çevresel etkenlere göre de liderlik yapmayı gerektirir (Gedikoğlu, 2015). Durumsallık kuramından ortaya çıkmış bazı kuramlar vardır. Bunlar;

- Yol-amaç kuramı
- Fiedler'in durumsallık kuramı
- Vroom ve Yetto'nun normatif durumsallık kuramı
- Hersey ve Blanchard 'ın durumsal liderlik kuramı (Güçlü ve Koşar, 2016)

Durumsallık kuramı hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Buna göre bu kuramın giderek değişen küresel dünyaya göre uyarlanması için durumsallığın yanında evrensel öğeler de göz önüne alınmalıdır. Bunun için de günümüzde yeni durumlar için daha yeni durumsallık kuramlarına ihtiyaç duyulmaktadır. (Yukl, 2018).

2.2.2. Liderlik türleri

Liderlik tanımı ve araştırmalarının alan yazınında oldukça fazla olduğunu birçok araştırmacı belirtmiştir. Aynı şekilde son yıllarda liderliğin üzerinde yapılan

birçok araştırma neticesinde birçok liderlik türü karşımıza çıkmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Fakat bu bölümde liderlik türlerinden okul yönetiminde kullanılan liderlik türleri bazılarını ele alınarak açıklanmaya çalışılacaktır.

2.2.2.1. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderler, insanları etkileme gücüne sahip, risk alabilen, kitleleri arkalarında sürükleyebilen, duygusal zekaları ve hitabetleri yüksek oldukça özgüvenli insanlardır. Bu liderler siyasi, dini veya tarihi bir isim olabilir. Bunlara örnek olarak: Mustafa Kemal Atatürk, Martin Luther, Gandhi, Hitler vb. verilebilir. Okul yöneticilerinin bu karizmatik liderliğe sahip olması okuldaki etkililiğini arttıracaktır (Gedikoğlu, 2015).

Karizmatik liderlerin bazı özellikleri vardır. Bir karizmatik liderde; vizyon ve bu vizyona inanma ve gerçekleştirme, kendine saygı duyan ve yapacaklarına güvenen biri olma, risk alabilme, iyi bir gelecek için amaç edinme ve radikal değişimler kararlar alabilme özelliklerinin bulunması gerekmektedir. (Robbins, 1986; akt. Ocak, 2014)

Karizmatik liderlerin yukarda sayılan özelliklerin bazı olumsuz yanları da bulunmaktadır. Lidere karşı duyulan güven ve saygı lideri eleştirmeme, yanılmaz biri olarak düşünme, tehlikeleri görememe, grubun içinde başarılı olabilecek yeteneklerin kendinin gösterememesi ve bu durumun başarısızlığa yol açması da karizmatik liderin olumsuz sonuçlarıdır (Yukl, 2018).

2.2.2.2. Öğretimsel Liderlik

Okul yöneticisinin okuldaki öğretimsel faaliyetleri teşvik edici ve destekleyici bir tutumla verimliliğini arttırması, öğretimi engelleyecek unsurları ortadan kaldırması ve öğretimsel amaçlarını netleştirerek bu amaçları gerçekleştirmek için kolaylaştırıcı bir role bürünmesi öğretimsel liderliği beraberinde getirir. (Aydın, 2018) Öğretimsel liderlikte okul müdürlerinin oldukça büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Okul müdürü bu konuda gerekli bilgi ve beceriyi kendinde bulundurmalıdır (Eren, 2020). Fakat bu durum ülkemizde böyle değildir. Öğretimsel liderliğin okul müdürlerinde yeterli olmayışlarının bazı sebepleri bulunmaktadır. Bunlar; ülkemizde bu konuda okul yöneticilerine yeterli eğitimlerin lisans ve lisansüstü eğitimlerin olmayışı ve okul müdürlerinin eğitimlerinin kısa seminerler üzerinde yapılmaya çalışılması olarak gösterilebilir (Gedikoğlu, 2015).

2.2.2.3. Öğrenen Liderlik

Başta okul yöneticisi olmak üzere okuldaki diğer öğelerin yani öğretmen ve öğrencinin sürekli öğreniyor olmasıdır. Yani okulun bir “öğrenen örgüt” olması ile ilgilidir. Bu konuda önemli sorumluluklardan biri yine okul yöneticisine düşmektedir. Bir okulun öğrenen okul olmasının başında okul müdürünün öğrenen lider olmasına bağlıdır (Aydın, 2018).

2.2.2.4. Dağıtımçı Liderlik

Liderin örgütteki diğer insanlar arasında görevleri dağıttığı paylaştırdığı daha demokratik bir liderlik biçimidir. Yalnız bu görev paylaşımı yetki devri ile karıştırılmamalıdır. Dağıtımçı liderlikte yetki devrinden olduğu gibi sıkı denetim ve hesap vermeyi gerektiren bir durum söz konusu değildir (Gedikoğlu, 2015). Okuldaki diğer kişilerin de uzmanlık alanlarının, bilgi ve becerilerinin doğrultusunda yapılacak işin dağıtılması veya paylaşılması olarak ifade edilebilen dağıtımçı liderlik okuldaki lider dışındaki insanların da liderlik becerilerini ortaya koymaktadır (Güçlü ve Koşar, 2016).

2.2.2.5. Vizyoner Liderlik

Kelime manası olarak geleceği önceden görme anlamına gelen vizyon, bir liderde olması gereken bir liderlik türüdür. Liderin önceden olabilecekleri öngörmesi ona göre hedeflerini ve yapacaklarını belirlemesi önemlidir (Gedikoğlu, 2015). 1900’lü yıllardan bu yana öne çıkmış olan vizyoner liderlik, liderin bireysel özelliklerinin önemli olduğu karizmatik liderlik ile de ilişkili bir liderlik türüdür. Liderlik türlerinin birbirini bütünlendiğini düşünecek olursak lider olan bir kişinin aynı zamanda belli bir vizyonun olması beklenir (Güçlü ve Koşar, 2016).

Okul yönetiminde vizyoner liderlik, özellikle eğitim teknolojilerindeki hızlı değişim ve yeniliklerine uyum sağlama okul yöneticisinin bu değişimleri öngörüp stratejik planlar yapması açısından oldukça önemlidir. Bunu yaparken de bu vizyonun okul kültürünün ortak amaçları ile uyumlu olmasını ve bütün paydaşları kapsamasına önem vermelidir (Gedikoğlu, 2015).

2.2.2.6. Dönüştürücü Liderlik

Bu liderlik tarzında lider astlarını motive eden onların bilgi ve becerilerini en üst derecede kullanmayı bilen ve bu becerilerini performansa dökerek yarar sağlayan kişidir (Gedikoğlu, 2015). Dönüştürücü liderlikte hem liderin hem de grup üyelerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği öne sürülmektedir. Böylelikle bir

dönüşüm sağlanabilir (Aydın, 2018). Liderin dönüşümü ortaya çıkarması için insanların değişim gereksinimlerini görme, farkındalıklarını artırma, vizyoner bir bakış açısı ile bakabilme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Güçlü ve Koşar, 2016). Okul müdürleri değişimin hızlı olduğu, okul yönetiminde hızlı yeniliklerin yapılması gerektiği zamanlarda veli-öğretmen-öğrenci işbirliği ile okulu dönüşümcü liderlik özelliklerini kullanarak yönetebilmelidir (Gedikoğlu, 2015).

Dönüşümcü liderler, astların becerilerini yükseltip bir vizyon aşılar. Onları Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde daha yükseğe çıkarmaya çalışırlar ve bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan kişilerdir (Celep, 2005; akt. Ocak,2014). Çalışanların potansiyellerini yükseltirken ayrıca onların inanç ve amaçlarını değiştirme gücüne de sahip kişilerdir. Çünkü dönüşümcü liderliğin temel iki ögesi inanç ve değerlerdir (Kuhnert ve Lewis, 1987; akt. Ocak,2014). Dönüşümcü liderlikte iki temel özelliği olduğunu söyleyen Carlson ve Perrewe, ilk özelliğin dönüşümcü liderliğin bireye vizyon kazandırması olduğunu söylemiştir. İkinci temel özellik olarak da bireyin ihtiyaçlarının önceden fark edilmesi olduğunu söylemiştir. Dönüşümcü liderlikte birey ile grubun birbirlerine uyum sağlaması ve bireysel farklılıkların grup davranışlarına göre şekillenmesi beklenir (Carlson ve Perrewe ,1995; akt. Ocak, 2014).

Dönüşümsel liderlikte dört tane dönüşümsel davranıştan söz edebiliriz. (Yukl, 2018) Bunlar:

1. İdealleşmiş etki
2. İlham verici motivasyon
3. Bireylere önem verme
4. Entelektüel uyarım

2.2.2.7. İşlemci liderlik

İşlemci liderlik, grup üyelerindeki beceri ve yetenekleri kullanılmasına dayalı alışverişin olduğu bir liderliktir. Değiş- tokuş temeline dayanan bu liderlikte lider, ya sevgi, saygı, güven gibi ölçülmeyen bazı yüksek kaliteli ödüllerle ya da para, mal gibi maddi ödüllerle grubun üyeleri arasında alışverişte bulunur. Onların gereksinimlerine karşılık lider bu ödülleri kullanır (Kunhert ve Lewis, 1987; akt. Cemaloğlu,2009).

2.2.2.8. Kültürel liderlik

Kültürel liderlik, örgüt araştırmaları sırasında 1900'lü yıllarda ortaya çıkmış, kültürün gelişmesi ve yenileşmesi diğer kültürlerle bütünleşip kaynaşmasını ele alır.

(Erdoğan, 2002; akt. Ocak, 2014). Her okul bir kültüre sahiptir. Okul kültürünün koruması ve geliştirmesini başaran okul yöneticileri kültürel liderlik özelliklerini taşıyor demektir (Ocak, 2014).

Kültürel değerlerin liderlik davranışlarına, inançlarına ve gelişimine etkisini araştırmak üzere altı tane kültürel değer boyuttan bahsedilebilir (Yukl, 2018).

1. Güç mesafesi: Güç ve statünün eşit dağıtılmadığı astların üstlerinin isteklerini sorgulamadan yerine getiren kültürlerde görünür.
2. Bireycilik ve toplulukçuluk: Bireycilikte bireyin ihtiyaçları daha önemliken toplulukçu da bireyin gruba sadakati ve bağlılıkları önemlidir.
3. Belirsizlikten kaçınma: Kuralların açık olduğu sözleşme ve belgelerle belirlenmiş olduğu, düzen ve istikrarın hâkim olduğu kültürlerde görülür. Bireyin başarısı, statüsünün önemli olduğu, rekabet, istikrar, sorumluluk ve çok çalışmanın olup yüksek performansın önemli olduğu kültürlerde görülür.
4. Performans yönelimi:
5. Cinsiyet eşitliği: Bu kültürlerde cinsiyete göre roller çok az değişmekte ve cinsiyetlerin eşitliği göz önüne alınmaktadır.
6. İnsani yönelim: Başka insanlara karşı sevgi, yardımlaşma, hoşgörü, bağlılık ve ait olmayı önemseyen kültürlerdir.

2.2.2.9.Eğitim teknoloji liderliği

Eğitim sistemindeki değişimler ve yenileşme okulun önemli iki unsuru olan öğretmen ve okul yöneticisini ön plana almaktadır. Bu yenileşmenin önündeki engel ve sorunlarda başat öge olan okul yöneticilerinin bilgi ve becerileri ile liderlik yetenekleri oldukça önemli hale geldi. Eğitimin iyileştirilmesi ve kalitesi bu yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Çelik, 2001; akt. Cemaloğlu,2009).

Eğitim kurumları, bilgiyi üreten ve o bilginin teknolojiye dönüşmesini sağlayan insan kaynağına ihtiyaç duyan bilgiyi ve teknolojiyi birleştirip onu üretim ve tüketim boyutunda ele alan yerlerdir. Bundan ötürüdür ki okul yöneticileri bilgi ve teknolojinin hem üretiminde hem de kullanılmasında büyük önem taşır. Okul

yöneticileri bilgi ve teknolojileri kullanmasını sağlamak için teknoloji liderlik vasıflarına sahip olması gerekmektedir. (Şişman ve Eren, 2010)

Eğitimde teknolojilerin etkin kullanımı gittikçe önem kazanmakta ve bununla beraber teknolojinin uygun yerlerde kullanımı, aktif yönlendirmeler yapabilmek ve gerekli iletişimi sağlayabilmek için eğitim teknoloji liderliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Hayytov, 2013).

Eğitim teknolojileri konusunda okulların altyapısı elbette ki çok önemli bir unsurdur. Fakat altyapının nasıl etkin bir şekilde kullanılacağı da bir o kadar önemlidir. Bunun için de eğitim teknoloji liderleri gerekmektedir. Tabi bu liderlerin birtakım özellikleri kendinde toplaması da önemli bir unsurdur. Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Eğitim teknoloji lideri, teknolojiyi eğitimde nasıl ve ne şekilde kullanacağını mevcut şartlarını da göz önüne alarak planlamalı ve vizyonunu ona göre oluşturmalıdır. Bu planlama ve vizyonu okuldaki diğer bireylere de aktarmalıdır.
- Teknoloji lideri öğretmenlerin teknoloji ile ilgili bilgilendirilmesine ve eğitimler almasına ön ayak olmalıdır. Bu konu ile ilgili yetkililerle iletişim kurmalı ve işbirlikçi olmalıdır.
- Eğitim teknoloji liderleri olarak görülen müdürlerin okuldaki teknolojik altyapıyı geliştirmesi ve teknik aksaklıkların olması durumunda gerekli tekniksel onarımın yapılmasını sağlamalıdır. Ve gerektiğinde yeni teknolojileri okulun bünyesindeki diğer teknolojik donanımlara dahil edebilmelidir.
- Eğitim teknoloji liderleri, öğretmenleri yıllık bir değerlendirmeye tabi tutmalıdır. Öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına nasıl entegre ettikleri ve kullanımları ile ilgili talim ve terbiye kurulunun belirlediği genel kriterler ışığında bir değerlendirme yapılması, öğretmenlerin teknoloji ile ilgili yaklaşımlarını etkileyecektir.
- Etkin bir teknoloji liderliği için liderin iletişim becerilerinin iyi olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin teknoloji lider olması, düşündüklerini, planlarını ve vizyonunu aktarması için iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Yılmaz, 2010).

Günümüz teknolojinin hızlı gelişimi, okulların teknolojik altyapıya sahip olması öğretmenlerin teknoloji lideri olması rolünü zorunlu hale getirmiştir. Öğretmenin öğrenmeye rehberlik etmesi ve nasıl öğreneceğine dair yol gösterici olması ile beraber eğitim öğretimde teknolojiyi entegre etme ve farklı yöntemler kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Bununla ilgili eğitim teknoloji uluslararası derneği (ISTE) teknoloji liderlerini belirlemek için bazı standartlar ortaya koymuştur. Aynı şekilde MEB Öğretmen Yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü öğretmen mesleği yeterliliklerinden bahsederken öğretmenlerin teknoloji konusundaki yeterliliklerine dair de şunları belirtmiştir. Buna göre bir öğretmen;

1. Bilişim teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip eder.
2. Öğrenme-öğretme ile alakalı teknolojik kaynakları bulur, ve uygunluğunu araştırır ve değerlendirir.
3. Öğrenme ortamlarında kullanacağı teknolojik aletlerin güvenliğine ve sağlıkla ilgili bir tehdit oluşturmamasına dikkat eder.
4. BIT ile ilgili yasal ve ahlaki boyutta getirdiği sorumluluklarını öğrencilerine kazandırır ve bunun bilincindedir.
5. Teknoloji ile ilgili gerekli bilgiye ve kullanım becerisine sahiptir.
6. BIT ile ilgili kaynakları bilgi paylaşımı için kullanır.
7. Teknolojiyi etkin kullanarak, birbirinden farklı öğrencilerin becerisine uygun öğrenmeler sağlar.
8. BIT kaynaklarını kullanmada örnek olur ve bunu öğrencilerine öğretir.
9. Kullandığı BIT kaynaklarını değerlendirir ve yönetici ile diğer meslektaşlarına paylaşımında bulunur (Yılmaz, 2010).

2.2.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Tahanoğlu ve Gedikoğlu (2009), tarafından yapılan “ilköğretim müdürlerinin liderlik rolleri” adlı çalışmada 719 öğretmene okul müdürlerinin vizyoner, kültürel, öğretimsel ve dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Demografik özelliklerle liderlik arasında anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri en çok vizyoner liderlik becerilerini gösterirken en az kültürel liderlik özelliklerini göstermektedirler.

Şentürk ve Sağnak (2012)'nin yaptığı araştırmada okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik davranışları ile okul iklimi arasında olumlu yönde bir farklılık bulunmuştur. Araştırma, 723 öğretmenle yürütülmüştür. Buna göre, öğretmenler okul müdürlerinin yapıyı kurma, moral ve anlayış boyutlarında yeterli bulundukları görülmüştür. Okul müdürlerinin engelleme ve uzak durma boyutlarında ise daha az davranışta bulunduğu görülmüştür. Bu demektir ki bir okul yöneticisinin olumlu liderlik davranışlar göstermesi okul iklimini olumlu yönde etki etmektedir.

Turan ve Ebiçlioğlu (2002)'nin okul yöneticilerin cinsiyetlere göre etkili liderliğin değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmada, 16 kadın 26 erkek yönetici ve 474 öğretmenle yapılmıştır. Fakat araştırma sonucunda cinsiyet ile etkili liderlik davranışları arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu sonuç daha önce bu konuda yapılmış araştırmaları destekler niteliktedir.

Özcan ve arkadaşlarının (2018), yaptığı çalışmada ekonomik yetersizlikleri olan çevrelerdeki ortaokul okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına bakılmıştır. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük bu bölgede olgu bilim desenine göre yapılmış olan bu çalışmada öğrenci başarısını arttırmak için okul yöneticilerinin karizmatik, vizyoner ve dönüşümcü liderliklerle ilgili eğitimlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlar ve Arkadaşları (2005), ilköğretim müdürlerinin öğretmen bakışından kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek adına 38 okul yöneticisi ve 380 tane öğretmen araştırmaya katılmıştır. Buna göre okul müdürlerinin yapıyı kurma, anlayış gösterme ve toplam liderlikte öğretmenlerin görüşleri ile ilköğretim müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tanrıöğen (2000), temel eğitim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili yaptığı araştırmada, 444 sınıf öğretmenden öğretimsel liderlik envanteri kullanarak veri toplanmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretimsel iklimi geliştirme, iletişim, amaçları tanımlama, öğrenci gelişimini izleme, öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve öğretimi denetleme olmak üzere 6 boyutta ele alınmıştır. Buna göre cinsiyet faktörüne bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamazken kıdemi yüksek olan öğretmenlerin okul idarecisinden beklediği öğretimsel liderliğin arttığı görülmüştür.

2.3. Tükenmişlik

Tükenmişlik alan yazınına ilk defa 1700'lü yıllarda Herbert Freudenberger'in tanımı ile girmiştir. Buna göre tükenmişlik, karşılanmayan istekler ve talepler yüzünden yıpranma, bireyin güç kaybı yaşayıp enerjisini kaybetmesi ve tükenmesidir (Ağaoğlu, Ceylan, Kasım ve Madden, 2004; akt. Yavaş, 2012). Maslach ve Jackson (1981) göre tükenmişlik insanı fiziksel ve zihinsel olarak yorgun olması, bitkin hissetmesi ve çevresindeki insanlara yaşama dair olumsuz tutumlar sergilemesi olarak tanımlamıştır. Yavaş (2012) ise, tükenmişlik bireyin fiziksel duygusal ve zihinsel olarak potansiyelini gösterememesi ve biriktirdiklerini boşalması olarak ifade etmiştir.

Tükenmişlik, bireyin zaman içinde zihinsel, fiziksel ve ruhsal olarak yorgunluk hissetmesi ve zamanla bu durumun artmasıdır. Genellikle işinin başlarında işini çok istekli ve yoğun bir ilgi ile yapan, insanlara hizmet veren bir meslekte olup fazla taleple uğraşmayı gerektiren bir işte bulunan insanlarda görülen tükenmişlik; tutum, beklenti, duygu ve güdülerinde barındıran, bireyin içsel bir deneyim yaşadığı bir psikolojik bir süreçtir (Kaymaz, 2014).

Herbert freudenberger, 1970'de bir psikiyatrist olarak çalıştığı sağlık kuruluşunda çalışanların işleri ile ilgili olumsuz tutumlarına şahit olması üzerine "Journal of Social Issues" adlı dergide 1974 yıllarında bir makale yayınlamıştır. Böylelikle alan yazının ilk yayını olan bu makale ile birlikte bu mesleki bunalım hali olan tükenmişlik bir problem olarak görülmüştür (Kaymaz, 2014). Tükenmişlikle ilgili ilk çalışmalar 1970'lerde sağlık çalışanları, sosyal hizmetler ve öğretmenler arasında yapılmış, özellikle başkalarına yardım üzerine çalışan mesleklerde tükenmişliğin olduğu görülmüştür. Meslekle ilgili yapılan araştırmalarda tükenmişliğin bazen iş ile ilgili (meslek memnuniyeti, izin alma durumları, işin yükü, doyum alamama vb.) bazen ise iş dışı (aile sıkıntıları, bireyin kişiliği, hayata bakışı vb.) etmenler etkili olabilmektedir (Yavaş, 2012). Daha sonra ise 1980'lerde tükenmişlikle ilgili çalışmalar daha bilimsel ve düzenli bir sürece girmiş, o dönemlerde ortaya atılan Maslach tükenmişlik envanteri ile örneklemeler üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda bu envanter daha çok hizmet sektöründeki çalışanlar üzerinde yapılırken daha sonraki süreçte yani 1990'lara gelindiğinde diğer tüm mesleklere uygulanır hale gelmiştir (Dalgıç, 2014; akt. Kaya, 2017).

Bireyin meslekte tükenmişlik yaşaması, genellikle iş hayatındaki strese bağlı olmakta ve bu stresle baş edemediğinde ortaya çıkmaktadır. Eğer birey yeteri kadar

desteklenmez ve kendini ortaya koyma fırsatı sunulmazsa bu stres onu tükenmişliğe itmektedir (Yavaş, 2012).

2.3.1. Tükenmişlik Boyutları

Bireyin fiziksel bitkinlik, yorgunluk, uykusuzluk, umutsuzluk, ve işe yaramadığını hissetme gibi fiziksel, ruhsal ve zihinsel olarak iyi hissedememe sürecine tükenmişlik olarak ifade edilebilir (Maslach ve Jackson, 1981; akt. Cerit, 2008). Tükenmişliği bu tanıma göre ele aldığımızda bazı boyutlara dikkat çekmişlerdir. Tükenmişliği üç boyutta ele almak mümkündür.

1. Duygusal tükenme: Çalışanın işte yardım edip hizmete bulunduğu insanlar tarafından fazla taleplerinden dolayı duygusal olarak iyi hissetmemesidir (Kaymaz, 2014). Duygusal tükenme aşamasında kişi bir şey yapacak enerjiyi bulamaz tekrar o enerjiyi sağlayacak bir yol da bulamaz (Babaoğlu ve Arkadaşları, 2010). İş ile ilgili kaygılarını gideremeyen birey işten ayrılma, devamsızlık yapma veya zamanında iş yerinde bulunmayarak ruhsal bir sıkıntı yaşar ve bu durum iş verimliliğini ve kişiyi olumsuz yönde etkiler (Çelebi, 2013; akt. Kaya, 2017).
2. Duyarsızlaşma: Çalışanın artık hizmet vermek istememesinden kaynaklı kaba davranışlarda bulunup işini en az düzeyde yapmaya çalışması ve duyarsızlaşmasıdır. Karşısındaki insanları birey olduklarını unutarak davranırlar (Kaymaz, 2014). Birey bu aşamaya geldiğinde karşıdaki insanı bir nesne gibi insan değilmiş gibi görür ve kaba davranır. Aslında birey hayal kırıklığı yaşamayıp duygusal olarak kendini kötü hissetmemek için bu şekilde insanlara karşı duyarsızlaşır (Dalkılıç, 2014; akt. Kaya, 2017).
3. Kişisel başarısızlık: Duyarsızlaşmada çalışanın başkalarına yönelik kötümser bakışını kendine yöneltmesi ve kendini yetersiz ve başarısız görmesidir (Kaymaz, 2014). Birey bu aşamada işe gitmek istememekte, ve kendine özsaygısı düşük biri olarak emeklerinin boşa gideceğini düşünüp sürekli bir umutsuzluk yaşar. Bu da bireyde kişisel başarısızlığa götürür (Işıkhan, 2004; akt. Kaya, 2017).

2.3.2. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişliğin insan vücudunda fiziksel, psikolojik ve davranışsal olarak bazı belirtileri bulunmaktadır. Fiziksel olarak; yorgunluk, halsizlik, kas ağrıları, yüksek

kolesterol, uyku bozuklukları, depresyon gibi rahatsızlıkları bulunurken, psikolojik olarak ise; huzursuzluk, sinir, endişe, kaygı, yalnız kalma isteği, acıma hissinin olmayışı, yeni bir meslek arayışına gitme ve güvensizlik gibi olumsuzluklar eşlik ederken, davranışsal olarak da kurallara karşı olma, alkol ve zararlı alışkanlıklar, boşanma, molaları ve öğle yemeklerinin zamanlarını uzatma eğilimi, düzensiz beslenme gibi belirtileri bulunmaktadır (Kaymaz, 2014).

Okullarda görülen tükenmişlik ise daha çok öğretmen ve okul idarecilerinin mesleğe karşı ilgisiz hale gelmesi ve yorgunluk hissetmesi olarak görülür. Öte yandan öğretmen tükenmişliğini okul yöneticilerin azaltılacağı da ön görülenler arasındadır. Bu konuda sosyal destek alınması da tükenmişlikle baş etmeyi kolaylaştıracaktır (Yavaş, 2012)

Delwich ve Brodsky tükenmişliğin evrelerini 4'e ayırmışlardır.

1. Zevk ve Çoşku Evresi: Birey büyük bir istekle başladığı iş hayatında diğer arkadaşlarını da gözlemleyip fazla bir enerji sarf eder. Bu evrede kişinin bu çabası yorgunluk, uykusuzluk ile birlikte iş hayatında birçok şeyi de eleştiride bulunması kişiyi yavaş yavaş durgunluk evresine itmeye başlar (Koşan, 2010; akt. Kaya, 2017).
2. Durgunluk Evresi: Bu evreye gelindiğinde kişi iş hayatındaki olumsuzlukları sürekli dile getirir ve beklediği tatmini alamayan birey sosyal yaşantısına yönelip işini ikinci planda tutmaya başlar (Baysal, 1995; akt. Kaya, 2017).
3. Engellenme (Hayal Kırıklığı) Evresi: Birey çalışma koşullarını düzeltmeye çalıştığı bu evrede çabalarının sonuç vermediğini gördüğünde hayal kırıklığı yaşayıp tükenmişliğe doğru gitmektedir (Dalgıç, 2015; akt. Kaya, 2017).
4. Duygusuzlaşma (Apati) Evresi: Bu son evreye geldiğinde birey işini en az derecede yapmakta ve başarısızlık hissetmektedir. Bu aşama daha çok bireyin duygusal olarak işinden bir kopuş yaşadığı dönem olarak tanımlayabiliriz (Şenyüz, 2015; akt. Kaya, 2017).

2.3.3. Tükenmişlik Nedenleri

Tükenmişliğin birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden bazıları bireyin beklentilerini, yaşını, aldığı desteği, motivasyonuna ve işi ile ilgili algılarını kapsayan

kişisel nedenler iken bazıları ise kişinin iş ortamı, çalışma süresi, işindeki rolü veya yönetimin niteliği gibi çevresel nedenlerden kaynaklanır.

1. Kişisel nedenlerden kaynaklananlar:

- a) Demografik özellikler; Araştırmalar yaş, medeni durum ve cinsiyetin tükenmişlikle anlamlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Buna göre gençlerde özellikle de meslek yılı 5 yılın altında olanlar da tükenmişlik daha fazla görülmekte yaş ilerledikçe tükenmişliğin oldukça azaldığı düşünülmektedir. Ayrıca çocuklu olanlara göre bekar ve çocuksuz olanlar daha fazla tükenmişlik göstermektedir. Yine cinsiyet faktörüne baktığımız da ise kadınların erkek yöneticilere göre daha hızlı tükendiğini araştırmalar göstermiştir.
- b) Beklentiler: kişi işi ile ilgili bazı beklentilere girer. Yapılan bazı araştırmalar gençlerin bu beklentilerinin yüksek olduğunu bundan dolayı da beklentilerinin karşılanmadığında hızlı tükenmişlik yaşadıklarını öne sürmüştür. Öte taraftan yaşı daha ilerde olan kişilerde edindikleri tecrübe ile daha gerçekçi davranmakta ve beklentilerini düşürdükleri için de tükenmişliği daha az hissetmektedirler (Torun, 1995; akt. Izgar, 2000).

2. Yönetimsel nedenlerden kaynaklananlar:

- a) İnsan ilişkileri: Yapılan araştırmalar gösteriyor ki insan ilişkilerinin sık ve yoğun olduğu yerde tükenmişlik de artmaktadır. Çünkü insan ilişkilerinin yoğunluğu duygusal tükenmeyi de beraberinde getirmektedir.
- b) Çatışma: Her ne kadar çatışma kişisel kaynaklı olsa da bu çatışmaları tetikleyen genellikle yönetim olmaktadır. Çatışmaların olduğu kurum ve örgütlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma görülmektedir (Örmen,1993 ;akt. Izgar, 2000)
- c) Yeterlilik: Kişinin çıkan sorunları çözme becerisi, stratejiler uygulaması kişinin yeterli olduğunun göstergesi olup kişisel başarısını arttırmaktadır.
- d) Karara katılma: Okul yönetiminin kararlarında söz hakkı tanınması veya okul yöneticisinin diğer üst yönetimle ilgili söz hakkı tanınp

karara katılması onların motivasyonunu arttırarak kişisel başarısını arttıracaktır.

- e) Aşırı iş yükü: Yöneticilerin ve çalışanların aşırı iş yükünü sahip olması, problemlere çözüm bulmayı etkilediği için tükenmişliğin sebeplerinden biri olarak sayılabilir.
- f) Üstlerle ilişkiler: Üstler, astlarına karşı motive edici konuşmalı, işleri takdir edebilmeli ve onların beklentilerine uygun işleri vermeye çalışmalıdırlar. Bu durum tükenmişliği olumlu manada değiştirecektir (Izgar, 2000)

2.3.4. Tükenmişliğin Sonuçları Ve Alınacak Önlemler

Tükenmişliğin sonuçlarını nedenlerinde ayrıldığı gibi ayırmak gerekmektedir. Çünkü neden olarak ortaya çıkanlar sonuç olarak da karşımıza çıkmaktadırlar. Bundan dolayı da tükenmişliğin sonuçlarını ele alırken kişisel ve yönetsel veya örgütsel olarak almak daha doğru olacaktır (Yavaş, 2015).

Kişisel olarak tükenmişlik şu sonuçlara yol açmaktadır. Bunların başında kişinin iş hayatındaki stresi ve huzursuzluğu gece uykularını kaçırmaması, kabuslar görmesi denilebilir (Yavaş, 2015). Bir diğer nedeni ise kişinin sağlığını kaybetmesi ve moral- motivasyonunun düşmesidir (Polatçı, 2007; akt. Yavaş, 2015). Ayrıca birey işteki mutsuzluğu ailesine yansıtacak ve bu stresten dolayı aile bireyleri arasında da tatsızlıklar yaşanacaktır. (Sürgevil, 2006; akt. Yavaş, 2015)

Yönetsel ve örgütsel anlamda tükenmişliğin bazı sorunlara neden olmaktadır. Bunlardan bazıları işe geç gelme veya gelmeme, işinde dikkatsizlik, iş ortamındaki diğer bireylerle iletişimin bozukluğu, işten ayrılma veya işine karşı doyumsuzluk hissi şeklinde sayılabilir (Yavaş, 2015).

Tükenmişlikle başa çıkmak için örgütlerin belli önlemleri alması gerekmektedir. Bunlardan bazıları;

- Tükenmişlik yaşayan kişinin iş değişikliği yapması veya işe biraz ara vermesi tükenmişliği önleyebilir.
- Kişinin çevresini tanıması, kendi ihtiyaçlarının farkında olması ve kendini tanıyarak olması önemlidir.
- Tükenmişlik yaşayan kişi zamanını iyi yönetmek için bilgi alması gerekmektedir.

- Gerçekleşebilecek ulaşılabilir hedefler koymasının kişinin tükenmişliğe sürüklenmesini engelleyebilir.
- Kişi kişisel gelişimine önem vermeli ve gerekirse danışmanlık hizmeti alabilmelidir (Ganiyusufoğlu, 2012; Kıvrak, 2019).

2.3.5. Tükenmişlik Üzerine Yapılan Araştırmalar

Tükenmişlik üzerinde yapılan araştırmalarda işini çok severek başlayan idealist kişilerde tükenmişliğin daha sık görüldüğü fark edilmiştir. Araştırmacılar bu durumu kişinin mesleğin başında çok efor sarf etmesine bağlamaktadır. (Yavaş, 2012). Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında ve misyonunu yerine getirmesinde önemli rol alan okul yöneticileri, tükenmişlik yaşayan meslek gruplarından biridir. Yapılan birçok araştırma okul yöneticilerinin tükenmişlikleri ile ilgili farklı sonuçlar vermiştir. Bazı çalışmalar, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük bazıları ise orta düzeyde olduğunu söylerken bazıları da bu oranın oldukça yüksek olduğunu ifade etmiştir. Fakat bu sonuçlar da bakılarak da denilebilir ki bir okulun hedeflerini gerçekleştirmesi tükenmemiş bir okul yönetici ile mümkün olduğundan bu konudaki araştırmalar oldukça önemlidir. (Babaoğlu ve Arkadaşları, 2010).

Cerit (2008), yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin hizmet eğilimli liderlik davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 19 yönetici ve 487 öğretmenden aldığı sonuçlara göre okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışları ile tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki bulunurken, tükenmişliği açıklayan faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir.

Koçak (2009) yaptığı araştırmada 550 okul yöneticisine betimsel tarama modeli ile uyguladığı tükenmişlik envanteri ile okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri, yaşı, kıdem yılı, ciddi bir hastalık yaşayıp yaşamadığına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat okul yöneticisinin cinsiyeti, öğretmen ve öğrenci sayısı ile çalıştıkları ortamın bulunduğu yer arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aksanaklı ve İnadi (2018)'in yaptığı araştırmada Mersin ilindeki 284 okul yöneticisi ile Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ile örgütte bağlılık envanteri uygulanmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin devamlılığı arttıkça tükenmişlik düzeylerinin arttığı buna bağlı olarak da başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca erkek yöneticilerin kadın yöneticilerine göre kendini daha yeterli oldukları görülmüştür. Müdür veya müdür yardımcısı bazında bakıldığında ise kıdem farkı olmaksızın

ikisinde de duygusal tükenmeleri ile duyarsızlaşma boyutlarında bir farklılık görülmezken her iki kıdem de kritik olmayan bir tükenmenin mevcut olduğu görülmüştür. Normatif bağlılık boyutunda ele alındığında ise normatif bağlılığın duygusal tükenme ile negatif yönde bir ilişkisi varken duyarsızlaşma ve başarı boyutunda ise bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

Çetinkaya (2017), yaptığı çalışmada 352 öğretmenin algılarına göre okul müdürlerinin gösterdikleri toksik liderlik davranışlarının tükenmişlikleri ile ilişkilerininin saptamaya çalışmışlardır. Buna göre okul müdürlerinin bencillik, değer bilmezlik, çıkarıcılık ve olumsuz ruh hali boyutları olan toksik liderliklerinin MTE'nin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutları ile ilişkisine bakılmıştır. Buna göre en yüksek ilişki duyarsızlaşma ile çıkarıcılık boyutlarında görülürken en düşük ilişki ise değer bilmezlik boyutu ile tükenmişliğin diğer boyutları arasında olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2009), 177 okul yöneticisiyle yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin denetimleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Bu çalışmada yine MTE kullanılmış ve Rotter'in iç ve dış denetim ölçeği ile arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin tükenmişlikleri bazında bakıldığında yaş ve kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşı 44 altı olanlar ve hizmet yılı 21 yıldan daha az olanlar tükenmişliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca müdür yardımcıları müdürlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Tükenmişliğin alt boyutlarından olan kişisel başarı ise ortaokul okul yöneticilerinde daha az bulunmuştur.

Kirs (2014)'in yaptığı bu araştırma Batman ilinde bulunan basit seçkisiz yöntem ile örneklem oluşturulan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada MTE ile çok faktörlü liderlik ölçeği kullanılmış ve bunun sonucunda ise öğretmenlerin gözünden okul yöneticileri dönüşümcü liderlikte orta, işlemci liderlikte ise düşük oranda liderlik gösterdiği saptanmıştır. Tükenmişlik ele alındığında ise öğretmenlerin en çok duygusal tükenme yaşadığı en az ise duyarsızlaşma yaşadığı görülmüştür.

İvek (2022), yaptığı nitel çalışmada 46 okul yöneticisiyle tükenmişliği etkileyen faktörlere değinmiştir. Buna göre tükenmişliğin etkileyen en önemli faktör okul yöneticilerin görüşlerine göre öğrencilerin derse ve okula olan ilgisizliği gelmektedir. Ayrıca okul yöneticilerin müfredat ile ilgili iş ve işlemlerin açık olmaması, yorumlanabilir olması gereksiz prosedürler, kaynak yetersizliği,

liyakatsizlik, ilgisizlik, fiziki yetersizlikler, okul yöneticiliğinin maddi olarak bir kazanç vb. nedenler okul yöneticilerini tükenmiş hissettiğini belirtmişleridir.

Zengin ve Arkadaşları (2021)'in yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin öğretmen bakış açılarından tükenmişlikle olan ilişkisine bakılmıştır. Diyarbakır'daki 467 öğretmenden alınan verilerin sonucunda duygusal tükenme ile tükenmişlik arasında negatif orta düzeyde bir ilişki varken duyarsızlaşma ile pozitif fakat kişisel başarı ile düşük derecede bir ilişki söz konusudur. Ayrıca araştırmada lisansüstü eğitime sahip bireylerin dönüşümsel liderliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu da bu konuda verilecek üst düzey eğitimlerin önemini göstermektedir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile bu verilerin veri analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, yapılacak olan araştırmanın veri toplanmasında, analizi için gerekli koşulların sağlanıp düzenlenip planlanmasıdır (Safalı, 2020 akt. Karasar, 2016). Eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ve tükenmişlikleri ile ilişkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan nicel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu araştırma türünde araştırmacının veri toplamak haricinde hiçbir şekilde değişkenlere veya uygulayıcılara müdahale etmemesi esastır (Büyüköztürk, 2008). Bu yöntem ile değişkenler arasındaki ilişkiler sayısal ifadelerle müdahale edilmeden verildiği için aralarındaki ilişkiyi nicel olarak gösterilmelidir. Dolayısıyla bu yöntem daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Safalı, 2020). Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler sonrasında yapılacak daha üst çalışmalar için ipuçları da sunmaktadır. Bu araştırma yöntemi ile okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği öz yeterliliklerinin liderlik davranışları ve tükenmişlikleri ile ilişkisi yaş, cinsiyet, kıdem yılı değişkenliklerine göre ilişki düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, araştırma için gerekli olan verilerin toplanıp analiz edilip değerlendirilmesinde ve soruların cevaplarının arandığı canlı veya cansız büyük grup olarak nitelenebilir. Örneklem ise, evreni temsil eden, evrenin sınırlı bir parçası olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2008). Evren, araştırmanın vardığı sonuçları genelleyecek gruptan oluşmaktadır. Uygun örneklem ise bu evrenin ihtiyaç duyulan örneklem grubuna ulaşıncaya kadar en ulaşılabilir kişilerden başlamak üzere örneklem grubunu oluşturduğu örneklem türüdür (Büyüköztürk, 2008). Araştırmadaki evren 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı arasında Iğdır ilinde bulunan resmi okullarda

görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcılarıdır. Örneklem ise 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında görev yapmakta olan 319 müdür ve müdür yardımcılarında oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem türü ise uygun örneklem olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Iğdır’da bulunan 319 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Bu örneklem metodu istenilen büyüklükte örneklem yanıtlayıcısına ulaşma amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk. Vd., 2013). Tablo 1’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 3.1. Okul yöneticilerinin sosyo demografik bilgilerine ilişkin bilgiler

Değişkenler	Değişken düzeyleri	F	%
Cinsiyet	Erkek	248	77,7
	Kadın	71	22,3
Mesleki kıdem	5 ve 5 yıldan az	80	25,1
	6-10 yıl arası	91	28,5
	11-15 yıl arası	52	16,3
	16 yıl ve üstü	96	30,1
Yaş aralığı	22-30 arası	80	25,1
	31-39 arası	128	40,1
	40-49 arası	88	27,6
	50-65 arası	23	7,2
Çalıştığı kademe	Bağımsız Anaokulu	47	14,7
	İlkokul	113	35,4
	Lise	69	21,6
	Ortaokul	90	28,2
Toplam		319	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemlerinin birbirlerine yakın bir orana sahip olduğu ancak nispeten 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcıların yoğunluk gösterdiği ve buna ek olarak, çoğunluğunun yaş aralığının 30-39 arasında olduğu ve 51-65 yaş aralığındaki katılımcıların diğer yaş aralığındakilere oranla en az orana sahip olduğu görülmektedir. Son olarak, katılımcıların çalıştıkları eğitim kademeleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun ilkokulda çalışan yöneticilerden oluştuğu görülen bulgular arasındadır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan araştırma anketi dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar; demografik bilgiler, Eğitim Yöneticileri Teknolojik Liderliği Öz- Yeterlilik Ölçeği, Öz Liderlik Ölçeği ve Friedman'nın Okul Yöneticileri Tükenmişlik Ölçeğidir.

Demografik bilgiler bölümünde katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi ve çalıştıkları kademe ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve bu konu hakkında katılımcıların bilgileri toplanmaya çalışılmıştır.

3.3.1.Eğitim Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri Ölçeği:

Banoğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ve bu ölçek, 5 alt boyuttan; Vizyoner Liderlik 12madde, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü boyutundan 3 madde, Mesleki Gelişimde Mükemmellik boyutundan 8 madde ve Sistemik Gelişim boyutundan 3 madde olmak üzere toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Güvenirliliğe bakıldığında ölçeğin genel faktör iç tutarlık güvenirlik katsayısının (Cronbach Alpha) 94, iki yarı güvenirlik katsayısının 89 ve 91 olduğu saptanmıştır.

3.3.2. Öz Liderlik Ölçeği:

Anderson ve Prussia (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ve Tabak ve Arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öz liderlik ölçeği 35 maddelik 5 seçenekli likert tipli 3 boyutlu 9 faktörlü ve 4 maddesi ters kodlanarak analiz edilmiş bir ölçektir. Ölçeğin 9 faktörü geliştirilen çalışma sonucunda, 2 faktörün bir faktör başlığı altında birleştirilmesi suretiyle ölçek 9 faktörden 8 faktöre düşürülmüştür. 35 maddelik ölçek Türkçeye uyarlandığında 5 madde çıkarılmış ve böylece ölçeğin cronbach alfa değerlerinin yükseldiği görülmüştür. Buna göre ölçeğin alfa değerleri: Kendi kendine konuşma: 0.76, Kendine hedef belirleyerek başarılı performans hayal etme : 0.80, Kendini ödüllendirme :0.82 , Kendini cezalandırma : 0.73, Doğal ödüllere düşüncüyü odaklama :0.61, Kendini gözlemleme :0.67, Düşünce ve fikirleri değerlendirme : 0.66, Hatırlatıcılar:0.73 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeği:

Özer ve Arkadaşları (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Güvenirlilik ve geçerlilik çalışmasında faktör olarak aynı kalan ölçek 20 madde üç boyuttan oluşmaktadır. Duyarsızlaşma boyutundan 8 madde, mesleki başarı boyutundan 5 madde, tükenme boyutunda ise 7 madde bulunmaktadır. 5 seçenekli likert tipi kullanılan ölçekte puanlama şu şekildedir. Hiçbir zaman: 1 puan, Nadiren: 2 puan,

Bazen: 3 puan, Çoğunlukla: 4 puan, Her zaman: 5 puan olarak belirlenmiştir. Bu puanlamaya göre ölçeğe en düşük ve en yüksek alınabilecek puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliliğine baktığımız zaman, madde test korelasyonu “.64”- “.87” arasında iken, güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha değerleri duyarsızlaşma boyutu için “.89”, mesleki başarı boyutundan “.84” ve tükenmişlik boyutunda ise “.81” bulunmuştur (Özer ve Arkadaşları, 2012).

Veri toplama araçlarının kesme puanı belirlenirken aşağıdaki formül kullanılarak kesme puanları belirlenmiştir (Uzunboylu ve Sarıgöz, 2015).

$$SA = \frac{YS-DS}{SS}$$

(1)

Bu formüle göre SA seçenek aralığını ifade etmektedir. YS en yüksek seçeneğin, DS ise en düşük seçeneği vurgulamaktadır. Buna ek olarak SS ölçeğin seçenek sayısını ifade etmektedir. Bu araştırmada ölçeklerin tamamı beşli likert türünde olduğu için, formül kullanıldığında 0,80 olarak saptanmıştır ve kesme puanları şu şekilde belirlenmiştir;

1,00 - 1,80 arası çok düşük

1,81 - 2,60 arası düşük

2,61 - 3,40 arası orta

3,41 - 4,20 arası yüksek

4,21 - 5,00 arası çok yüksek

3.4. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinin çözümlemesinde katılımcıların verdiği yanıtlar SPSS 22.0 programı kullanarak veriler programa işlenmiştir. Bu çalışmada şu analiz yöntemleri kullanılmıştır.

- T-Testi
- Anova
- Kolerasyon Analizi

Araştırmada öncelikle veri setine ilişkin betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) sunulmuştur. Buna ek olarak, normallik analizi gerçekleştirilmiş ve bağımsız örneklem T testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), basit doğrusal korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Tablo 4. 1. Ölçme araçlarına ilişkin normallik testi sonuçları

Ölçek	Boyut	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık
Teknolojik Liderlik	Vizyoner	319	12	60	45	-0.50	-0.54
	Kültür	319	3	15	11	-0.48	-0.55
	Mükemmellik	319	8	40	30	-0.60	-0.46
	Sistemik gelişim	319	3	15	11	-0.35	-0.89
	Dijital vatandaş	319	6	30	23	-0.72	-0.32
Öz liderlik	Hayal etme	319	7	35	28	-1.03	0.52
	Kendini Ödüllendirme	319	3	15	11	-0.68	-0.10
	Kendi Kendine Konuşma	319	3	15	11	-0.68	-0.19
	Düşünce Değerlendirme	319	4	20	16	-1.05	0.68
	Kendini Cezalandırma	319	4	20	11	0.16	-0.84
	Kendini Ödüllendirme	319	4	20	16	-1.01	0.60
	Kendine Hatırlatıcı Belirleme	319	2	10	8	-0.86	0.19
Müdür Tükenmişlik	Ödül Üzerine Düşünme	319	2	10	8	-1.01	0.47
	Tükenme	319	7	35	17	0.47	-0.57
	Duyarsızlaşma	319	8	40	18	0.80	-0.35
	Başarı	319	5	25	13	0.45	-0.40

Tablo 1 incelendiğinde ölçme araçlarının toplam puanlarının -1,05 ile +0,80 arasında çarpıklık ve basıklık değerine sahip olduğu görülmektedir. Başka bir değişle ölçme araçlarının parametrik testlerin uygulanması için gereken sınırlar içerisinde çarpıklık ve basıklık değerine sahip olduğu saptanmıştır. Kline'a (2015) göre, çarpıklık değerinin 3'ten ve basıklık değerinin ise 10'dan küçük olması normallik için gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada gerçekleştirilen fark analizleri için parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliklerinin liderlik davranışları ile ilişkisinin araştırıldığı bu araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri, öz liderlikleri ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir ve Tablo 2'te sunulmuştur.

Tablo 4.2. Toplam puanlara göre okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri, öz liderlikleri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Teknolojik liderlik	319	32	160	120,18(3,76)	29,46
Öz liderlik	319	45	140	108,09(3,72)	19,49
Müdür tükenmişlik	319	20	93	47,28(2,36)	16,36

Tablo 2’te araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde 32 maddeden oluşan teknolojik liderlik ölçeğinden alınan en yüksek puanın 160 ve en düşük puanın ise 32 olduğu görülmektedir. Ölçeğin ortalama puanının 120,18(3,76) olduğu saptanmıştır. Parantez içinde sunulan puan ise, ölçekten alınan ortalama puanın madde sayısına bölünmesi sonucunda elde edilmiştir. Bu puan kullanılarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyi yorumlanmıştır. Bu sonuçlara göre Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliklerinin düzeyinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

29 maddeden oluşan öz liderlik ölçeğinden alınan en yüksek puanın 140 ve en düşük puanın ise 45 olduğu görülmektedir. Ölçeğin ortalama puanının 108,09(3,72) olduğu saptanmıştır. Parantez içinde sunulan kesme puanı dikkate alınarak öz liderlik okul yöneticilerinin öz liderlik düzeyleri yorumlandığında, okul yöneticilerinin öz liderlik yeterliliklerinin düzeyinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Son olarak, 20 maddelik müdür tükenmişlik ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Ölçekten alınan en yüksek puanın 93 ve en düşük puanın ise 20 olduğu görülmektedir. Ölçeğin ortalama puanının 47,28(2,36) olduğu saptanmıştır. Parantez içinde sunulan puan ise, ölçekten alınan ortalama puanın madde sayısına bölünmesi sonucunda elde edilmiştir. Bu puan kullanılarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeyi yorumlanmıştır. Bu sonuçlara göre Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri, öz liderlikleri ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesinden sonra, Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri, öz liderlikleri ve tükenmişlik düzeylerinde sosyo -demografik değişkenlerinin etkili olma durumlarının anlaşılabilmesi amacıyla fark analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçla “okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin cinsiyet, yaş, kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilk olarak yanıt aranmıştır. Bu amaçla cinsiyetin etkisinin okul liderinin eğitim teknoloji liderliği yeteneği üzerinde etkisini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem T testi sonucu

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	T	P
Vizyoner	Kadın	71	43.63	317	-1.012	.312
	Erkek	248	45.13			
Kültür	Kadın	71	11.14	317	-1.001	.317
	Erkek	248	11.52			
Mükemmellik	Kadın	71	28.85	317	-1.573	.117
	Erkek	248	30.50			
Sistemik Gelişim	Kadın	71	10.01	317	-2.089	.038**
	Erkek	248	10.91			
Dijital Vatandaş	Kadın	71	22.30	317	-1.240	.216
	Erkek	248	23.31			
Eğitim Teknoloji Liderlik	Kadın	71	115.95	317	-1.37	.171
	Erkek	248	121.39			

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($t_{317} = -1,37$; $p > 0,05$). Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin erkek ve kadın cinsiyetinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin istatistiksel olarak benzer olduğu öne sürülebilir. Buna ek olarak, teknolojik liderlik alt boyutlarından olan sistemik gelişim cinsiyete göre farkının anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{317} = -2,09$; $p < 0,05$). Başka bir deyişle, erkeklerin sistemik gelişim düzeylerinin kadınlara oranla yüksek olduğu ve ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan etkisinin büyüklüğünü saptamak amacıyla etki büyüklüğü hesaplandığında, ortaya çıkan farkın düşük bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($\eta^2=0,014$).

Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin yaşa göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin ve ölçeğin alt boyutlarının yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Vizyoner	22-30 ^a	80	43.86	3-315	3.156	.025*	d>a d>b
	31-39 ^b	128	43.77				
	40-49 ^c	88	45.53				
	50-65 ^d	23	50.96				
Kültür	22-30 ^a	80	11.31	3-315	2.000	.114	Yok
	31-39 ^b	128	11.30				
	40-49 ^c	88	11.39				
	50-65 ^d	23	12.83				
Mükemmel	22-30 ^a	80	29.55	3-315	1.916	.127	Yok
	31-39 ^b	128	29.83				
	40-49 ^c	88	30.17				
	50-65 ^d	23	33.78				
Sistemik gelişim	22-30 ^a	80	10.38	3-315	2.066	.105	Yok
	31-39 ^b	128	10.55				
	40-49 ^c	88	10.88				
	50-65 ^d	23	12.17				
Dijital Vatandaş	22-30 ^a	80	22.86	3-315	1.939	.123	Yok
	31-39 ^b	128	22.73				
	40-49 ^c	88	23.07				
	50-65 ^d	23	25.96				
Teknoloji liderliği	22-30 ^a	80	117.96	3-315	2.532	.057	Yok
	31-39 ^b	128	118.20				
	40-49 ^c	88	121.03				
	50-65 ^d	23	135.70				

Not: *p<0,05.

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin düzeylerinin yaş dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-315)}=2,53$; $p > 0,05$). Buna göre yaşın okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliği üzerinde bir etkisi saptanmamıştır. Ayrıca, oluşan tek farkın ölçeğin alt boyutlarından olan vizyoner liderlik boyutunda ortaya çıktığı görülmektedir ($p<0,05$). Ortaya çıkan farkın kaynağını saptamak amacıyla gerçekleştirilen Post- Hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Testin sonucuna göre, 50-65 arasındaki okul yöneticilerinin vizyoner liderlik alt boyutundan elde ettikleri ortalamaların 22-30 ve 31-39 yaşları arasındaki yöneticilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan etkisinin büyüklüğünü saptamak amacıyla etki

büyüklüğü hesaplandığında, ortaya çıkan farkın orta bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($\eta^2=0,029$).

Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin düzeylerinin yaş dikkate alındığında farklılaşma durumu incelendiğinde, kıdem yıllarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları tablo 5’da sunulmuştur.

Tablo 4.5. Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin ve ölçeğin alt boyutlarının kıdem yılına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Vizyoner	5 ve 5 yıldan az ^a	80	44.84	3-315	2.417	.064	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	42.44				
	11-15 yıl arası ^c	52	47.08				
	16 yıl ve üstü ^d	96	45.77				
Kültür	5 ve 5 yıldan az ^a	80	11.38	3-315	1.190	.370	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	11.13				
	11-15 yıl arası ^c	52	12.06				
	16 yıl ve üstü ^d	96	11.45				
Mükemmel	5 ve 5 yıldan az ^a	80	29.74	3-315	1.065	.475	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	29.27				
	11-15 yıl arası ^c	52	31.50				
	16 yıl ve üstü ^d	96	30.55				
Sistemik gelişim	5 ve 5 yıldan az ^a	80	10.43	3-315	1.175	.233	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	10.40				
	11-15 yıl arası ^c	52	11.23				
	16 yıl ve üstü ^d	96	10.98				

Dijital Vatandaş	5 ve 5 yıldan az ^a	80	23.18	3-315	1.920	.114	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	21.99				
	11-15 yıl arası ^c	52	24.40				
	16 yıl ve üstü ^d	96	23.35				
Teknoloji liderliği	5 ve 5 yıldan az ^a	80	119.55	3-315	1.757	.232	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	115.23				
	11-15 yıl arası ^c	52	126.27				
	16 yıl ve üstü ^d	96	122.10				

Not: * $p < 0,05$

Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin düzeylerinin kıdem yılı dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-315)}=1,76$; $p > 0,05$). Buna göre kıdem yılının okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliği üzerinde bir etkisi saptanmamıştır. Buna ek olarak ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın başka bir sorusu olan “Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarının yaş, cinsiyet, kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla cinsiyetin okul yöneticilerinin öz liderlik davranışı üzerinde etkisini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 4.6. Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem T testi sonucu

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	T	p
Hayal Etme	Kadın	71	43.63	317	.283	.777
	Erkek	248	45.13			
Kendini Ödüllendirme	Kadın	71	11.14	317	1.052	.294
	Erkek	248	11.52			
Kendi Kendine Konuşma	Kadın	71	28.85	317	.623	.534
	Erkek	248	30.50			
Düşünce Değerlendirme	Kadın	71	10.01	317	1.104	.271

	Erkek	248	10.91			
	Kadın	71	22.30			
Kendini Cezalandırma	Erkek	248	23.31	317	.906	.366
	Kadın	71	115.95			
Kendini Gözlemleme	Erkek	248	121.39	317	.607	.544
	Kadın	71	22.30			
Hatırlatıcı Belirleme	Erkek	248	121.39	317	.945	.345
	Kadın	71	22.30			
Ödül Üzerine Düşünme	Erkek	248	121.39	317	1.352	.177
	Kadın	71	22.30			
Öz Liderlik	Erkek	248	121.39	317	1.102	.271

Not: * $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öz yeterlilik davranışı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşma durumu istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($t_{317} = -1,37$; $p > 0,05$). Buna ek olarak, alt boyutları için yapılan analiz sonucunda okul yöneticilerin cinsiyetlerine göre herhangi bir fark saptanamamıştır. Bu sonucuna göre, okul yöneticilerinin öz liderlik davranışı erkek ve kadın cinsiyetine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak benzer olduğu öne sürülebilir.

Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarının yaşa göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarına ve ölçeğin alt boyutlarının yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark (Tukey)
	22-30 ^a	80	28.16				
	31-39 ^b	128	27.49				
Hayal Etme	40-49 ^c	88	27.47	3-315	.376	.770	Yok
	50-65 ^d	23	28.65				

Kendini Ödüllendirme	22-30 ^a	80	11.59				
	31-39 ^b	128	11.21				
	40-49 ^c	88	11.26	3-315	2.086	.102	Yok
	50-65 ^d	23	9.83				
Kendi Kendine Konuşma	22-30 ^a	80	11.63				
	31-39 ^b	128	11.03				
	40-49 ^c	88	11.03	3-315	1.394	.245	Yok
	50-65 ^d	23	10.30				
Düşünce Değerlendirme	22-30 ^a	80	16.31				
	31-39 ^b	128	15.65				
	40-49 ^c	88	15.74	3-315	.687	.560	Yok
	50-65 ^d	23	16.30				
Kendini Cezalandırma	22-30 ^a	80	10.56				
	31-39 ^b	128	10.64				
	40-49 ^c	88	10.27	3-315	.489	.690	Yok
	50-65 ^d	23	11.43				
Kendini Gözlemleme	22-30 ^a	80	16.11				
	31-39 ^b	128	15.69				
	40-49 ^c	88	15.52	3-315	.595	.618	Yok
	50-65 ^d	23	16.43				
Hatırlatıcı Belirleme	22-30 ^a	80	8.00				
	31-39 ^b	128	7.59				
	40-49 ^c	88	7.74	3-315	1.486	.218	Yok
	50-65 ^d	23	8.39				

Ödül Üzerine Düşünme	22-30 ^a	80	8.28				
	31-39 ^b	128	7.80				
	40-49 ^c	88	7.81	3-315	1.240	.295	Yok
	50-65 ^d	23	8.17				
Öz Liderlik	22-30 ^a	80	110.64				
	31-39 ^b	128	107.10				
	40-49 ^c	88	106.84	3-315	.725	.538	Yok
	50-65 ^d	23	109.52				

Not: *p<0,05.

Tablo 7 incelendiğinde, okul yöneticilerinin öz liderlik davranışı düzeyinin yaşa göre farklılaşma durumu istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-315)}=0,73$; $p > 0,05$). Buna göre yaştan okul yöneticilerinin öz liderlik davranışı üzerinde bir etkisi saptanmamıştır.

Yaşın, okul yöneticilerinin öz liderlik davranışı üzerinde bir etkisi incelendikten sonra, Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin öz liderlik üzerinde etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları tablo 8’da sunulmuştur.

Tablo4.8. Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarının ve ölçeğin alt boyutlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark (Tukey)
Hayal Etme	5 ve 5 yıldan az ^a	80	28.36				
	6-10 yıl arası ^b	91	27.24				
	11-15 yıl arası ^c	52	27.79	3-315	.427	.734	Yok
	16 yıl ve üstü ^d	96	27.66				
Kendini Ödüllendirme	5 ve 5 yıldan az ^a	80	11.65				
	6-10 yıl arası ^b	91	11.11	3-315	.854	.465	Yok

	11-15 yıl arası ^c	52	11.25				
	16 yıl ve üstü ^d	96	10.95				
Kendi Kendine Konuşma	5 ve 5 yıldan az ^a	80	11.68				
	6-10 yıl arası ^b	91	10.89	3-315	1.216	.304	Yok
	11-15 yıl arası ^c	52	11.04				
	16 yıl ve üstü ^d	96	10.95				
Düşünce Değerlendirme	5 ve 5 yıldan az ^a	80	16.40				
	6-10 yıl arası ^b	91	15.43	3-315	1.015	.386	Yok
	11-15 yıl arası ^c	52	15.98				
	16 yıl ve üstü ^d	96	15.84				
Kendini Cezalandırma	5 ve 5 yıldan az ^a	80	10.74				
	6-10 yıl arası ^b	91	10.67	3-315	.188	.904	Yok
	11-15 yıl arası ^c	52	10.65				
	16 yıl ve üstü ^d	96	10.31				
Kendini Gözlemleme	5 ve 5 yıldan az ^a	80	16.27				
	6-10 yıl arası ^b	91	15.49	3-315	.650	.583	Yok
	11-15 yıl arası ^c	52	15.83				
	16 yıl ve üstü ^d	96	15.69				
Hatırlatıcı Belirleme	5 ve 5 yıldan az ^a	80	8.03				
	6-10 yıl arası ^b	91	7.59				
	11-15 yıl arası ^c	52	7.81	3-315	.677	.567	Yok
	16 yıl ve üstü ^d	96	7.77				
Ödül Üzerine Düşünme	5 ve 5 yıldan az ^a	80	8.34				
	6-10 yıl arası ^b	91	7.78	3-315	1.443	.230	Yok

	11-15 yıl arası ^c	52	7.81				
	16 yıl ve üstü ^d	96	7.86				
Öz Liderlik	5 ve 5 yıldan az ^a	80	111.46				
	6-10 yıl arası ^b	91	106.21				
	11-15 yıl arası ^c	52	108.15	3- 315	1.177	.319	Yok
	16 yıl ve üstü ^d	96	107.03				

Not: * $p < 0,05$

Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışının, kıdem yılı dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-315)}=1,18$; $p > 0,05$). Buna göre kıdem yılının okul yöneticilerinin öz liderlik davranışı üzerinde bir etkisi saptanmamıştır. Buna ek olarak, ölçeğin alt boyutlarından hiçbirinde kıdem yılına göre anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Araştırmanın başka bir sorusu olan “Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla cinsiyetin okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem T testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonucu

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Tükenme	Kadın	71	17.22	317	.249	.804
	Erkek	248	16.98			
Duyarsızlaşma	Kadın	71	18.21	317	.667	.506
	Erkek	248	17.40			
Başarı	Kadın	71	13.46	317	1.533	.126
	Erkek	248	12.42			
Müdür Tükenmişlik	Kadın	71	48.90	317	.943	.346
	Erkek	248	46.81			

Not: * $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşma durumu istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($t_{317} = 0,94$; $p > 0,05$). Bu sonucuna göre, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi erkek ve kadın cinsiyetine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak benzer olduğu öne sürülebilir. Buna ek olarak, müdür tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları için analiz tekrarlandığında hiçbir alt boyut için anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre fark oluşturup oluşturmadığı belirlendikten sonra, yaşa göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'te verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyinin yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Tükenme	22-30 ^a	80	17.61	3-315	2.134	.096	Yok
	31-39 ^b	128	17.39				
	40-49 ^c	88	16.92				
	50-65 ^d	23	13.52				
Duyarsızlaşma	22-30 ^a	80	17.13	3-315	.584	.626	Yok
	31-39 ^b	128	17.59				
	40-49 ^c	88	18.43				
	50-65 ^d	23	15.96				
Başarı	22-30 ^a	80	12.56	3-315	2.632	.050*	b>d c>d
	31-39 ^b	128	12.98				
	40-49 ^c	88	13.00				
	50-65 ^d	23	9.91				
Müdür Tükenmişlik	22-30 ^a	80	47.30	3-315	1.990	.115	Yok
	30-39 ^b	128	47.95				
	40-49 ^c	88	48.35				
	50-65 ^d	23	39.39				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 10 incelendiğinde, müdür tükenmişlik düzeyinin yaşa göre farklılaşma durumu dikkate alındığında elde edilen farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-315)} = 1.990$; $p > 0,05$). Buna göre yaşın okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi üzerinde bir etkisi saptanamamıştır.

Buna ek olarak, müdür tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından olan başarı boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Yaş ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğunu saptamak için Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. 30-39 ve 40-49 yaşlarındaki okul yöneticilerinin başarı boyutunda ölçekten elde edilen ortalamanın 51-65 yaşlarındaki okul yöneticilerinin

ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan etkisinin büyüklüğünü saptamak amacıyla etki büyüklüğü hesaplandığında, ortaya çıkan farkın orta bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($\eta^2=0,019$).

Yaşın, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi üzerinde etkisi incelendikten sonra, okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin tükenmişlik üzerinde etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları tablo 11’da sunulmuştur.

Tablo4.11. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	P	Fark (Tukey)
Tükenme	5 ve 5 yıldan az ^a	80	17.50	3-315	2.102	.100	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	17.35				
	11-15 yıl arası ^c	52	18.42				
	16 yıl ve üstü ^d	96	15.60				
Duyarsızlaşma	5 ve 5 yıldan az ^a	80	17.23	3-315	.400	.753	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	18.03				
	11-15 yıl arası ^c	52	18.42				
	16 yıl ve üstü ^d	96	17.01				
Başarı	5 ve 5 yıldan az ^a	80	12.58	3-315	.085	.968	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	12.75				
	11-15 yıl arası ^c	52	12.90				
	16 yıl ve üstü ^d	96	12.51				
Müdür Tükenmişlik	5 ve 5 yıldan az ^a	80	47.30	3-315	1.028	.380	Yok
	6-10 yıl arası ^b	91	48.13				
	11-15 yıl arası ^c	52	49.75				
	16 yıl ve üstü ^d	96	45.13				

Not: * $p < 0,05$

Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumu dikkate alındığında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(3-315)}=1,03$; $p > 0,05$). Buna göre kıdem yılının okul yöneticilerinin tükenmişlik üzerinde bir etkisi saptanmamıştır. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir farka rastlanamamıştır.

Araştırmanın bir başka sorusunda, “Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu ilişkiyi saptamak amacıyla basit doğrusal korelasyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucu tablo 12’te sunulmuştur.

Tablo 4.12 Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile liderlik davranışları arasında ilişkiye ilişkin basit doğrusal korelasyon analizi sonucu

Değişken	Öz liderlik davranışı	P
Eğitim teknolojileri yeterlilikleri	.47**	0.00

Not: ** $p < 0,001$

Araştırma sonucu incelendiğinde eğitim teknoloji yeterlilikleri ve öz liderlik davranışı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .47$, $p < 0,05$). Araştırmanın bir başka sorusu olan “okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu ilişkiyi saptamak amacıyla ilişkin basit doğrusal korelasyon analizi yapılmış ve analizin bulgusu tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiye ilişkin basit doğrusal korelasyon analizi sonucu

Değişken	Müdür tükenmişlik	p
Eğitim teknolojileri yeterlilikleri	-.32**	0.00

Not: ** $p < 0,001$

Araştırma sonucu incelendiğinde Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile tükenmişlik düzeyleri negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = -.32$, $p < 0,05$). Araştırmanın bir başka sorusu olan “Okul

yöneticilerinin öz liderlik ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiye var mıdır” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu ilişkiyi saptamak amacıyla ilişkin basit doğrusal kolerasyon analizi yapılmış ve analizin bulgusu tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo4.14. Okul yöneticilerinin öz liderlik ile müdür tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiye ilişkin basit doğrusal kolerasyon analizi sonucu

Değişken	Öz liderlik davranışı	<i>p</i>
Tükenmişlik	-.29**	0.00

Not: ** $p < 0,001$

Son olarak, okul yöneticilerinin öz liderlik davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul yöneticilerinin öz liderlik davranışı ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişki saptanmıştır ($r = -.29$, $p < 0,05$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar, bulgular ışığında ortaya konulmuş ve daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırılarak araştırmanın sonuçları verilmiştir. Ayrıca bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç Ve Tartışma

Teknoloji, geçmişten bugüne hayatımıza yön veren birçok alanda hayatımızı kolaylaştıran bir unsurdur. Şüphesiz ki bu durum eğitim kurumları için de geçerlidir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrenme ve öğretme kavramlarında değişiklikler yaşanmış, eğitim; zaman ve mekân kavramından bağımsız olarak da alınabilir hale gelmiştir. Bu durum eğitim kurumlarında teknolojinin etkin kullanması adına eğitim teknoloji liderliği kavramını da zorunlu kılmıştır. Nitekim eğitim kurumlarında bu liderliği en çok okul müdürleri ve müdür yardımcıları etkin rol alarak gerçekleştirmektedir. Okul müdürlerinin veya yardımcılarının bu liderliği üstlenirken öz liderlik davranışları ve mesleki tükenmişlikleri de oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırma okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarını eğitim teknolojilerinin öz yeterliliklerini liderlik davranışlarına ve tükenmişliklerine olan ilişkisini ele almaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri liderliğinin yaş, kıdem, cinsiyete göre farklılık olup olmadığına bakılıp liderlik davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Iğdır ilinde bulunan 319 müdür ve müdür yardımcıları ile üç ölçekli bir anket uygulanmıştır. Nicel araştırma türlerinden korelasyon ilişkisel model ile toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ve bu veri analizi sürecinin sonunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırmada, 319 okul yöneticilerinden 71'i kadın 248'i ise erkektir. Ayrıca mesleki kıdem olarak bakıldığında bu yoğunluğun 16 yıl ve üstü meslek kідeme sahip olduğu görülmektedir. Yaş faktörüne bakıldığında ise yöneticilerinin çoğunluğunun 30-39 yaş aralığında olup en az ise 50-59 yaş aralığına sahip yöneticiler olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada katılan yöneticilerin çoğu ilkokul kademesinde görev yapmaktadır.

Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri, öz liderlik, tükenmişlikleri ile ilgili betimsel analizlere baktığımızda; 32 maddeden oluşan eğitim teknoloji liderliği yeterlilik ölçeğinden alınan puanlara göre; Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri

liderliği yeterliliklerinin düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görölmüştür ($\bar{X}=3,76$). Bu sonuca paralel olarak Aktay ve Çakır (2018)'in okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliği ile ilgili yaptığı araştırmada Kırıkkale'de bulunan okul yöneticilerinin genel olarak eğitim teknoloji yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu fakat sistematik gelişim alt boyutunda diğerlerine nispeten daha düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Dinç ve Göksoy (2010) 'un okul müdürlerinin teknoloji liderlik yeterliliklerini inceledikleri araştırmada Düzce ilindeki okul türlerini tabakalı örneklem ile ele almış ve öğretmenlerin bakış açısına göre diğer okul türlerinde eğitim teknoloji yeterlilikleri yüksekken anaokulu türünde okul müdürlerinin teknoloji yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat okul müdürlerinin görüşlerine göre bütün okul türlerindeki okul yöneticileri eğitim teknoloji liderlik yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirdiklerinde kendilerini oldukça yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Bülbül ve Çuhadır (2012)' e göre Çorlu'daki 269 okul yöneticisinin eğitim teknolojisi liderliğinde kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin genel olarak eğitim teknoloji liderliği yeterliliklerini yüksek düzeyde bulduğuna dair bu bulgu, birçok araştırmanın sonucuna paralellik göstermekte ve benzer sonuçlar vermektedir.

“Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın T testi yapılmış buna göre; eğitim teknoloji liderliği yeterliliğin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($t_{317} = -1,37; p > 0,05$). Fakat eğitim teknoloji liderliğinin alt boyutlarından sistematik gelişim cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstererek, erkeklerin kadınlara göre sistematik gelişimini daha yüksek olduğu saptanmıştır ($t_{317} = -2,09; p < 0,05$). Fakat yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre bu farkın etkisinin düşük olduğu görölmüştür. Eğitim teknoloji öz yeterliliğin yaşa göre farklılaşmadığı Görgülü ve Arkadaşları (2013) tarafından da belirtilmiştir. Sincar ve Aslan (2011)'a göre ilköğretim okul yöneticilerinin eğitim teknoloji yeterliliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre vizyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterilirken branş öğretmenleri iletişim ve işbirliği yönünden farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu araştırmada erkeklerin kadınlara göre vizyon rolünü daha üst düzeyde sergiledikleri öğretmenler tarafından öngörölmüştür. Çetin-Yılmaz (2008) 'ın yaptığı ilköğretim okul müdürlerinin bilgisayar kullanma yeterlilikleri çalışmasında da bu bulguya paralel olarak cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir

araştırma olan ilköğretim okul müdürlerinin bilgisayar kullanma yeterlilikleri çalışmasında ise kadın ve erkek arasında bir fark bulunmamıştır (Çetin-Yılmaz ,2008). Bu durum araştırmanın sadece ilköğretim müdürlerini kapsamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

“Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin yaşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın ANOVA analizi yapılmış ve buna göre; eğitim teknolojileri liderliği yeterliliğinin yaşa göre anlamlı bir farklılığını bulunmadığı saptanmıştır ($F_{(3-315)}=2,53; p > 0,05$). Fakat ölçeğin alt boyutlarından olan vizyoner liderlikte 50-59 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin daha genç yaşlarda olan okul yöneticilerine nazaran daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Dinç ve Göksoy (2010)’un yaptığı çalışmada bu sonuca paralel olarak yaş değişkenin anlamlı bir fark göstermezken 31-40 yaş arasındaki genç yöneticilerin eğitim teknoloji liderliğinde nispeten daha üst düzeyde olduğu belirtilmiştir.

“Okul yöneticilerinin eğitim teknoloji liderliği yeterliliğinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın ANOVA analizi yapılmış ve buna göre; eğitim teknoloji liderliği ile kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($F_{(3-315)}=1,76; p > 0,05$). Bu sonuç; Görgülü ve Arkadaşları(2013) çalışmasındaki eğitim teknolojileri öz yeterliliklerinin kıdem yıllara göre değişmediğine dair sonuçla paralellik göstermektedir. Ayrıca Şişman&Eren(2010) de bu sonucu destekler sonuçlara ulaşmıştır. Fakat Sezer ve Deryakulu (2012)’nin yaptığı çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin eğitim teknoloji yeterliliğinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtilmiştir.

29 maddelik öz liderlik ölçeğinden alınan ortalama puana göre ise Okul yöneticilerinin öz liderlik yeterlilik düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. ($\bar{X}=3,72$) Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)’nun çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerin en fazla vizyoner liderlikte etkin en az kültürel liderlikte etkin olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılığın nedeni, araştırmanın öğretmen algılarına göre yapılması olabileceği düşünülmektedir.

“Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın T testi yapılmış ve bu sonuca göre cinsiyet ile öz liderlik arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da kadın ve erkek yöneticilerin benzer öz liderlik davranışları olduğu söylenebilir ($t_{317} = -1,37; p > 0,05$). Bu bulgunun

aksine bazı araştırmalar cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bunun nedeni bu araştırmaların farklı kamu kuruluşlarında yapılması olabilir. Yavuz ve Ayan(2019)'un kamu yöneticilerinin öz liderlik ile yaptığı araştırmada öz liderlik ölçeğinin alt boyutlarından kendi kendine konuşma stratejisini kadınların erkeklerden daha çok yaptığı görölmüştür. Demiröz (2015)'e göre de genç çalışanların öz liderlik davranışlarının cinsiyete göre değişimi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Fakat bu araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde benzer sonuçlar veren bazı araştırmalar da mevcuttur. Turan ve Elbiçoğlu (2002) okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyete göre değişimi ile ilgili araştırmasının sonucuna göre cinsiyet ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Ayrıca Çağlar ve Arkadaşları (2005) ile Yaşar ve Derbedek (2008) yaptıkları araştırmada liderlik ile ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile cinsiyet arasında bir farklılık bulunmadığını söyleyerek benzer sonuçlara varmışlardır.

“Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın ANOVA analizi yapılmış ve bu sonuçlara göre öz liderlik ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(3-315)}=0,73; p > 0,05$). Bu bulgudan farklı olarak Yavuz ve Ayan(2019) ve Demiröz (2015) öz liderlik ve alt boyutların yaş değişkenine göre farklılık yarattığını yaşın ilerlemesine bağlı olarak öz liderlik düzeyinin arttığını belirtmişlerdir. Fakat bu araştırmanın yaşa göre farklılık olmadığını gösteren bu bulgusuna paralel olarak Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)'nun çalışmasına göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yaşa göre liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

“Okul yöneticilerinin öz liderlik davranışlarının kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın ANOVA analizi yapılmış ve bu sonuçlara göre öz liderlik ile kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(3-315)}=1,18; p > 0,05$). Araştırmanın bu bulguları ile Yılmaz ve Ceylan (2011) 'nın yaptığı araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması bulgusu benzerlik göstermektedir. Öte yandan Töremen ve Yasan (2010) yaptıkları araştırmada kıdem yıllı az olan öğretmenlerin kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre okul yöneticilerin liderlik davranışlarını daha az yeterli bulmaktadır. Bu durum araştırmanın öğretmen bakış açısı ile alınması ile ilgili olabilir.

Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini ölçen 20 maddelik Friedman'ın tükenmişlik ölçeğinin ortama puanına göre ise okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{X}=2,36$). Araştırmanın bu sonucu, Iğdır ilinde bulunan okul yöneticilerinin yoğun olarak genç yaşta olmasının nedeni olabileceği düşünülmektedir. Dağlı (2006), Okul yöneticilerin tükenmişlik düzeylerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında yüksek derecede tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Babaoğlu ve Arkadaşları(2010) ise yaptıkları araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin az düzeyde tükenmişlik yaşadığını belirterek araştırmanın bulgularına benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Aksandu ve İnandı(2018) de okul yöneticilerin az düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını fakat bunun önemli olmayacak derecede olduğunu belirtmiştir. Aksu ve Baysal(2005) de belirtilen araştırmaları destekleyecek şekilde duaysızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında az tükenme hissederken kişisel başarı düzeyinde yüksek düzeyde hissetmektedir. Bu farklılık araştırmanın izmir ilinin farklı ilçelerinde yapılması neden olarak gösterilebilir. Kocabaş ve Düztaş(2011) ise tükenmişliği kırsal ve kentsel olarak ele almış buna göre kırsalda yaşayan okul yöneticilerinin yaşadığı tükenmişliğin daha az olduğunu belirtmişlerdir.

“Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın T testi yapılmış ve bu sonuçlara göre tükenmişlikle cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{317} = 0,94; p > 0,05$). Dağlı(2006), okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet arasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görürken kişisel başarı boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Koçak (2009) da bu sonuçlara göre paralel olarak okul yöneticilerin mesleki tükenmişliklerini belirli değişkenliklere göre incelemiş ve cinsiyete göre bir fark bulamamıştır. Aksandu ve İnandı(2018) ise bu sonuçların aksine cinsiyet değişkenine bakıldığında erkeklerin lehine erkek yöneticilerin kadınlara göre kendilerini başarılı buldukları sonucuna varmıştır.

“Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın ANOVA analizi yapılmış ve bu sonuçlara göre tükenmişlikle yaş arasında anlamlı bir istatistiksel fark bulunmamıştır ($F_{(3-315)}=1.990; p > 0,05$). Fakat başarı alt boyutunda 30-49 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin 51-69

yaş aralığındaki yöneticilere göre daha yüksek düzeye sahip olmaları genç yöneticilerinin başarı düzeylerin yaşı ilerlemiş yöneticilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Koçak (2009) da bu bulguyu destekler nitelikte yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında bir farklılık bulamamıştır.

“Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine karşın ANOVA analizi yapılmış ve bu sonuçlara göre tükenmişlikle kıdem yılı arasında anlamlı bir istatistiksel fark bulunmamıştır ($F(3,315) = 1,03$; $p > 0,05$). Bu bulguya paralel olarak Dağlı(2006) yaptığı araştırmada okul yöneticilerin tükenmişlik düzeyi ile kıdem yılı arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtmiştir. Aksandu ve İnandı(2018)’nin araştırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir.

“Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine karşın basit doğrusal korelasyon yapılmış ve bu bulguları sonucuna göre eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile liderlik davranışları arasında orta derecede anlamlı bir ilişki vardır ($r = .47$, $p < 0,05$). Kiraz (2021)’in okul yöneticilerin uzaktan eğitimde bilgi teknolojileri kullanım ile dönüştürücü liderlik arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı bir etki görülmüştür. Yılmaz (2009) ise İstanbul ilinde yaptığı öğretmen görüşlerini baz aldığı okul yöneticilerin eğitim teknolojileri entegrasyonu ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmada yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yine Şenel ve Çelik (2022) ‘in yaptığı çalışmada pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimde okul müdürlerinin eğitim teknoloji liderliğinin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir.

“Okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” alt problemine karşın basit doğrusal korelasyon yapılmış ve bu bulguları sonucuna göre eğitim teknolojileri yeterlilikleri ile tükenmişlik arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($r = -.32$, $p < 0,05$). Avcı ve Seferoğlu (2011)’in bilgi toplumundaki öğretmenlerin tükenmişliklerini ele alırken öğretmen tükenmişliğinde okul yöneticilerin rolüne değinmiş ve araştırma sonucuna göre teknoloji okuryazarlığı olup eğitim teknoloji liderliği olan müdürlerin öğretmenleri daha az tükenmişlik hissetmektedirler. Bu sonuç araştırmamızın bulgusuna paralel olarak okul yöneticisinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri arttıkça tükenmişliklerin azaldığını kanıtlar niteliktedir. Gökbulut ve Dindaş (2022, öğretmenlerin teknostres

düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin teknostres ile tükenmişlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmanın bulgularına paralel olarak denilebilir ki teknoloji ile bilgiler azaldıkça stres artmakta, teknostrese bağlı olarak da tükenmişlik artmaktadır. Aynı şekilde Yılmaz ve Öner (2018) de yaptıkları araştırmada teknoloji bütünleşmesi ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelediğinde teknoloji ile bütünleşme sağlandıkça tükenmişliğin azaldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalardan destekle denilebilir ki okul yöneticisi veya öğretmenlerin eğitim teknolojileri ile ilgili yeterlilikleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

“Okul yöneticilerinin öz liderlik ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” alt problemine karşın basit doğrusal korelasyon yapılmış ve bu bulguları sonucuna göre okul yöneticileri ile tükenmişlik arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($r = -.29$, $p < 0,05$). Çulha(2017), psikolojik danışmanların algılarına göre okul yöneticilerin liderlik stillerine ve tükenmişliklerine bakarak negatif yönde düşük düzeyde bir sonuca varmıştır. Alev ve Taş(2019), okul yöneticilerinin etkili ve olumlu iletişim kurdukları zaman tükenmişliğin azaldığı sonucuna varmışlardır. Uzunbacak ve Arkadaşları (2019) yaptıkları araştırmalarında liderin çalışanlarına kötü ve toksik davranışlarda bulunması ile çalışanların tükenmişlikleri arasında doğru bir orantı vardır. Örucü ve Hasırcı (2021), öz kendilik değerlendirmesi ile tükenmişlik arasında Zengin ve Arkadaşları (2021), dönüşümcü liderliğin okul yöneticilerin liderliği ile tükenmişliği arasında Kısa (2018), ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri ile öğretmenlerin tükenmişliğini negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Belirtilen araştırmalar liderlik ile tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna dair sonuçları destekler niteliktedir. Dolayısıyla liderin davranışları, liderlik tarzı veya stili, etkileşimi tükenmişliği etkilediği görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında araştırmanın uygulayıcılarına ve araştırmacılarına yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Eğitim teknolojilerinin yenilikleri ve kullanımı ile ilgili öncelikle okul yöneticilerin bilgilendirilmesi, eğitim teknoloji liderliği açısından daha olumlu sonuçlar verecektir.
2. Okul yöneticileri eğitim teknoloji liderliği kapsamında diğer liderlik davranışları da ortaya koyabilmeli, ve teknoloji ile ilgili proje ve eğitimlerde öncü olabilmelidir.
3. Okul yöneticilerin teknoloji kullanımları ve bunun liderliği ile ilgili eğitimler verirken uygulamaya dönük olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca okul yöneticilerinden sonra öğretmenlere de mikro öğretim ile bu eğitimler uygulamalı verilebilir.
4. Araştırma, Iğdır ilindeki okul yöneticilerini kapsamaktadır. Türkiye'nin geneline kapsayacak veya farklı bölgelerinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
5. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Bu konuyu araştırmacı nitel olarak derinlemesine ele alıp farklı bir paradigmadan aynı konuya bakabilir.
6. Türkiye'de bu zamana kadar yapılmış teknoloji projeleri yaygınlaştırılıp farklı projeler yapılması teşvik edilebilir.
7. Ayrıca araştırmacı, bu zamana kadar yapılmış projelerin uygulandığı okullarda farklı türden araştırmalar yapılabilir.
8. Eğitim teknoloji liderliği, bu araştırmada öz liderlik davranışlarına ve tükenmişliklerine olan ilişkisine bakılmıştır. Eğitim teknoloji liderliği başka konularla da irdelenebilir.
9. Okul yöneticileri için yapılmış bu çalışma öğretmen, öğrenci veya veli bakış açısıyla tekrar ele alınabilir.
10. Okul yöneticilerin eğitim teknoloji liderlikleri ön test-son test yapılarak değerlendirilebilir. Ön test sürecinden sonra verilecek eğitim teknolojileri eğitimleri ve uygulamalarından sonra son teste bu eğitimlerin etkileri araştırma konusu olabilir.

11. Milli Eğitim Bakanlığı, bünyesinde bulunan her okulun eşit eğitim teknolojilerine sahip olması için gerekli önemleri almalı ve bu konuda yeni projeler yürütmelidir.



KAYNAKLAR

- Açar, H. (2020). Edgar Dale'nin yaşantı kolonisi. <https://19010509032.wixsite.com/sitem-1/post/edgar-dale-nin-ya%C5%9Fant%C4%B1-konisi> adresinden 15.09.2023 tarihinde erişildi.
- Aksanaklu, P., & İnandı, Y. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 937-955. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/article/469769> adresinden erişildi.
- Aksoy, H. H. (2005). Medya ve bilgisayar teknolojisinin eğitimde kullanımının etkileri üzerine eleştirel görüşler. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 54-67. <https://124.im/aB5bA> adresinden erişildi.
- Aksu, A., Baysal, A., & Okulu, R. Ü. P. M. Y. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 7-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10356/126796> adresinden erişildi.
- Aktay, S., & Çakır, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kdeniz/issue/36223/361601> adresinden erişildi.
- Alev, S. & Taş, D. Lider-Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü. *Anemon muş Alpaslan üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 67(4), 212. 10.18506/anemon.623277 adresinden erişildi.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi (8. baskı.)*. Anı Yayıncılık.
- Arpa, M. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik görüşleri ve özerklik algıları* (Yayın no: 653841) (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Avci-Seferoglu_MJER-2011-9_Tukenmislik.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi (11. baskı.)*. Gazi Kitabevi.

- Babaoğlu, E., Altun, S. A., & Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 355-373. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26104/275038> adresinden erişilmiştir.
- Banoğlu, K. (2011). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yetkinliği ve Teknoloji Koordinatörlüğü. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 11 (1), 208-213. (EJ919897). ERİC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919897> adresinden erişildi.
- Banoğlu, K. (2012). Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 43-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8695/108614> adresinden erişildi.
- Bardakcı, S., & Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu*. Nobel Yayınları. S, 300.
- Bayazıt, A., Seferoğlu S. S. (2009). *Türkiye’deki teknoloji politikalarında eğitimin yeri ve öğretmen yetiştirme politikaları. 12. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Kongresi (BTIE’2009) Bildiriler Kitabı, Ankara, 7-11.* https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/BTIE09_Bayazit-Seferoglu_TeknolojiPolitika.pdf adresinden erişildi.
- Boyraz, Z. (2008). *Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin eğitim-öğretim kalitesine etkisi* (Yayın no: 235389) (Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Brückner, M. (2015). Educational technology. *Related articles from the Wikipedia* (Feb. 14, 2015). DOI, 10(2.1),2180-9449. <https://bluemarbleuniversity.files.wordpress.com/2016/08/brucknereducationaltechnology.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19396/206069> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.

- Casey, H. ve Rakes, G. (2002). *An analysis of teacher concerns towards instructional technology*. International Journal of Educational Technology, 3(1). (EJ664858). ERİC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ664858>
- Casey, H., & Rakes, G. (2002). An analysis of teacher concerns towards instructional technology. *International Journal of Educational Technology*, 3(1). <https://ascilite.org/archived-journals/ijet/v3n1/rakes/> adresinden erişildi.
- Cemaloğlu, N. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26117/275144> adresinden erişildi.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 547-570. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10341/126692> adresinden erişildi.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4918/67298> adresinden erişildi.
- Çelikten, M. (2002). Okul müdürlerinin bilgisayar kullanma becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 155,182-190. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/celikten.htm adresinden erişildi.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8589/106733> adresinden erişildi.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayın no:481780) (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Çetin-Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayın no:226585) (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.

- Çulha, Y. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini algıları ile kendi iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no:470190) (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Dağlı, A. (2006). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (25), 85-95. <https://www.acarindex.com/eurasian-journal-of-educational-research/okul-yoneticilerinin-tukenmislik-duzeyleri-647266>
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim terimleri sözlüğü* (2. bask.). Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ş. & Kökçü, Y.(2018). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(3), 1884-1901. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/39454/465268> adresinden erişilmiştir.
- Demiröz, K. C. (2015). *Genç çalışanların öz liderlik algılarıyla yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın no:388859) (Doktora Tezi, Okan Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dinç, H. & Göksoy, S. (2019). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 20-35. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlel/issue/55906/714565#article_cite adresinden erişilmiştir.
- Efeoğlu, C., & Çoruk, A. (2019). The relationship between teachers' attitudes towards educational technologies and school administrators' technology leadership roles. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 5(2), 73-82. <https://doi.org/10.19148/ijhbs.651095>
- Engür, A. (2014). *Teknoloji öğretmenlerinin okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerileri hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272549> adresinden erişildi.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Ergin, A. (1991). Eğitim teknolojisinin kısa tarihçesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 371-385. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000686 adresinden erişildi.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)* (Yayın no:190249) (Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Eroğlu, E. (2014). Eğitim teknolojisinin tarihî gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11224/134164> adresinden erişildi.
- Garcia, K. D. (2005). General education teachers' attitude regarding the use in their classes of assistive technology by students with learning disabilities. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(9), 5. https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=ej_ie adresinden erişildi.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Gentry, C. G. (1987). Educational technology: A question of meaning. In G.J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (2nd ed.). Englewood, CO: Libraries Unlimited. <https://doi.org/10.4324/9781315695990>
- Girginer, N., & Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 155-164. <https://scholar.google.com.tr/citations?user=d-oYU9AAAAAJ&hl=tr> adresinden erişildi.
- Gökbulut, B., & Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59. https://www.ijoess.com/Makaleler/172606302_3.%2042-59%20bayram%20g%c3%b6kbulut.pdf adresinden erişildi.
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Şükrü, A. D. A. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6269/84215> adresinden erişildi.
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. (9. baskı) Pegem Akademi.

- Gün, F. & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (1) 39-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ukmead/issue/47280/580465> adresinden erişilmiştir.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 2(2), 145-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10328/126610> adresinden erişildi.
- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayın no: 333456) (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Helvacı, M. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 115-134. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/80417/okul-yoneticilerinin-teknolojiye-karsi-tutumlarının-incelenmesi-usak-ili-orneği> adresinden erişildi.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)*. (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi) <http://hdl.handle.net/123456789/3994>
- İşman, A. (2002). Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. TOJET, 1(1), 72-91. <http://www.tojet.net/articles/v1i1/1110.pdf> adresinden erişildi.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Değişim Yayınları.
- İvek, Y. (2022). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale üniversitesi. <https://hdl.handle.net/11499/39029> adresinden erişildi.
- Karakeçili, V. (2019). *Y ve Z kuşaklarının online eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının karşılaştırılması* (Yayın no:583740) (Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Karaman, M.A (2009). *İlköğretim ve orta öğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik seviyelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi).

https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/343438/yokAcikBilim_343077.pdf?sequence=-1&isAllowed=y adresinden erişildi.

- Kaya, İ. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın no:469141) (Yüksek lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Kaya, Z., & Demirel, Ö. (2001). Hayat bilgisi programları için öğretim teknolojilerine yönelik materyal gereksinimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi*(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11231/134142>
- Kaymaz, L. (2014). *İlköğretim kurumları yöneticilerinin karşılaştıkları idari sorunların iş doyumları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi (Okul yöneticileri üzerine bir araştırma)*. (Yayın no:382076) (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Kılıç, Y.(2022) *Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayın no:735696) (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kısa, D. (2018). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. (Tezsiz yüksek lisans projesi).Pamukkale üniversitesi <https://hdl.handle.net/11499/2490>
- Kıvrak, M. (2019). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. (Yayın no:552325) (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Kiraz, Z. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri kullanımı öz yeterlikleri ile yönetim becerilerinin dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 703-719. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1023105> adresinden erişildi.
- Kirs, F. (2014). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Batman ili örneği)* (Yayın no:439956) (Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.

- Kocabaş, I., & Düztaş, M. (2010). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Education Sciences*, 6(1), 569-588. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212156> adresinden erişildi.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. C. Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (1), 1- 10. https://www.researchgate.net/publication/318672963_BILGI_TOPLUMU_VE_TURKIYE adresinden erişildi.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 65-83. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/89690/> adresinden erişildi.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (2. bs.)*. Pegem A Yayıncılık.
- Kutluca ve Ekici, (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38: 177-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6138/82343> adresinden erişildi.
- Liu, Y. ve Huang, C. (2005). Concerns of teachers about technology integration in the USA. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 35-47. https://www.researchgate.net/publication/238397958_Concerns_of_teachers_about_tchnology_integration_in_the_USA adresinden erişildi.
- MEB, (2016). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. Meb uluslararası projeler <https://yegitek.meb.gov.tr/www/uluslararasi-projeler/icerik/3302> 09.10.2023 tarihinde erişildi.
- Ocak, S. (2014). *Okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S., & Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67214/1049115> adresinden erişildi.
- Örücü, E., & Hasırcı, I. (2021). Öz kendilik değerlendirmesi, iş tatmini ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 316-334. <https://doi.org/10.25204/iktisad.844790> adresinden erişildi.
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim*

- Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775> adresinden erişildi.
- Özdemir, E. (2009). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri* (Yayın no:250371) (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özer, N., Dönmez, B., & Cömert, M. (2012). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 105-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8697/108628> adresinden erişildi.
- Özkul, A. E., & Girginer, N. (2001). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 55-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eggeefd/issue/4904/67214> adresinden erişildi.
- Öznacar, B. ve Dericioğlu, S. (2017). The role of school administrators in the use of technology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(1), 253-268. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00615a> adresinden erişildi.
- Öztürk, T. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Balıkesir örneği). (Yayın no:215394) (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Safalı, S.(2020). Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi-oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik öz yeterliliği yordama gücü. (Yayın no: 653609) (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Papaioannou, P. ve Charalambous, K. (2011). Principals' attitudes towards ICT and their perceptions about the factors that facilitate or inhibit ICT integration in primary schools of Cyprus. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10, 349-369. <https://www.jite.org/documents/Vol10/JITEv10p349-369Papaioannou958.pdf> adresinden erişildi.
- Richey, R. C. ve Seels, B. (1994). Defining a field: A case study of the development of the 1994 definition of instructional technology. *Educational media and technology yearbook*, 20, 2-17. (EJ491599). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ491599> adresinden erişildi.

- Schrump, L., Thompson, A., Sprague, D., Maddux, C., McAnear, A., Bell, L., & Bull, G. (2005). Advancing the field: Considering acceptable evidence in educational technology research. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3), 202-209. <https://www.learntechlib.org/p/21841/> adresinden erişildi.
- Sezer, B., & Deryakulu, D. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 74-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6271/84227> adresinden erişildi.
- Sincar, M., & Aslan, B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 10(1), 571-595. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223408> adresinden erişildi.
- Spector, J. M. (2001). An overview of progress and problems in educational technology. *Interactive educational multimedia: IEM*, 27-37. https://www.researchgate.net/publication/238116926_An_Overview_of_Progress_and_Problems_in_Educational_Technology adresinden erişildi.
- Şahin, S. (2010). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri I-II*. Pegem Akademi.
- Şenel, S. (2022). Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarını kullanımı ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları arasındaki ilişki. *Pamukkale üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü* <https://hdl.handle.net/11499/45474> adresinden erişildi.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26138/275287> adresinden erişildi.
- Şişman-Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. (Yayın no:26236) (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi). <https://hdl.handle.net/11421/3100> adresinden erişilmiştir.
- Tabak, A., Sigri, Ü. ve Türköz, T. (2013). Öz Liderlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 67, 213-246. <https://toad.halileksi.net/olcek/oz-liderlik-olcegi/> adresinden erişilmiştir.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10339/126684> adresinden erişildi.

- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11136/133205> adresinden erişildi.
- TDK, (2018). <http://www.tdk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayın no:299755) (Doktora tezi, Atatürk üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (izmir il örneği). *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-6087-2186.pdf>
- Töremen, F., & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132906> adresinden erişildi.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10367/126894> adresinden erişildi.
- Turan, S., & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 444-458. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10366/126886> adresinden erişildi.
- Tweed, S. (2013). *Technology implementation: Teacher age, experience, self-efficacy, and professional development as related to classroom technology integration* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University). <https://www.proquest.com/openview/9566f0dbd9f653678ehead45e1abeb7c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> adresinden erişildi.
- Uzunbacak, H. H., Yıldız, A., & Uzun, S. (2019). Toksik liderliğin çalışanların tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 211-219. <https://doi.org/10.18506/anemon.422109> adresinden erişildi.

- Uzunboyly, H., & Sarigöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449. https://www.researchgate.net/publication/292389014_The_Evaluation_of_Anthropological_Attitudes_Towards_Social_Professional_and_Lifelong_Learning_in_Terms_of_Some_Variables adresinden erişildi.
- Ünal, S., & Kürüm, E. Y. (2009). *Eğitim teknolojisine giriş*. Pelikan Yayınları.
- Walters, L. (2017). Exploring teacher's attitudes and behaviors in implementing instructional technology into curriculum, (Doctoral dissertation, National Louis University). <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1243&context=diss> adresinden erişildi.
- Weber, M. J. (2006). *A study of computer technology use and technology leadership of Texas elementary public school principals*. University of North Texas. <https://www.proquest.com/openview/f62c363273ade018a6596e6b8936e0d6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden erişildi.
- Yavaş, B. (2015). *Kesintili ve zorunlu (4 + 4 + 4) eğitim sisteminde okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi / Determining profesional burnouts of school principals and teachers in interrupted and compulsory (4 + 4 + 4) education system*. (Yayın no:396022) (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri/Effects of learned helplessness, burnout and self efficacy perceptions of secondary education school principals and teachers on organizational learning levels*. (Yayın no:323380) (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi) <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/355854>
- Yavuz, E., & Ayan, B. (2019). Kamu örgütlerinde öz liderlik düzeyinin belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 1002-1029. <https://doi.org/10.26466/opus.513433> adresinden erişildi.
- Yılmaz, A., & Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*

Dergisi, 17(2), 277-394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10328/126615> adresinden erişildi.

Yılmaz, M., & Uslu, Ö. (2018). GÜDÜLENMİŞ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEME ÖZ-YETERLİK ALGISININ kollektif yeterlik, tükenmişlik ve teknolojiyle bütünleşmeyle ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 225-244. <https://doi.org/10.12984/eggefd.375587> adresinden erişildi.

Yılmaz, O. (2019). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri (İstanbul ili Başakşehir İlçesi örneği)*(Yayın no:513256) (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişildi.

Zengin, R., Akın, M. A., & Karataş, H. (2021). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2677-2706. <https://doi.org/10.17679/inuefd.991281> adresinden erişildi.

EKLER

ANKET FORMU(EK 1)

Kişisel Bilgi Formu

Lütfen aşağıdaki sorularda sizin için en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

1) Cinsiyetiniz:

☐Kadın ☐ Erkek

2) Yaşınız:

☐ 22-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üstü

3) Mesleğinizdeki kıdeminiz: (.....)

4) Çalışmakta Olduğunuz Okul Türü:

☐ Bağımsız Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde eğitim teknoloji liderliği ile ilgili 32 madde bulunmaktadır. Araştırmanın doğru sonuçları vermesi için ters maddelerin de olduğunu düşünerek bütün soruları lütfen dikkatlice okuyunuz.	<i>Hiç (1)</i>	<i>Kısmen (2)</i>	<i>Orta Düzeyde (3)</i>	<i>Büyük Oranda (4)</i>	<i>Her Zaman (5)</i>
1. Okul stratejik planında teknoloji ihtiyaçlarına öncelik veririm.					
2. Okulda işbirliği yaptığım bir teknoloji ekibi oluştururum.					
3. Stratejik planın bir parçası olarak "okul teknoloji planının" geliştirilmesine önem veririm.					
4. Okul teknoloji planının teknoloji ekibiyle birlikte oluşturulmasına önem veririm.					
5. Okul teknoloji planının eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, hizmetli, veli, çevre kurumlar vb.) ihtiyaçları analiz edilerek oluşturulmasına özen gösteririm.					
6. Okul teknoloji planını oluşturma ve geliştirme sürecinde doğrudan yer alırım.					
7. Okul teknoloji planında gerçekleştirilecek eylem, amaç, hedef, zaman çizelgesi, bütçe ve planın değerlendirme aşamalarının açıkça belirtilmesini sağlarım.					
8. Okul teknoloji planını oluştururken diğer eğitim kurumlarının teknoloji planlarını incelerim.					
9. Okul teknoloji planını oluştururken ilçe ve merkez örgütün teknoloji planlarını incelerim.					
10. Okulun teknoloji ihtiyaçları için ayrı bir bütçe oluşturmaya çalışırım.					
11. Okulun teknoloji ihtiyaçları için ek kaynak temin etmeye çalışırım.					
12. Yeni teknolojileri okuluma kazandırmak için çaba gösteririm.					
13. Okulda farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için geliştirilen özel öğretim programlarında eğitim teknolojilerine yer verilmesini sağlarım.					
14. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına yer vermesine dikkat ederim.					
15. Öğretim sürecinde eğitim yazılımlarının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaya çalışırım.					
16. Öğretmenlere verilecek mesleki eğitimlerin stratejik planın bir parçası olan kurum teknoloji planında yer almasını sağlarım.					
17. Teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesi amacıyla düzenlenen mesleki eğitimlere okulumda gereken zamanın ayrılmasını sağlarım.					
18. Okulda, teknoloji alanında takım çalışması yapılmasına olanak sağlayacak öğrenme ortamları oluşturmaya çalışırım.					
19. Teknolojinin etkili kullanımıyla ilgili bilimsel yayınları takip etmeye çalışırım.					
20. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak hizmet-içi eğitimleri seçmelerini teşvik ederim.					
21. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin teknoloji eğitimi ihtiyaçlarına uygun olmasına özen gösteririm.					

22. Teknolojik açıdan zenginleştirilmiş materyaller kullanılarak öğretim kazanımlarına ulaşılması için okulda değişim hedefleri oluştururum.					
23. Okulda teknoloji kullanımıyla ilgili araştırma-geliştirme çalışmalarının yapılmasını teşvik ederim.					
24. Okulda, teknoloji kullanım düzeyine ilişkin nicel ve nitel veriler toplanmasını sağlarım.					
25. Okulda çalışacak ücretli öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde teknolojiyi etkin kullanma becerisine sahip kişiler arasından belirlenmesi için çaba harcarım.					
26. Okulun teknoloji alanında sürekli gelişimini sağlamak için diğer eğitim örgütleriyle stratejik ortaklıklar geliştirmeye çalışırım.					
27. Öğrenme faaliyetlerinde, dijital araçlara ve teknolojiye erişim imkanı açısından okuldaki herkesin eşit hakka sahip olmasını sağlarım.					
28. İnternetin eğitim dışı amaçlarla kullanılmaması için gereken teknolojik önlemlerin alınmasını sağlarım.					
29. Güvenli, yasal ve etik teknoloji kullanımı konusunda eğitim politikası geliştirerek okula örnek olurum.					
30. Öğrencilerin teknolojik araçları kullanarak gerçekleştirdiği olumsuz davranışları yakından takip edip karşı önlemler alınmasını sağlarım.					
31. Okul bilişim sistemindeki yetki ve veriye erişim izinlerinin öğretmen, öğrenci ve idarecilere amaca uygun şekilde dağıtılmasını sağlarım.					
32. Öğrencilerin internet aracılığıyla yaptıkları araştırma ve ödevlerde etik kurallara uygun alıntı yapmalarına dikkat edilmesi hususunda öğretmenleri bilinçlendiririm.					

ÖZ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde öz liderlikle ilgili 29 maddelik bir ölçek bulunmaktadır. Araştırmanın doğru sonuçları vermesi için ters maddelerin de olduğunu düşünerek bütün soruları lütfen dikkatlice okuyunuz.	<i>Hiçbir</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Bazen</i>	<i>Çoğunluk</i>	<i>Her</i>
1. Önemli işlerde, başarıyı üst düzeyde sergileyebilmek için hayal gücümü kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Karşılaştığım problemleri çözmeye çalışırken kimi zaman yüksek sesle, kimi zaman da içimden kendi kendime konuşarak durumu gözden geçirmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Bir görevi başardığımda, özellikle zevk aldığım bir şeyleri yaparak kendimi ödüllendiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Zor bir durumla karşılaştığımda, kendi mantığıma başvurarak durumu değerlendiririm	☐	☐	☐	☐	☐
5. Başarısız olduğum zamanlarda, kendimi yetersiz bulma eğilimindeyimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mesleğimde ne kadar iyi olduğumu takip ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Neyi başarmam gerektiğini hatırlamak için notlar kullanırım	☐	☐	☐	☐	☐
8. Bir işe başlamadan önce, kendimi o işi başarıyla tamamlamış gibi hayalimde canlandırıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Zor koşullar altında çalışırken, kimi zaman kendi kendime konuştuğum olur (yüksek sesle veya zihnimden)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bir işi iyi yaptığımda, kendimi özel bir şekilde (iyi bir akşam yemeği, sinema, alış veriş, seyahat, vb.)	☐	☐	☐	☐	☐
11. Sorun yaşadığım durumlar hakkındaki düşüncelerimin doğruluğunu zihnimde tartmaya çalışırım	☐	☐	☐	☐	☐
12. Başarısız olduğum durumlarda kendime çok kızarım	☐	☐	☐	☐	☐
13. Bir işi yaparken ne kadar iyi olduğumun farkındayım	☐	☐	☐	☐	☐
14. Çevremde heyecanımı ve tutkumu diri tutan, bana pozitif enerji veren insan ve nesneler bulundurmaya çalışırım	☐	☐	☐	☐	☐
15. Başarmam gereken işlere odaklanmamı sağlayacak, somut hatırlatıcılar kullanırım(notlar, listeler, vb.).	☐	☐	☐	☐	☐
16. Bir işi yapmadan önce, o işi başarıyla yaptığımı kafamda tasarlarım	☐	☐	☐	☐	☐
17. Kendim için tespit ettiğim belirli hedefleri gerçekleştirmek için çalışırım	☐	☐	☐	☐	☐

18. Zor durumlarla karşılaştığımda, o durumun üstesinden gelebilmek için kendi kendime sesli ya da sessiz konuşmalarla telkinler yaparım..	☐	☐	☐	☐	☐
19. Bir görevi başarıyla sonuçlandırdığımda, çoğunlukla kendimi sevdiğim bir şeyle ödüllendiririm..	☐	☐	☐	☐	☐
20. Biriyle anlaşmazlığım olduğunda, kendi düşünce ve fikirlerimi açıkça ifade eder, gerekirse o düşünce ve fikirleri doğruluğu açısından değerlendirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Bir işte yeterince başarılı olamadığım zamanlarda kendimi suçlu hissederim.	☐	☐	☐	☐	☐
22. İşimi ne kadar iyi yaptığıma dikkat ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Karşılaştığım zorlukların üstesinden gelebildiğimi, özellikle gözümde canlandırım..	☐	☐	☐	☐	☐
24. Gelecekte ulaşmak istediğim hedefleri düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Fikirlerim ve inançlarım hakkında düşünür ve değerlendirmeler yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Bir işi başaramadığım zaman, kendimle ilgili memnuniyetsizliğimi açık olarak ifade ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Üzerinde çalıştığım konuların hangi aşamasında olduğumu takip ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Kişisel başarımlarım için özel hedefler belirlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
29. İşlerin yapılması için kendime has yöntemlerim vardır	☐	☐	☐	☐	☐

FRIEDMAN MÜDÜR TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde tükenmişlikle ilgili 22 madde bulunmaktadır. Araştırmanın doğru sonuçları vermesi için ters maddelerin de olduğunu düşünerek bütün soruları lütfen dikkatlice okuyunuz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Bu okulu yönetmekten o kadar yoruldum ki artık bırakmak istiyorum	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okul yöneticisi olarak çalışmaktan bıktığımı hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐
3. Okulu yöneticisi olmak artık hiç ilgimi çekmiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okulu yönetmekten duygusal olarak yorulduğumu hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐
5. Okulda yaşanan sorunlara artık daha fazla kafa vurmam istemiyorum	☐	☐	☐	☐	☐
6. Okul müdürü olarak çalışmak bana büyük haz veriyor	☐	☐	☐	☐	☐
7. Okulda yaşanan problemlere çözüm bulma zorunluluğunu yerine getirmekte güçlük çekiyorum	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okulla ilgili işleri yapmak konusunda kendimi çok hazır ve enerjik hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okuldaki mesaim bittiğinde kendimi hala oldukça zinde hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐
10. Geçmişe oranla öğretmenlerin sorunları ile daha az ilgilendiğimi düşünüyorum	☐	☐	☐	☐	☐
11. Geçmişe oranla okulumdaki öğretmenleri daha az desteklediğimi ve takdir ettiğimi düşünüyorum	☐	☐	☐	☐	☐
12. Okuldaki öğretmen ve öğrencilere karşı daha tahammülsüz olduğumu düşünüyorum	☐	☐	☐	☐	☐
13. Öğretmen ve öğrencilerle olan ilişkilerim geçmişte olduğundan daha mesafeli	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğretmenlerin ve okul personelinin görüş ve önerileri artık bana eskisi kadar özel ve da ilginç	☐	☐	☐	☐	☐
15. Okulda onaylamadığım durumlarla karşılaşsam bile artık görmezden geldiğim oluyor	☐	☐	☐	☐	☐
16. Öğretmenlerden gelen görüş veya eleştirilere eskiden olduğu kadar açık değilim	☐	☐	☐	☐	☐
17. Öğretmenlere karşılaştıkları sorunlar konusunda yardımcı olmam gerekirken buna pek vakit	☐	☐	☐	☐	☐
18. Okulda sorunlarla karşılaşan öğretmenleri motive edin sorunlarını çözme noktasında yardımcı	☐	☐	☐	☐	☐
19. Okulda, geleceğe dair etkinlikleri planlamak için gerekli huzurlu ve sakin bir ortam bulabiliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğretmenlerin bana yönlendirdikleri sorunlu öğrencilerle ilgilenmeye zaman bulamıyorum	☐	☐	☐	☐	☐
21. Öğrencilerle görüşüp sorunlarıyla ilgilenmeye vakit ayırabiliyorum	☐	☐	☐	☐	☐
22. Okuldaki rehber öğretmenle kişisel olarak beni ilgilendiren ve benim için önemli konular hakkında da	☐	☐	☐	☐	☐
23. Uygun ve gerekli olduğunu düşündüğümde derslere katılm izliyorum	☐	☐	☐	☐	☐