



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖSTERDİĞİ
TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ BİÇİMİ İLE OKUL
BAŞARISI VE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK
İYİMSERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Büşra TEZEL

**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU
Danışman**

**RİZE
2020**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında, Büşra TEZEL tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Gösterdiği Teknoloji Liderliği Biçimi ile Okul Başarısı ve Öğretmenlerin Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 02/06/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mehmet OKUTAN Kabul/Red

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ Kabul/Red

Üye: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU Kabul/Red

___/___/___

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim "Okul Yöneticilerinin Gösterdiği Teknoloji Liderliği Biçimi ile Okul Başarısı ve Öğretmenlerin Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezimi, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiç bir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. 02/06/2020

İmza

Büşra TEZEL

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın konusu; öğretmenlerin algıları doğrultusunda yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserliği düzeyleri ve okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu çalışma sürecinde değerli bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, yardım ve güvenini eksik etmeyen değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans öğrenimim sürecinde ders aldığım ve birçok konuda bana yol gösteren değerli hocalarıma ve ayrıca tezimde önerileriyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR ve Doç. Dr. Selami YANGIN'a çok teşekkür ediyorum. Yoğun çalışmaları yanında bölüm başkanlığımızı da yürüten dekanımız Sayın Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK hocamıza teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmanın uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen liselerde görev yapan müdürlere ve öğretmenlere şükranlarımı sunuyorum. Çalışmanın hem uygulama hem de yazma aşamasında her türlü destek ve yardımı ile yanımda olan değerli arkadaşım Sümeyye AVCILAR'a tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Beni bugünlere getiren anneme, babama; ablam Tuğba AKIN ve eşi Hamit AKIN'a; kardeşlerim Zeynep Erva TEZEL ve Kübra KANT'a her zaman yanımda oldukları ve beni destekledikleri için teşekkür ederim.

Büşra TEZEL

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	4
ÖZET	9
ABSTRACT.....	10
KISALTMALAR	11
TABLolar LİSTESİ	13
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	15
GİRİŞ.....	16

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ	22
1.1.1. Liderlik	22
1.1.2. Eğitim Örgütlerinde Liderlik	24
1.1.3. Teknoloji.....	26
1.1.4. Eğitimde Teknoloji Kullanımı	27
1.1.5. Teknoloji Liderliği	28
1.1.6. Türkiye’de Eğitim Teknolojilerine Yönelik Yürütülen Faaliyetler ..	31
1.1.7. FATİH Projesi.....	33
1.2. AKADEMİK İYİMSERLİK.....	34
1.2.1. Akademik İyimserliğin Alt Boyutları.....	39
1.2.1.1. Özyeterlik	40
1.2.1.2. Güven	44
1.2.1.3. Akademik Vurgu.....	47

1.2.3. Öğretmen Akademik İyimserliği.....	48
1.3. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	51
1.3.1. Teknoloji Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Çalışmalar	51
1.3.2. Teknoloji Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	57
1.3.3. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	60
1.3.4. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	65

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ÇALIŞMANIN MODELİ.....	70
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	70
2.2.1. Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	71
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	73
2.3.1. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği.....	74
2.3.2. Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği	74
2.3.3. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Güvenirlilik Analizleri	75
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	76
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	76

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ DÜZEYLERİNE DAİR ÖĞRETMEN ALGILARI	78
3.1.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeğinin Boyutlarına Katılım Düzeyleri.....	79
3.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları.....	81
3.1.3. Yaş Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları	82
3.1.4. Branş Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları	84

3.1.5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları.....	86
3.1.6. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları.....	88
3.1.7. Çalışılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları.....	89
3.2. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK ALGILARI	92
3.2.1. Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeğinin Boyutlarına Katılım Düzeyleri	93
3.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları.....	96
3.2.3. Yaş Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları.....	97
3.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları.....	99
3.2.5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları	101
3.2.6. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları	104
3.2.7. Çalışılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları	105
3.3. YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	110
3.4. YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	112
3.5. ÖĞRETMEN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.....	113
3.6. YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİĞİNİ YORDAMA DURUMUNUN İNCELENMESİNE İLİŞKİN REGRESYON ANALİZİ	115
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118

KAYNAKLAR	130
EKLER	130
Ek-1. Ölçek Kullanma İzin Yazıları.....	141
Ek-2. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği	142
Ek-3. Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği.....	144
ÖZGEÇMİŞ	146



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması
ve Ekonomisi

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hayri KUĞUOĞLU

Hazırlayan: Büşra TEZEL

Yıl: 2020

Sayfa Sayısı: 146

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖSTERDİĞİ TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ BİÇİMİ İLE OKUL BAŞARISI VE ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışma, okullarda gösterilen teknoloji liderliği biçimi, okul başarısı ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde bulunan resmi liselerde görev yapan seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 544 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; "Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Ölçeği" ve "Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada okul başarısı değişkeni için Rize ilinde bulunan liselerdeki öğrencilerin 2019'da girdikleri "Temel Yeterlilik Testi" puanlarının okul bazında ortalamaları kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde SPSS programından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda; yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde; yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile okul başarısı arasında negatif yönde düşük düzeyde; öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okul başarısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yöneticilerin teknoloji liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Liderlik, Teknoloji Liderliği, Akademik İyimserlik, Okul Başarısı, Öğretmen.

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences Department: Educational Sciences / Training Management, Supervision, Planning and Economic
Thesis Type: Master's Thesis
Supervisor: Assist. Prof. Dr. İbrahim Hayri KUĞUOĞLU
Author: Büşra TEZEL
Year: 2020
Pages: 146

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE KIND OF TECHNOLOGY LEADERSHIP SHOWN BY MANAGERS IN SCHOOLS AND SCHOOL SUCCESS AND TEACHERS' ACADEMIC OPTIMISM

This study, aims to determine the relationship the kind of technology leadership shown by managers in schools and school success and teachers' academic optimism. The sampling of this study, which is designed in relational screening model, consists of 544 teachers selected by random sampling method working in high schools in the city of Rize in the 2018-2019 academic year. In this research, to collect data, the “School Administrators’ Technology Leadership Competency Scale” and “Academic Optimism Scale” was used. For the variable of school success in the study, the mean of the “Basic Proficiency Test” scores entered by the students in high schools in Rize in 2019 on a school basis was used. The data has been analyzed using SPSS program As a result of the research, it was found that there was; a positive, medium level relation has been found between the managers technology leadership and teachers academic optimism levels of the teachers; a negative, low level relation has been found between the managers technology leadership and school success; a positive, low level relation has been found between the teachers academic optimism levels and school success. In addition, it was concluded that managers technology leadership were a significant predictor of teachers academic optimism.

Key Words: Technology, Leadership, Technology Leadership, Academic Optimism, School Success, Teacher.

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Bileşik Devletleri
ADSL	: Okullara İnternet Projesi
Akt.	: Aktaran
BDO	: Bilgisayar Deneme Okulu Projesi
BLO	: Bilgisayar Laboratuar Okulu Projesi
Çev.	: Çeviren
EBA	: Eğitimde Bilişim Ağı
Ed.	: Editör
ELTS	: Eğitim Liderleri Teknoloji Araştırması
FATİH	: Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
HLM	: Hiyerarşik Lineer Modelleme
ISTE	: International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)
iTEC	: Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler Projesi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NETS-A	: Educational Technology Standards for Administrators (Yöneticiler için Eğitim Teknolojisi Standartları)
ÖFM	: Öğretici Filmler Merkezi
s.	: Sayfa
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TPCK	: Technological Pedagogical Content Knowledge (Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi)
TSSA	: Technical Standards and Safety Authority (Teknik Standartlar ve Güvenlik Kurumu)
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
vb.	: Ve benzer
vd.	: Ve diğerleri

YEĞİTEK : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YEM : Yapısal Eşitlik Modellemesi
YKS : Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmanın Örnekleme ile İlgili Bilgiler	71
Tablo 2. Cinsiyet Dağılımı	71
Tablo 3. Yaş Dağılımı	72
Tablo 4. Branş Dağılımı	72
Tablo 5. Mesleki Kıdem Dağılımı	72
Tablo 6. Öğrenim Durumu Dağılımı	73
Tablo 7. Çalışılan Okul Türü Dağılımı.....	73
Tablo 8. Ölçeklerin Puanlama Alt ve Üst Sınırları	76
Tablo 9. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliği Ölçeği Toplamı ve Alt Boyutları Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Tablo 10. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliği Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 12. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	83
Tablo 13. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	85
Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	87
Tablo 15. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Bağımsız Gruplar için t- Testi Sonuçları.....	88

Tablo 16. Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 17. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeği Toplamı ve Alt Boyutları Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	93
Tablo 18. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğe İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	96
Tablo 20. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	98
Tablo 21. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 22. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 23. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğe İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	105
Tablo 24. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 25. Yöneticilerin Gösterdiği Teknoloji Liderliği ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	111
Tablo 26. Yöneticilerin Gösterdiği Teknoloji Liderliği Düzeyleri ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	113
Tablo 27. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	114
Tablo 28. Yöneticilerin Teknoloji Liderliğinin Öğretmen Akademik İyimserliğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik İyimserliğin Üç Boyutu Arasındaki Karşılıklı Nedensel İlişkiler.....	39
Şekil 2. Akademik Vurgu, Öğretmen Güveni ve Öğretmenin Yeterlik Hissi Arasındaki Karşılıklı Nedensel İlişkiler	49
Şekil 3. Öğretmen Akademik İyimserliğinin Boyutları	50
Şekil 4. Normal Dağılım Grafiği.....	115
Şekil 5. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği ve Öğretmenlerin Akademik İyimserliği İçin Saçılma Grafiği ve Regresyon Doğrusu	116

GİRİŞ

Bu bölümde; çalışmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ve tanımlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çalışmanın Problemi

Bilgi toplumunda eğitim, insanı hayata hazırlayan ve geliştiren en önemli etkidir. Yirmi birinci yüzyılda eğitimin, insanların toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda etkin bir şekilde planlanması gerekli bulunmaktadır. Eğitim, hem toplumsal manada yaratıcılığı ve üretimi hem de insanların gereken bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerini, kişiliklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Toplumsal gelişme eğitimle paralel şekilde ilerleme göstermektedir. Yeni değerlerin kazanılması yönünden eğitimin sürekli kendini yenilemesi önemlidir. Modernleşme ile birlikte ortaya çıkan yeni bilgiler ve teknolojiler toplumsal yapıda değişime neden olmakta ve teknolojik gelişmeler sosyal ve kültürel alana etki etmektedir (İçli, 2001). Aynı zamanda kültürün aktarılmasında da eğitim kurumu olan okulların etkisi büyük önem arz etmektedir. Kültür, insanların birlikte çalıştıkları, sorunları çözdükleri ve zorluklarla karşılaştıkları zaman içinde gelişen normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve ritüelleri içermektedir. Bu gayri resmi beklentiler ve değerler, insanların okullarda nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve nasıl hareket ettiklerini şekillendirir. Ayrıca bu durum okul bireylerini birbirine bağlamakta ve özel kılmaktadır. Güçlü, pozitif, öğrenci odaklı kültürleri tanımlamak, biçimlendirmek ve sürdürmek okul liderleri, öğretmenler ve velilere düşmektedir (Peterson ve Deal, 1998).

İyi ilkeler iyi okulların temel taşlarını oluşturur. Bir okul yöneticisinin öğrenci başarısını arttırma konusundaki liderlik çabaları olmadan, temel akademik misyonunu gerçekleştirmekte zorlanabilir. Yönetici, okul düzeyinde kilit bir ajan olarak görülmekte ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için beklenti seviyesini yükselterek değişime başlamaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Eğitim

örgütlerinde yöneticiler; öğretmen, öğrenci, örgüt personeli, veli ve okul çevresi ile yani farklı beklentilere sahip bireylerle ilişkiler kurmaktadır. Bu nedenle yöneticiler; birey ve grup ilişkilerini yönetmek, ortaya çıkan tartışmalarda uzlaştırıcı olmak ve örgütte morali yükseltmek gibi görevlerden sorumludur. Okulda etkili yönetim için; örgüt amaçlarına uygun politikalar tespit etme, uygun plan ve programlar oluşturma, kararlar alıp uygulama, eş güdüm sağlama, yapılan işleri değerlendirme ve denetleme yapma yöneticilerin görevleri arasında bulunmaktadır (Kaya, 1996). Bu yönden yöneticiler, örgütlerin amaçları doğrultusunda bulunan insan ile madde kaynaklarını doğru ve verimli bir biçimde kullanmada ve geliştirmede sorumlu olarak görülmektedir. Sürekli öğrenme varlığını sürdürmesinde önem arz etmektedir. Vizyoner ve etkin örgütlerin var olması için etkin liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat örgüt sadece lider sayesinde etkinliğini sürdürememektedir. Bu nedenle liderlerin örgüt kapasitesini geliştirmesi, çalışan ve insan kaynaklarını da güçlendirmesi önemlidir (Kılınç ve Özdemir, 2017).

Dünya genelinde eğitimde medya ve teknolojiye yapılan önemli finansal yatırımlar eğitimde teknolojiye odaklanan yaygın ilginin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Reeves, 1998). Ayrıca bilgi toplumunda ortaya çıkan hızlı bilgi akışı eğitim örgütlerini etkilemektedir. Artık okullar bilgi aktarmanın yanında bilgi üreten örgütler haline gelmiştir. Hayatın her alanında etkisini gösteren teknolojiyi, öğrenciler çok hızlı bir şekilde kavramakta ve kullanmaktadır. Bu nedenle okullarda sadece öğrencilerin gelişmesi için uğraşmak yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin ve yöneticilerin de kendilerini bilgi toplumunun yeniliklerine ve teknolojik gelişmelere göre yetiştirmesi gerekmektedir. Aksi durumda öğretmenler, öğrencileriyle iletişim kurmakta ve onları anlamakta zorlanabilmektedir (Özsoy, 2003). Bu nedenle okullarda yöneticilerin teknolojiye karşı tutum ve yaptırımları hem öğrenci başarısında hem de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerde önemli bulunmaktadır. Okullarda, her türlü eğitim, öğretim ve yönetim konusunda hayatın içine nüfuz etmiş teknolojiden en iyi şekilde yararlanmak için okul yöneticilerine büyük rol düşmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerine teknoloji entegrasyonunu sağlama ve bu alanda bilgi ve beceriye sahip olarak teknolojinin etkili kullanımı için gerekli liderlik becerilerini

sergileme teknoloji liderliği olarak adlandırılmaktadır (Irmak, 2015). Destekleyici eğitim teknolojisinin entegrasyonu, başarılı bir şekilde öğretime yardımcı olmak için kullanılabilir (Hsieh, Yen ve Kuan, 2014). Yöneticiler, teknoloji lideri olarak rollerini iyi benimserlerse, öğrencilerin başarılarında etkili olabilir ve okulların daha etkin eğitim kurumlarına dönüşmelerini sağlayabilirler.

Okullar öğrencileri ve başarılarını farklı şekilde etkileyebilirler. Öğrenci başarısındaki farklılıklarla ilişkili okul özelliklerinin belirlenmesi, etkili okulların gelişimi için önemli bulunmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Bununla beraber öğretmenlerin akademik iyimserliği de, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için okullarda en iyisinin ne olduğunu açıklamaya ve beslemeye çalışmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007). Akademik İyimserlik; öğretmenin, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki olumlu inançlarını ifade etmektedir (Çoban ve Demirtaş, 2011). İyimserliğe düzgün bir şekilde yaklaşıldığında herkes için bir faydası olduğu düşünülmektedir (Peterson, 2000). Öğretmenler iyimser bir tavırla öğrenme yolunda zorluklarla karşılaşılırsa daha başarılı bir öğretim deneyimi yaşayabilirler. Bu tür pozitif enerjiler, hem öğretmenleri hem de öğrencileri daha fazla öğrenme çabası için motive edebilir.

Bu doğrultuda okulların başarısında yöneticilerin sergilediği teknoloji liderliği ile öğretmen akademik iyimserliğinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca literatür incelemesinde, yurt içinde yapılan çalışmalarda akademik iyimserliğin bazı liderlik biçimleri ile ilişkisinin incelendiği görülmüştür (Ataş Akdemir, 2016; Boz, 2016; Kürkcü, 2019). Fakat teknoloji liderliği ile öğretmen akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bir çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, “Okul yöneticilerinin gösterdikleri teknoloji liderliği biçimi, öğretmenlerin akademik iyimserliği ve okul başarısı arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” sorusu problem olarak araştırılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada; okullarda gösterilen teknoloji liderliği biçimi, okul başarısı ve öğretmenlerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin

algılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticileri teknoloji liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?
2. Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalışılan okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalışılan okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliği düzeyleri ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Yöneticilerin teknoloji liderliği öğretmenlerin akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Çalışmanın Önemi

Küreselleşme, gelişen teknoloji ve internet sayesinde bilgi, her an her yerde elde edilebilir olmakta ve şeffaflık kazanmaktadır. Açık sistem olan eğitim örgütleri, küreselleşmenin etkisiyle iç ve dış faktörlere karşı daha duyarlı olup etkinliğini sürdürmeye çalışmaktadır. Küreselleşmenin bir diğer unsuru da değişimi hızlandırması olarak bilinmektedir (Çelik, 2015). Hızlı değişim örgütlerde bazı belirsizlik durumlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Özellikle teknoloji alanındaki değişimlere öğrenciler çok çabuk adapte olurken öğretmenler bu konuda bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Öğretmenlerin teknolojik yeniliklerden geri kalmaması açısından kendi çabalarının yanında okul yöneticilerine de büyük görev düşmektedir. Okulda teknolojik donanımı sağlamak

ve uyum sağlanmasına liderlik etme konusunda okul yöneticilerine büyük rol düşmektedir.

Eğitim örgütlerinde, yöneticilerin yanında öğrencilere bilgi aktarımını sağlayan öğretmenler de önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda mevcut çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, velilere, öğrencilere ve yöneticilere karşı güvenleri ve akademik vurgu algıları akademik iyimserlik düzeylerini ortaya koymaktadır. Akademik iyimserlik öğretmenlerin; mesleğe yönelik yeterliklerine, öğrencilerin başarılı olmalarına, öğretim süreçlerinin iyi planlamasına yönelik olumlu inançları içermektedir. Öğretmenlerin olumlu duygular geliştirmesinde okul ortamı ve yöneticilerin liderlik özelliklerinin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliği ile öğretmenlerin akademik iyimserliği düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okullardaki yöneticilerin gösterdiği teknolojik liderliği biçimi ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine bakılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özelliklerine sahip olup olmaması ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve okul başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul başarısı değişkeni için okulların Temel Yeterlilik Testi (TYT) puan ortalamaları kullanılmıştır. Teknoloji liderliği ve akademik iyimserlik ile ilgili eğitim örgütlerinde yapılan çalışma konularında Türkiye’de ulaşılabilen kaynaklarda, bu çalışmanın benzerine rastlanmamıştır. Çalışma sonucu toplanan verilerin; öğretmen, yönetici ve eğitim yönetimi alanında lisans ve lisansüstü akademik çalışma yapan bireyler için bilimsel açıdan bir kaynak görevi göreceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile okullardaki yöneticilerin, teknoloji liderliği rollerini ne derece yerine getirdiklerini ve öğretmenler tarafından nasıl algılandıklarını görerek ileride teknolojinin kullanımına yönelik yapacakları program, proje ve etkinliklere katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen akademik iyimserliği ölçeğinden elde edilen sonuçlar sayesinde öğretmenler; öğrenci, veli, yönetici ve akademik alana karşı genel inançları görme imkanı bulabilir. Böylelikle bu çalışma ile daha verimli ve sağlıklı öğrenme ortamları oluşturulmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Varsayımları

Bu çalışma, şu varsayımlarla hareketle yapılmıştır:

1. Seçilen örneklem evreni en iyi şekilde temsil etmektedir.
2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda samimi ve içten oldukları varsayılmaktadır.

Çalışmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

1. Çalışmanın eğitim örgütlerinin hepsinde uygulanması uzun zaman alacağından dolayı çalışma, liseler ile sınırlandırılmıştır.
2. Çalışmadan elde edilen veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Liderlik: Bir hedefe ulaşmak amacıyla bir bireyin örgütte bulunan diğer bireyleri etkileme ve önderlik etme sürecidir.

Teknoloji Liderliği: Okulda teknolojik donanımı sağlamayı, eğitim-öğretim faaliyetlerine teknolojiyi entegre etmeyi ve okuldaki bireylerin bu teknolojilere uyum sağlanmasına liderlik etmeyi ifade etmektedir.

İyimserlik: Bireyin karşılaştığı durumlara karşı olumlu tutum ve davranış sergilemesini ifade etmektedir.

Akademik İyimserlik: Akademik iyimserlik öğretmenlerin; mesleğe yönelik yeterliklerine, öğrencilerin başarılı olmalarına, öğretim süreçlerinin iyi planlamasına yönelik olumlu görüşleri içermektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, teknoloji liderliği, akademik iyimserlik ve okul başarısı ile ilgi kavramsal ve kuramsal açıklamalara yer almaktadır. Ayrıca yurt içinde ve yurt dışından bu konularla ilgili yapılan çalışmalardan da bahsedilmektedir.

1.1. TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ

1.1.1. Liderlik

Türk Dil Kurumu (TDK) lider kavramını, bir örgütte çalışanlara önderlik eden en üst düzeyde görevli olarak çalışan ve örgütün yönetimi ile ilgilenen kimse olarak tanımlamaktadır. Liderlik ise liderin görevi olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK]). Liderlik kavramı ile ilgili ilk incelemeler, MÖ 400'lü yıllarda yaşayan Platon'un Devlet (Republic) eserine kadar dayanmaktadır. Liderliğe dair birçok tanım bulunmaktadır. Birçok araştırmacı liderliği, kişinin öngörölmüş başarıyı veya örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için grupta bulunan diğer üyeleri etkileme süreci olarak tanımlamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Liderlik, bireylerin örgütün amaçları doğrultusunda gönüllü bir şekilde çabalaması için isteklendiren, ortak amaçları gerçekleştirmede yardımcı deneyimler sunan ve gösterilen liderlik biçiminden memnun kalmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tanımlanabilir. Liderin, kendisine bağlı olan bireylerle karşılıklı ilişki ve etkileşim içinde olması gerektirmektedir. Liderlik, gelgeç bir durum değil sürekli bir çaba göstermeyi ifade etmektedir. Liderlik genel bir durum değil; belli bir durumda, belli bir zamanda ve belli şartlarda ortaya çıkmaktadır. Yani her koşul farklı liderlik türü gerektirmektedir. Tek bir liderlik davranışı bütün durumlara uyum sağlamamaktadır (Werner, 1993).

Liderlik kavramının genellikle yönetim kavramı ile karıştırılıp birbiri yerine kullanılmaya meyilli olduğu gözlenmiştir. Bazı ortak noktaları olsa da bu iki kavram farklı anlamlara gelmektedir. Liderliği tam olarak anlamak için yönetim ile arasındaki farkı iyi bir şekilde kavramak gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Yönetici, bir örgütün hedeflerine ulaşması için örgütün yapısını ve gerekli prosedürü kullanan, örgütsel yol gösterici bireylere denmektedir. Lider ise yöneticilerin görevlerinin ötesinde örgütteki bireyleri etkileme gücüne sahip bireyleri ifade etmektedir. Bu tanıma göre liderlik, örgütte değişimi gerçekleştirme, yeni yapı ve prosedür oluşturma olarak tanımlanmaktadır. Lider akla, mantığa, gerçeğe uygun doğru şeyleri yapmayı amaçlarken yönetici sadece üzerine düşen görevleri yapmaya çalışmaktadır (Erdoğan, 2002).

Werner (1993) liderliğin yönetimin bir ögesi olduğunu belirtmektedir. Liderlik yönetimde başarı için gerekli görülmektedir. Liderlik bir statü veya otorite değil, lider ve takipçileri arasındaki ilişki ve etkileşimin niteliği ile ilgili bir işlevi ifade etmektedir. Yönetim ise, örgütün amaçları ulaşabilmek için örgütün bütün kaynakları ile verimli çalışma süreci olarak tanımlanmaktadır. Yöneticinin temel görevi örgütte yapılması gerekenleri tespit etmek ve bunları gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Yönetim, örgüt üyeleri üzerinde yaptırım gücü olan bireyleri içine almakta; liderlik ise bireyler üzerinde ki etkileme sürecini kapsamaktadır. Yönetim örgüt amaçlarına ulaşmayı gerektirirken liderliğin böyle bir gayesi bulunmamaktadır. Lider olan birey, kendi amaçları doğrultusunda da liderliği kullanabilir. Yönetimde girdiler; mantıksal, analitik, mali ve nicel türde iken liderlik de lider ve yönettiği bireylerle arasındaki bileşim ve etkileşimi içermektedir. Yönetici, örgüt üyelerini yönlendirmek için birçok örgütsel araca sahiptir ve üst yönetime hesap vermektedir. Lider ise bireyleri etkilemek için kişisel kaynaklarından yararlanmaktadır ve etkilediği bireylere karşı sorumlu görülmektedir. Yönetim belli statülere bağlı gerçekleşmektedir. Fakat lider olmak için belli bir statüde olmak gerekmemektedir.

Peterson ve Deal (1998) okul liderlerinin, okul kültürünü şekillendirmenin anahtarı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca güçlü okullarda liderliğin birçok kaynaktan geldiğini ileri sürmüşlerdir. Bu görüşe göre; yöneticiler günlük

işlerinde temel değerleri iletmekte, öğretmenler eylemlerinde ve sözlerinde değerleri pekiştirmekte ve veliler okulu ziyaret ettiklerinde ruhu güçlendirip yönetime katılmakta ve başarıları kutlamaktadırlar. Liderler, kültürün hangi yönlerinin yıkıcı, hangilerinin yapıcı olduğunu belirlemekle sorumlu görülmektedir. Ayrıca liderler; olumlu olan bir bağlamı biçimlendirmek, olumlu olan kültürel unsurları güçlendirmek ve olumsuz ve işlevsiz olanları değiştirmek için çalışmaktadır.

Kaya (1996) liderliği yol gösterme özelliği olarak tanımlamıştır. Liderlik, belirlenen amaçları elde etmek için birey veya grupları koordine etme ve isteklendirme kabiliyeti ile ilişkili bulunmaktadır. Etkileme ve koordinasyonun liderlik sürecinin temel yapıtaşları arasında olduğu söylenebilir. Ayrıca lider olarak eğitim yöneticilerinin çelişkili durumları bağdaştırma ve değişimin temsilcisi olma gibi sorumluluklar bulunmaktadır.

Aydın (2014), bir örgütte yöneticilerin lider olabilmeleri için örgüt üyelerinin duygu, düşünce, inanç, davranış ve değer yargılarını etkileme ve yönlendirme gücüne sahip olmasını gerekli görmektedir. Böylece lider yöneticiler, alışagelmış uygulamaları ve örgütteki otorite kaynaklarını aşabilmektedir. Lider örgütte hedefleri doğrultusunda sahip olduğu vizyon ve bilinç sayesinde örgüt üyelerinin yaratıcılığını arttırabilir. Ayrıca lider örgütte ilgi kararlarda olanaklı ve olanaksız ayırt ederek zaman, para ve enerji yönünden tasarruf yapabilir.

Lider, örgütte belirlenmiş olan görevler ve planlara uygun bir biçimde astlarına yol gösteren, onları güdüleyen ve astlarına kişisel ve etkin şekilde önderlik eden birey olarak tarif edilebilir. Burada geçen kişisel kelimesi liderliğin karşılıklı ilişkisini belirtmektedir. Liderlik bireylerin birbirlerine karşı tepkilerini içermekte ve temelini birlikte çalışan bireylerin karşılıklı geliştirdikleri duygu ve tutumlar oluşturmaktadır. Etkin kelime ise liderliğin dinamik ve gelişen ilişkiler olduğunu ifade etmektedir. Bu ilişkilerin sürmesi için liderin astları ile sürekli bir iletişim içinde bulunması gerekmektedir (Can, 1997).

1.1.2. Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Liderlik konusu davranışçı yaklaşımların ortaya çıkması ile yönetim bilimlerinde incelenmeye başlamıştır. Eğitim yönetiminde ise sistemci

yaklaşımların ortaya çıkmasından sonra daha çok önem kazanmıştır (Kaya, 1996). Tarih boyunca liderlik farklı yönleri ile incelenmiştir. Liderlik ilk olarak lider özellikleri bakımından incelenmeye başlamış daha sonra liderlerin davranış boyutları açısından ele alınmıştır. Özellikle 1980'li yıllarda liderlikle ilgili yeni yaklaşımlar çok hızlı bir şekilde ortaya çıkmıştır. Oluşan bu yeni yaklaşımlar; öğretimsel liderlik, moral liderlik, kültürel liderlik, öğrenen liderler, dönüşümcü liderlik ve vizyoner liderlik şeklindedir. Liderlikle ilgili bu yaklaşımlar eğitimsel liderlik için verimli bir altyapı oluşmasını sağlamıştır (Çelik, 2015).

Eğitim örgütlerinde liderliğin gelişmesi, eğitim öğretimin ve okul yönetiminin profesyonel bir yapıya dönüşmesi ile gerçekleşmiştir. 19. yüzyılın başlarında okulların çok sınıflı yapıya sahip olması ile okul yöneticilerin sorumluluk ve rollerinde değişmelere sebep olmuştur. Özellikle sanayi devrimi ile on dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında eğitim örgütlerinde kurumsal bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin çalışmalar artmaya başlamıştır (Bolmon & Heller, 1995'ten aktaran: Çelik, 2015).

Küreselleşen dünyada bilginin hızla yayılması çevresel değişimin hızlanmasına neden olmaktadır. Bu hızlı değişim, çevrenin öğrenme hızının eğitim örgütlerinin öğrenme hızından yüksek olmasına sebep olduğu için bu örgütlerdeki yöneticilere yeni liderlik sorumlulukları ve rolleri yüklemiştir. Eğitimsel lider olan okul yöneticilerinin; sağlam bir okul kültürü oluşturma, ortak bir vizyon geliştirme, örgütsel etik değerleri benimsetme ve öğrenen lider olma gibi liderlik rollerine sahip olmaları gerekmektedir (Çelik, 2015).

Teknoloji alanındaki gelişmelerle ortaya çıkan sosyal ve kültürel değişimler örgütleri de etkilemektedir. Örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve topluma uyum sağlayabilmek için bilgiyi kullanarak sürekli bir öğrenme içinde bulunmaktadır. Öğrenerek yapılarını değiştiren, kendilerini yenileyen ve toplumsal değişime uyum sağlayabilen örgütler daha hızlı gelişerek etkililiklerini sağlamaktadır. Öğrenen örgütlerde asıl faktör öğrenen bireylerdir. Bu nedenle öğrenen örgütlerin liderlerine önemli sorumluluklar ve roller düşmektedir. Bu anlamda liderlerin öğrenen örgütlerdeki üç rolünden bahsedilebilir. Bunlar; tasarımcı lider, öğretmen lider ve teşvik edici lider şeklindedir. Tasarımcı olarak

liderin görevi; örgütte ortak hedeflere ulaşmak için gruplara yardım etme, politika ve stratejileri eyleme geçirmede yardım etme ve grupların etkili öğrenmesine yardımcı olmaktır. Bu anlamda tasarımcı lider; örgütü bir bütün olarak ele alarak örgütün temel değerlerini, vizyonu ve misyonunu beraber tasarlamaya çalışmaktadır. Öğretmen olarak liderin görevi; örgütte çalışanların vizyonlarını oluşturmada öğrenmelerine destek olmaktır. Bu şekilde liderle, örgütteki bireylerin sistematik kavrayışlarını geliştirebilirler. Teşvik edici olarak liderin görevi ise; örgüt üyelerine gereken varsayımları oluşturmalarını sağlamak ve bireyler, örgüt ve olaylar arasında ilişki kurmada yardımcı olmaktır. Bu şekilde örgütte çalışanlar öğrenme sorumluluklarını fark ederek daha verimli kararlar almaya başlayabilirler (Bozkurt, 2014).

1.1.3. Teknoloji

İnsanlar bir araya gelip yaşamaya başladığı ve kendilerine ait bir kültür oluşturdukları tarihten beri hayatlarını kolaylaştıran birçok teknoloji üretmişlerdir. Teknoloji; bilimsel ya da bilimsel olmayan bilginin, günlük hayatta kolaylık sağlamak için kullanılmasını ya da uygulanmasını ifade etmektedir. Sosyal ve doğal yaşamın değişmesine neden olan; bıçak, tekerlek, barut, rüzgar değirmenleri, barajlar, saat, aşı, matbaa, pusula, ok, yay, ateş yakmak vb. birçok icat teknolojiye örnek olarak verilebilir. Teknolojinin bilimden daha eskiye dayanan bir tarihi bulunmaktadır. Modernleşmenin etkisiyle oluşan bilimsel gelişmeler, teknolojiye farklı bir boyut kazandırmış ve yeni teknolojilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Buharlı makine, televizyon, uçaklar, bilgisayarlar, antibiyotikler, montaj hatları, telekomünikasyon sistemleri vb. bilimsel bilgi ile ortaya çıkan teknolojik gelişmelere örnek olarak verilebilir. Bilimin gelişmesinden sonra hem bilimden beslenen hem de bilimi besleyen gelişmiş bilişim teknolojileri ortaya çıkmıştır. Gelişen ve kendini sürekli yenileyen teknoloji, insanları etkilemeye başlamış ve toplumsal değişimi hızlandırmıştır (Özkalp, 1992). Ayrıca teknoloji; tekrarlanabilirlik, taşınabilirlik ve artan erişim eşitliği açısından birçok avantaja sahip görülmektedir (Reeves, 1998).

Can (1997) teknolojiyi; mal ve hizmet üretmek gayesi ile var olan bilgi ve tekniklerden yararlanılması olarak tanımlamaktadır. Teknolojinin anlaşılmasının

güç olması, örgütlerde bu teknolojilerin kullanacak bireylerin gereken beceri düzeyini etkilemektedir. Ayrıca yirmi birinci yüzyılın getirdiği elektronik devrim sayesinde sürekli ortaya çıkan teknolojik değişimler örgütler üzerinde büyük etkiye neden olmaktadır.

Reeves (1998) teknolojiyi, medyayı iletmek için kullanılabilecek herhangi bir insan kökenli nesne veya süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda bahsedilen medya; öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgiyi temsil etmek için kullandıkları sembol sistemi anlamına gelmektedir. Yani teknolojiler, bilgi temsillerini başkalarıyla paylaşmayı sağlayan araçları ifade etmektedir. Bu anlamda; kitap, film, televizyon ve internet teknolojiye örnek olarak verilebilir.

1.1.4. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun eğitime sahip olmaları ve eğitim sisteminde ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde geliştirmeleri için gereken fırsatların sağlanması eğitimin en önemli misyonu olarak nitelendirilmektedir. Eğitimde okuma, yazma, hesaplama gibi temel becerilerin öğrencilere kazandırılması yanında onlara yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken becerilerin de kazandırılması gerekmektedir. Eğitim öğrencilerin meslek seçimini ve seçilen meslek için yeterliliklerini de belirlemektedir.

Yirmi birinci yüzyılda teknolojik gelişmelerin hızlanması sosyal, kültürel ve ekonomik hayatı etkileyip değiştirmektedir. Ayrıca teknoloji bireylerin hayata bakışlarını ve yaşam biçimlerini de etkilemektedir. Hem toplumsal hem bireysel etki yaratan teknoloji haliyle günlük hayatın ve kültürün bir bölümü olmuştur. Bu nedenle eğitim örgütlerinde teknolojinin kullanılması ve öğretilmesi önemli görülmektedir (Doğan, 1997). Yani teknoloji okullara tanıtılmıştır çünkü eğitim ve öğretim üzerinde olumlu etkileri olabileceğine inanılmaktadır (Reeves, 1998). Ortaya çıkan teknolojik gelişmeler eğitimde; programların geliştirilmesi, yapısal değişikliklerin oluşması, öğretim kaynaklarının yenilenmesi ve öğretmenlerin yeni teknik ve teknolojileri öğrenmesini gerektirmektedir (Doğan, 1997). Gelişmiş bilgi teknolojisine sahip bir çağda teknoloji ürünleri; okullar, öğretmenlerin öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hsieh, Yen ve Kuan, 2014).

Reeves (1998), teknolojinin eğitimde kullanılması konusunda iki yaklaşımdan bahsetmektedir. İlki medya ve teknolojiden öğrenme yaklaşımı, ikincisi medya ve teknoloji ile öğrenme yaklaşımı şeklindedir. Medya ve teknolojiden öğrenme, genellikle ders televizyonu, bilgisayar tabanlı ders veya entegre öğrenme sistemleri gibi terimleri içermektedir. Televizyon ve bilgisayar bu yaklaşımda kullanılan iki ana teknolojidir. Öğretmenlerin medya ve teknolojiden öğrenme yaklaşımını kullanmalarının temel sebepleri; öğrencileri motive etme, erişimde eşitliği artırma ve verilen hedeflere ulaşmak için gereken süreyi azaltma kapasitelerine dayandığı görülmektedir. Bilgisayar destekli öğretimin, diğer teknolojilerden daha fazla öğretmen tarafından kabul edildiği ve genel olarak yöneticiler, veliler, politikacılar ve halk tarafından yaygın olarak desteklendiği tespit edilmiştir.

Teknolojiyle öğrenme yaklaşımı ise, bilişsel araçlar ve yapılandırmacı öğrenme ortamları gibi terimleri kapsamaktadır. Bilgisayar tabanlı bilişsel araçlar, eleştirel düşünmeyi ve üst düzey öğrenmeyi mümkün kılmak ve kolaylaştırmak için entelektüel ortaklar olarak işlev görmek üzere geliştirilmiştir. Veritabanları, elektronik tablolar, semantik ağlar, uzman sistemler, telekonferans programları, multimedya / hipermedya program yazılımı ve bilgisayar programlama dilleri gibi iletişim yazılımları bilişsel araçlara örnek olarak verilebilir. Bilişsel araçların, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında uygulandıklarında en yüksek etkililiğe sahip olduğu ve anlamlı öğrenme için gerekli olan yansıtıcı düşünceyi desteklediği düşünülmektedir. Bilişsel araçlar yaklaşımda medya ve teknoloji, bildiklerini temsil etmek ve ifade etmek amacıyla kullanmaları için öğrencilere doğrudan verilmektedir. Öğrenciler; medya ve teknolojiyi; analiz etmek, bilgiye erişmek ve yorumlamak, kişisel bilgilerini organize etmek için bir araç olarak kullanmaktadır (Reeves, 1998).

1.1.5. Teknoloji Liderliği

Eğitim örgütlerinde teknoloji liderliği; okul liderlerinin kurumlarının teknolojiyi yararlı yollarla kullanmasına ve okullarını yirmi birinci yüzyıl için hazırlamasına yardımcı olmak için gerekli liderlik becerilerinin uygulanması olarak ifade edilmektedir. Teknoloji lideri, okulu yeniden yapılanma konusunda

iyileştirmeye yönlendiren ve yeni gelişen teknolojileri eğitim değişikliği için temel kaynaklar olarak kullanan birey olarak tanımlanmaktadır. Etkili bir teknoloji lideri olmak için, bir okulun teknoloji vizyonu ve uzun vadeli teknoloji planı geliştirmesi önemli görülmektedir. Buna göre teknoloji liderliği, teknolojinin nasıl bir değişim yaratabileceği konusunda bir vizyon geliştirme ve ifade etme yeteneği olarak da tarif edilebilir.

Teknoloji lideri olan bir yöneticinin, teknolojideki örgüt gelişimini teşvik etmesi, okul ortamları için personel geliştirme faaliyetlerini planlaması ve tasarlaması gerekmektedir. Bununla beraber; teknolojik desteğini savunmak, teknoloji kullanımına yönelik tesislerin yeterli olmasını sağlamak, okul ve bölge teknoloji planlarını değerlendirmek yöneticilerin teknoloji lideri olarak rolleri ve sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin katılımı ve öğrenmesi için yeni ortaya çıkan teknolojileri edinme ve kullanma konusunda okullarını yönlendirmesi gerekmektedir. Böylece gelişen rollerini teknoloji liderleri olarak benimseyen okul yöneticileri etkili bir şekilde okullarına liderlik edebilir ve hazırlayabilirler (Chang, Chin ve Hsu, 2008).

Yöneticilerin, okullarda teknoloji entegrasyonunda öğretmenleri ve personeli desteklemek için temel teknoloji becerilerine ve standartlarına sahip olmaları gerekmektedir. Okullarda teknoloji uygulamaları için Bailey ve Lumley, teknoloji liderlerinin beş temel beceriden bahsetmektedirler. Bunlar; teknoloji, insan, müfredat, personel geliştirme ve öğrenme liderliği becerileridir (Bailey, 1996):

- Teknoloji becerileri: Liderler teknoloji kullanımını modelleyebilmelidir.
- İnsan becerileri: Liderler, yeni teknolojiyi kullanmayı öğrenirken diğer insanlarla iyi geçinebilmelidir.
- Müfredat becerileri: Liderler, tüm disiplinlerle teknolojiyi nasıl bütünleştireceklerini bilmelidir.
- Personel geliştirme becerileri: Liderler, örgütte teknolojiyi kullananlar için eğitimin ne kadar önemli olduğunu anlamalıdır.
- Öğrenme liderliği: Liderler başkalarıyla çalışmak, öğretme ve öğrenmeyi dönüştürmek ve teknolojiyi kullanmak için "büyük resmi" anlamalıdır.

Chang, Chin ve Hsu (2008) yaptıkları çalışmada çok boyutlu teknoloji liderliği yapısını tanımlamışlardır. Bu çalışmada incelenen dört teknoloji liderliği boyutu (“Vizyon, Planlama ve Yönetim”, “Personel Geliştirme ve Eğitim”, “Teknoloji ve Altyapı Desteği” ve “Değerlendirme ve Araştırma”), yöneticilere teknolojiyi kullanmak ve okul liderleri olarak etkinliklerini artırmak için gerekli bilgi ve becerileri ortaya koymaktadır. Vizyon, planlama ve yönetim boyutu, teknoloji liderleri olarak yöneticilerin okulları için paylaşılan bir teknoloji vizyonunu açıkça ifade etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Personel gelişimi ve eğitimi boyutu, yöneticilerin öğretmenlerin teknoloji gelişimini eğitmek ve teşvik etmek için yardım etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Teknoloji ve altyapı desteği boyutu, yöneticilerin yeterli teknoloji desteği sağlamaları gerektiğini savunmaktadır. Teknolojiyi edinmek, okul altyapısını korumak ve desteklemek, okullarındaki ekipmanın zamanında onarımını ve bakımını sağlamak yöneticilerin teknoloji liderliğinin önemli bölümünü oluşturmaktadır. Son olarak değerlendirme ve araştırma boyutu göre; teknoloji liderleri olarak yöneticilerin, öğretim teknolojisi kullanımını değerlendirmek için ilçe düzeyinde verileri kullanarak okul teknoloji planlarını maliyetler ve faydalar açısından değerlendirmeleri ve hem derslik hem de laboratuvarlardaki bilgisayar işletim sistemlerini izlemeleri gerekmektedir.

Anderson ve Dexter’a (2005) göre teknoloji liderliği; bilgi teknolojisinin, okul genelinde etkin kullanımını kolaylaştıran örgüt kararları, politikaları veya eylemleri temsil etmektedir. Okul yöneticilerinin; ortaya çıkan teknoloji trendlerine ayak uydurmaları, vizyoner liderler olmaları ve dijital kaynaklarla öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için eğitimcileri destekleyen bir ortamı teşvik etmeleri gerekmektedir. Teknoloji liderliğinin teknoloji destekli öğrenme ortamının kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Anderson ve Dexter’ın (2005) oluşturduğu teknoloji liderliği modeli şu unsurlardan oluşmaktadır:

- Yönetici E-Postası
- Yönetici Günleri (Teknolojide)
- Personel Geliştirme Politikası
- Okul Teknoloji Bütçesi

- Teknoloji Komitesi
- Bölge Desteği
- Yardımlar (Bağışlar)
- Entellektüel Mülkiyet Politikası
- Diğer Politikalar

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) bulunan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (International Society for Technology in Education [ISTE]); yöneticilerin eğitim ve öğretimi dönüştürme, inovasyonu hızlandırma ve eğitimdeki zor sorunları çözmede teknolojiden yararlanma becerisine sahip olmaları için yol gösteren bazı standartlar ortaya koymuştur. Bu standartlar, eğitimcilerin ve dünya çapındaki eğitim liderlerinin öğrencileri iş ve yaşamda gelişmeye hazırlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. ISTE'nin paylaştığı eğitim liderleri standartları şu şekildedir (International Society for Technology in Education [ISTE], 2019):

- Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu: Liderler eşitlik, katılım ve dijital vatandaşlık uygulamalarını artırmak için teknolojiyi kullanır.
- Vizyoner Planlayıcı: Liderler öğrenmeyi teknoloji ile dönüştürmek için vizyon, stratejik plan ve sürekli devam eden değerlendirme döngüsü oluşturarak başkalarını da meşgul eder.
- Yetkilendirme Lideri: Liderler, öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretme ve öğrenmeyi zenginleştirmek için teknolojiyi yenilikçi yollarla kullanma yetkisine sahip olduğu bir kültür yaratır.
- Sistem Tasarımcısı: Liderler öğrenmeyi desteklemek için teknolojinin kullanımını uygulamak, sürdürmek ve sürekli olarak geliştirmek için ekipler ve sistemler oluşturur.
- İlgili Öğrenen: Liderler kendileri ve diğerleri için sürekli mesleki öğrenmeyi modellemekte ve desteklemektedir.

1.1.6. Türkiye'de Eğitim Teknolojilerine Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanıyla eğitim teknolojileri ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1930 yılından itibaren okullara; haritalar, fen derslerinde kullanılması için deney malzemeleri ve projeksiyon materyalleri alınmıştır

(Karataş, 2014). 1951’de görsel ve işitsel olan eğitim materyallerinin üretimi ve çoğaltılması hedefi ile Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) kurulmuştur. ÖFM merkezinin ismi yıllar içinde birçok kez değişmiş ve 2011 yılında yeni bir yapılandırma sonucu “Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)” olmuştur (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK], 2019). YEĞİTEK Genel Müdürlüğünün; Türkiye genelinde her öğrencinin faydalanması için eğitim öğretimde teknolojinin desteklenmesi, bilişim teknolojileriyle ilgili araçların sağlanması, teknoloji ile ilgili çalışmaların planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi görevleri bulunmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011: madde 14):

1973’te Milli Eğitim Temel Kanunu’nun çıkması ile beraber eğitim-öğretimde kalitenin artırılması için eğitim teknolojilerinin okullarda öğretme-öğrenme sürecinde kullanılması yönünde çalışmalar başlamıştır. Bu yıldan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullardaki teknolojik altyapı iyileştirilmesi çalışmaları yapılmaya devam etmektedir (Karataş, 2014; Tiryaki, 2018). 1998’de Temel Eğitim Projesi ile birlikte ilk kez ilköğretim seviyesinde bilişim teknolojileriyle ilgili dersler programa dahil edilmiştir. Bu projede; sekiz yıllık zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması, eğitimde niteliğin artırılıp okulların toplumdaki bireyler için öğrenme merkezleri haline gelmesi ve öğrenci ile öğretmenlerin bilgisayar okuryazarı olmaları amaçlanmıştır. Proje kapsamında okullara bilgisayar laboratuvarları, bilgisayarlar, projeksiyonlar, videolar vb teknolojik araçlar alınmış, öğretmenlere bilgisayar okur-yazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmiştir (Sezer, 2011). Okullarda eğitim ve bilişim teknolojilerinin kullanılması ve öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesine yönelik MEB tarafından yürütülen diğer projeler şu şekildedir (Karataş, 2014; Tiryaki, 2018; YEĞİTEK, 2019):

- Bilgisayar Deneme Okulu (BDO) Projesi
- Bilgisayar Laboratuar Okulu (BLO) Projesi
- World Links Projesi
- Temel Eğitim Projesi
- Okullara İnternet Projesi (ADSL)

- ThinkQuest
- İntel Öğretmen Programı
- Web Tabanlı İçerik Geliştirme
- Dyned
- Cisco Ağ Akademisi
- iTEC Projesi (Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler Projesi)
- eTwinning
- Scientix (Avrupa’da Fen Eğitimi için Topluluk) Projesi
- Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi
- Eğitimde Bilişim Ağı (EBA)

1.1.7. FATİH Projesi

FATİH Projesi, fırsat eşitliğini ve okullardaki teknoloji iyileşmesini sağlamak amacı ile başlatılmıştır. FATİH projesi eğitim öğretimde bilişim teknolojilerinin daha çok duyu organına hitap ederek etkin kullanımını sağlamayı hedeflemektedir. Proje kapsamında başarı etkenleri; erişebilirlik, verimlilik, eşitlik (fırsat eşitliği), ölçülebilirlik ve kalite olmak üzere beş esasa dayandırılmıştır. FATİH Projesinin ana bileşenleri şu şekildedir:

- Öğretmenlere hizmet içi eğitim sunulması,
- Güvenli, bilinçli, ölçülebilir ve yönetilebilir bilişim teknolojilerinin kullanılmasının sağlanması,
- Öğretim programlarında bilişim teknolojilerinin etkin kullanılması,
- Eğitimsel olan e-içeriğin oluşturulması ve yönetilmesi,
- Donanım ve yazılım altyapısının oluşturulması.

FATİH Projesi’nde içerik hizmetleri EBA tarafından sağlanmaktadır. Çevrimiçi sosyal eğitim platformu olan EBA, YEĞİTEK Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. EBA; başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere eğitimden yararlanan her birey için tasarlanmıştır. EBA’nın temel amacı; okul ve okul dışında bilgi teknolojisi araçları ile etkili materyal kullanımını destekleyerek eğitimde teknoloji entegrasyonunu sağlamaktır (MEB, 2015; YEĞİTEK, 2019).

1.2. AKADEMİK İYİMSERLİK

İyimserlik, genel olarak her düşünceyi, olayı ve işi iyi yanından gören, değerlendiren ve her durumda iyi bir çözüm yolu bekleyen bir tutum, kişilik özelliği ya da dünya görüşü olarak tanımlanabilir (TDK). Bazı araştırmacılar iyimserliğin insan doğasının içsel bir yönü olduğunu tartışırken bazıları iyimserliğin iyi bir ruh hali, azim, başarı ve fiziksel sağlıkla bağlantılı olarak oldukça faydalı bir psikolojik özellik olabileceğini ileri sürmektedir. İyimserliğe insan doğası olarak bakan erken yaklaşımlar olumsuz yöndedir. Sophocles, Nietzsche ve bazı yazarlar, iyimserliğin insanın çektiği acıyı uzattığını iddia etmişlerdir. Bu görüşe göre hayatın zor gerçekleriyle yüzleşmenin daha iyi olduğu düşünülmektedir. Psikolojik bir özellik olduğunu ileri süren araştırmacılar iyimserliği; sebat ve etkili problem çözme, akademik, atletik, askeri, mesleki ve politik başarıya götüren, sağlık ve uzun yaşam için olumlu ruh hali ve iyi bir moralle ilişkilendirmişlerdir. Bununla beraber iyimserliğin karşıtı olarak değerlendirilen karamsarlık ise; depresyon, pasiflik, başarısızlık, sosyal güvensizlik, morbidite ve mortaliteyi ön plana çıkarmaktadır. İnsanlar, zorluklar karşısında yine de hedeflere ulaşılabilceğine inanıyorsa iyimser; eğer inanmıyorsa karamsar olarak nitelendirilmektedir. İyimserlik, hedefe ulaşmak için sürekli çaba sarf etmek gerektirirken, karamsarlık vazgeçmeye yol açmaktadır (Peterson, 2000). Olumsuz ifadeler çoğu zaman acil sorunları veya nesnel tehlikeleri yansıttığından, insanları durmaya, dikkatlerini artırmaya, davranışlarına yansıtmaya ve gerekirse eylemlerini değiştirmeye zorlayacak kadar güçlü yapıya sahip olabilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Tiger (1979) iyimserliği; sosyal veya maddi gelecek ile ilgili bir beklenti ile ilişkili bir ruh hali veya tutum ve bireyin sosyal olarak arzu ettiği, avantajına veya zevkine uygun olan bir şey olarak tanımlamıştır (Aktaran: Peterson, 2000). Bu tanıma göre iyimserlik her birey için farklı anlam içermektedir. Yani iyimserlik, durumlara verilen değere ve duygulara göre değerlendirilmektedir.

Seligman (2006) iyimserliğin, bireyin kendisi için belirlediği hedefleri gerçekleştirmesine yardımcı olan bir araç olduğunu belirtmiştir. İyimserlik bireyin değer algısını veya yargısını zedelememekte aksine depresyon ve anlamsızlık gibi duyguların sona ermesine yardımcı olmaktadır. İyimser bireyler yaşadıkları

olumsuz olaylar ve yenilgiler sonrasında yeniden hayata tutunabilirler. Karamsar bireylerin pes etme ve depresyona düşmeye daha yatkın olduğu gözlenmektedir. Esnekliği nedeniyle, iyimser bireyler; işte, okulda ve oyun alanında daha fazlasını başarabilirler. Fakat iyimserliğin her zaman iyi sonuçlar vermesi mümkün gözükmemektedir. İyimserlik bazen gerçeği gerekli netlikte görmeye engel olabilir ve bazı bireylerin başarısızlıkları için sorumluluktan kaçmasına yardımcı olabilir.

Seligman (2006) iyimserliğin öğrenilebileceğini ileri sürmüştür. Smith ve Hoy (2007) akademik iyimserliğin de, bireysel iyimserliğin öğrenildiği şekilde öğrenilebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıfa iyimser inançlarla girerse, olumlu öğrenci sonuçları ortaya çıkması daha muhtemel bulunmaktadır. İnançlar davranışları etkilemeye hizmet ederken, iyimser öğretmenler tüm öğrencilerin başarması beklenen öğrenme ortamları oluşturabilirler (Kurz, 2006). Eğer öğretmenler iyimserliği öğrenip geliştirebilirlerse, öğretmenlik mesleğinin zorluklarıyla başa çıkmada daha başarılı olabilirler (Ngidi, 2012).

Akademik iyimserlik, insan deneyimine refah, umut ve doyumluk açısından bakmak için geleneksel hastalık ve patolojiye odaklanmanın ötesine geçen pozitif psikoloji konusundaki genel çalışmadan gelişmiştir. Yani, akademik iyimserlik, hümanist psikolojiye dayanmaktadır (Hoy vd., 2006) Pozitif psikolojinin amacı, yaşamdaki en kötü şeyleri onararak pozitif nitelikleri ortaya çıkararak değişime başlamaktır. Olumlu öznel deneyim ve pozitif kişisel özellikler yaşam kalitesini iyileştirme ve hayatın kısır ve anlamsız olduğu durumlarda ortaya çıkan sorunları önleme vaadi vermektedir. Subjektif (öznel) düzeyde pozitif psikoloji alanı kişiye özgü deneyimlerle ilgilidir. Bireysel düzeyde; maneviyat, sevgi ve meslek kapasitesi, estetik duyarlılık, kişilerarası beceri, cesaret, sebat, affetme, özgün olma, yüksek düzeyde yetenek, geleceğe yönelik fikir sahibi olma ve bilgelik gibi olumlu bireysel özellikleri kapsamaktadır. Grup düzeyinde ise; sorumluluk, zararsızlık, özgecilik, alçakgönüllülük, ılımlılık, hoşgörü ve iş ahlakı gibi bireyleri daha iyi vatandaşlığa doğru iten sivil erdemler ve kurumlarla ilgili bulunmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Güçlü pozitif kültüre sahip okullar, neyin önemli olduğu konusunda ortak bir anlayışa sahip olan, ortak bir ilgi ve kaygı değerine ve öğrencilerin

öğrenmelerine yardımcı olma konusunda ortak bir bağlılığa sahip yerlerdir (Peterson ve Deal, 1998). Öğretmen akademik iyimserliği anlayışı, öğretmenlerin kendileri, öğrenciler, veliler ve öğretim hakkındaki olumlu inanç ve düşüncelerini kapsamaktadır (Hoy, vd., 2006). Bireysel sınıflardaki veya tüm öğretmen eğitimi programındaki iyimserlik kültürü, hem fakülte hem de öğretmen adayları için motivasyon ve işbirliğinin artmasını sağlayabilir. Böyle bir kültür, yüksek standartlar koymayı, mükemmellik konusunda ısrar etmeyi, çaba sarf etmeyi, esnek olmayı, öğrenmek ve geliştirmek için işbirliğini destekleyebilir (Woolfolk Hoy, 2012).

Bandura'nın Üçlü Karşılıklı yapısını kullanarak, Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006), öğretmen akademik iyimserliği anlayışını örgütsel bir değişken olarak anlamak için bir çerçeve oluşturmuşlardır. Akademik iyimserliğin teorik temellerini; Albert Bandura'nın sosyal bilişsel ve özyeterlik kuramları, James Coleman'ın sosyal sermaye kuramı, Wayne Hoy, John Tarter ve meslektaşlarının kültür ve iklim üzerine çalışmaları, Martin Seligman ve Mihaly Csikszentmihalyi'nin pozitif psikoloji disiplini ve Martin Seligman'ın öğrenilmiş iyimserlik çalışması oluşturmaktadır (Hoy vd., 2006; Hoy, 2015). Akademik iyimserliğin üç boyutu; toplu yeterlik duygusu, öğretmenlerin öğrencilere ve velilere güveni ve öğretmenlerin akademik vurgusudur. Hoy ve meslektaşları (2006) akademik iyimserliğin; genel anlamda okulların üç özelliğinin (toplu yeterlik, güven ve akademik vurgu) birleşik bir biçimde bir araya gelerek pozitif bir akademik ortam yaratmak için ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu üç boyut doğrudan öğrencinin başarısıyla ilişkilendirilmiş ve birlikte öğretmenlerin akademik iyimserliğini ifade eden gizli bir yapı oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik terimi, okulların düşük sosyoekonomik durumun olumsuz sonuçlarını aşmak için verdiği birçok olumlu kararı temsil etmek üzere seçilmiştir (Hoy vd., 2006).

Akademik iyimserlik yapısı, öğretmenlerin paylaştığı iyimser bir bakış açısı geliştirerek okulların düşük sosyoekonomik statüye rağmen gelişebileceğini öne sürmektedir. Akademik iyimserlik öğrenilebilirse artan başarı ve daha iyi performans izlemesi muhtemel görülmektedir. Ayrıca akademik iyimserlik ile başarı arasındaki ilişki karşılıklı olduğu düşünülmektedir. İyimserlik başarıyı

kolaylaştırmaktadır. Başarı da iyimserliği pekiştirip geliştirmektedir (Smith ve Hoy, 2007).

Harris ve Willower (1998) “Yöneticilerin İyimserliği ve Algılanan Okul Etkinliği” adlı çalışmada okul ortamında yönetici iyimserliğinin sonuçlarını incelemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarına göre yöneticilerin iyimserliği ve okullarının etkinliği ile ilgili hipotezler test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, yöneticiler ve öğretmen görüşleri arasında ilişki bulunmasına rağmen yöneticilerin kendilerini öğretmen algılarından daha iyimser gördüğü bulunmuştur. Ayrıca; yöneticiler, iyimserliğini okullarında başkalarına iletebildiklerinde, fakülteler de okullarını daha etkili bulmaktadır. Bir okuldaki öğretmenler, yöneticilerinin iyimser görüş ve beklentilere sahip olduklarını gördüklerinde, okullarının öğrencilerini eğitmek için iyi bir iş çıkardığına inanmaları muhtemel görülmektedir.

McGuigan ve Hoy (2006) yaptıkları çalışmada, akademik iyimserliğin öğrencinin başarısını artıran gizli bir yapı olduğunu ve okul yapısının sağlanmasının akademik iyimserliğe ulaşmak için bir mekanizma sağladığını kuramsallaştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın bulguları; akademik iyimserliğin, sosyoekonomik durum kontrol edildiğinde okul düzeyinde akademik başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çalışmalarının akademik iyimserliği arttırdığı düşünülen okul yapıları ve süreçleri ile ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Okul yapısının sağlanması, akademik iyimserlik kültürünün geliştirilmesinde çok önemli bir faktör gibi görünmektedir. Bu sonuçlar, eğitim liderlerinin okulların tüm öğrenciler için akademik performansı kolaylaştıran bir iyimserlik kültürü geliştirmelerini mümkün kılacak somut eylemler olduğunu göstermektedir.

Kurz (2006) pozitif psikoloji ve sosyal bilişsel kuramın kuramsal çerçevelerini kullanarak yaptığı çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik anlayışı ile mesleğe olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, akademik iyimserliği bireysel bir öğretmenin özelliği olarak test eden ilk çalışmadır. Çalışmada incelenen öğretmen inançlardan oluşan akademik iyimserliğin üç boyutu; öğretmenlerin yeterlik duygusu, öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine olan güvenleri ve öğretmenlerin akademik vurgu

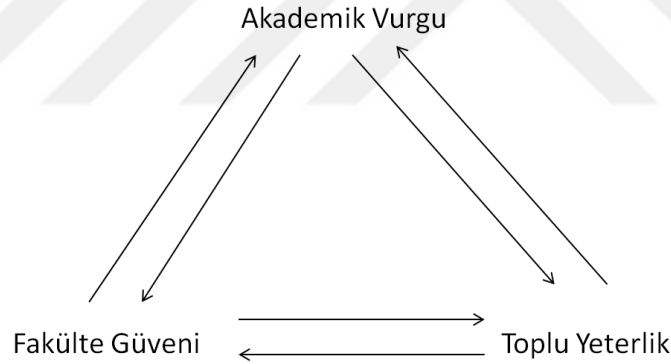
duygusudur. Öğretmenlerin yeterlilik duygusu, öğretmenlerin istenen öğrenci çıktılarını ortaya çıkarma yetenekleri hakkındaki inançlarını; güven, öğretmenlerin öğrencileri ve velileriyle kaliteli ilişkiler hakkında düşüncelerini ve akademik vurgu akademik görevler için yüksek öncelikleri ifade etmektedir. Çalışmanın sonuçları, akademik iyimserliğin öğretmenlerin yeterlik duygusundan ve akademisyenlere verilen önemden oluşan hipotezlerini desteklemiştir. Öğretmen faktörlerinin (hizmet yılı, belgelendirme / lisans durumu ve elde edilen derece), öğretmenlerin akademik iyimserlik anlayışı ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Akademik iyimserlik ile öğrencilerin sosyoekonomik durumları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin, öğretmenlerin mesleğiyle ilgili olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak analizler, olumlu öğretmen inançlarının öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıkları ile ilgili olduğunu göstermiştir.

Smith ve Hoy (2007) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında akademik iyimserlik değişkeni ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma verilerine göre akademik iyimserlik, sosyoekonomik durumu kontrol edildiğinde bile öğrencinin başarısını öngören bir okul özelliği olduğu bulunmuştur. Sonuçlar; Bandura'nın sosyal bilişsel teorisini, Coleman'ın sosyal sermaye teorisini, Hoy ve Tarter'in örgütsel iklim konusundaki çalışmalarını desteklemektedir. Bu çalışmada akademik iyimserlik; toplu yeterlik, fakülte güveni ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıyı ifade etmektedir. Bu yapı, sosyoekonomik durum ve okul büyüklüğü kontrol edildiğinde matematikte öğrencinin başarısını yordamaktadır.

Wu, Hoy ve Tarter (2013) Tayvan'da yaptıkları çalışmada, okul yapısını, toplu sorumluluğu ve akademik iyimserlik kültürünü sağlamayı amaçlamışlardır. Çalışmada ABD'de geliştirilen öğrenci başarısının örgütsel yol modelini test etmek, iyileştirmek ve genişletmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Önerilen örgütsel model Tayvan'da desteklendi ve ABD'de yapılan ilk çalışmalarla uyumlu bulunmuştur. Ayrıca, akademik iyimserliğin gizli yapısının kuramsal temelleri (yeterlik, güven ve akademik vurgu) Tayvan'daki bu okul örneğinde tekrar doğrulanmıştır. Sonuç olarak akademik iyimserliğin, diğer ülkelerde ve kültürlerde okul başarısı ile ilgili bir yapı olduğunu saptanmıştır.

1.2.1. Akademik İyimserliğin Alt Boyutları

Akademik iyimserlik, okuldaki öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceğine dair genel, okul çapında bir güveni ifade etmektedir (McGuigan, 2005). Akademik iyimserlik; toplu yeterlik, akademik vurgu ve güvene dayanan üç boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme amacıyla olumlu bir güç üretmek için birbirleriyle etkileşime giren akademik iyimserliğin üç boyutu, Şekil 1’de gösterilmiştir (Hoy vd., 2006). Her üç boyutta öğretmenlerin pozitif, üretken bir öğrenme ortamının yaratılmasına ve korunmasına katkıda bulunan güçlü yönlerine odaklanmaktadır (Kurz, 2006). Toplu yeterlik, öğretmenlerin öğretim elemanlarının öğretim görevinde başarılı olma yeteneklerine yönelik toplu tutumlarını tanımlamaktadır. Akademik vurgu, okuldaki akademisyenlere verilen önemi kapsamaktadır. Güven, öğretmenlerin öğrencilere ve velilere öğrenme sürecinde yardımcı ortaklar olmaları konusunda ne derece güvindiklerini açıklamaktadır (Hoy vd., 2006; McGuigan, 2005; McGuigan ve Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007).



Şekil 1. Akademik İyimserliğin Üç Boyutu Arasındaki Karşılıklı Nedensel İlişkiler (Kaynak: Hoy vd., 2006)

Akademik iyimserlik kavramı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsamaktadır (Hoy vd., 2006). Toplu yeterlik, beklentinin ortak bir inancıdır ve bu nedenle bilişseldir. Velilere ve öğretmenlere fakülte güveni etkileşim kalıplarına etkili bir tepkiyi oluşturmaktadır ve duyuşsaldır. Akademik vurgu okuldaki başarıya yönelik davranışlar için baskıyı ifade etmektedir ve davranışsaldır. Bu nedenle, akademik iyimserlik üç temel boyuta (yeterlik, güven ve akademik vurgu) sahip bir değişken olarak algılanmaktadır. Akademik iyimserliğin üç boyutu birbiriyle dinamik ve karşılıklı ilişki içinde bulunmaktadır.

Akademik vurgu, yeterliği etkilemektedir ve bu da akademik vurguları güçlendirmektedir. Bununla beraber yeterlik hissi; öğrencilere ve velilere karşı güveni oluşturmaktadır. Güven, akademik vurguyu beslerken, akademik vurguya verilen önemde de güven duygusunu arttırmaktadır (Hoy vd., 2006; McGuigan ve Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007). Öğretmenlerin yeterlik duygusu, sınıfta başarılı olabilme becerisine yönelik bir inançtan oluşurken, öğretmenlerin öğrencilerine duydukları güven, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerine odaklanmaktadır (Kurz, 2006). Ayrıca bir öğretmen, öğrencinin başarısı üzerinde olumlu bir etki için eylemler düzenleme ve yürütme yeteneğine sahip olduğuna inandığında, öğretmen akademik başarıya vurgu yapar ve buna bağlı olarak akademik vurgu, güçlü bir öğretmen yeterliği duygusunu güçlendirebilir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

1.2.1.1. Özyeterlik

Sosyal bilişsel kurama dayanan özyeterlik yapısı, bir kişinin seçimini ve çevre yapısını etkileyen kendi kendini düzenleyen süreçler bağlamında ilk olarak Bandura (1977) tarafından formüle edilmiştir (Bandura, 1977; Garcia, 2004). Bandura (1994), algılanan özyeterliği, bireylerin yaşamlarına tesir eden olaylar üzerinde etki oluşturan belirlenmiş performans düzeyleri üretme yetenekleri hakkındaki inançları şeklinde tanımlamaktadır. Özyeterlik inancı, bireylerin kendilerini nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive ettiğini ve davranışını belirlemektedir. Diğer bir deyişle özyeterlik inançları; yaşam seçimlerini, motivasyon seviyesini, işleyiş kalitesini, sıkıntıya karşı direnci ve stres ve depresyona açıklığı etkilemektedir. Kuvvetli bir yeterlik duygusu, insan başarısı ile kişisel refahı birçok yönden geliştirebilir. Yeteneklerinde yüksek güvenceye sahip bireyler; zor görevlere, kaçınılması gereken tehditlerden ziyade, üstesinden gelmesi gereken zorluklar olarak yaklaşmaktadır.

Sosyal bilişsel kuram, öğretmenlerin grup kabiliyetine ilişkin algılarının davranışı etkilediğini varsaymaktadır. Bu nedenle, toplu yeterlik inançları, okulun normatif ortamını da şekillendirebilir ve hem öğretmen davranışını hem de öğrenci başarısını etkileyebilir. Güçlü toplu yeterlik, öğretmenlerin öğretim çabalarında daha ısrarcı olmalarına, yüksek ve makul hedefler koymalarına ve

geçici gerileme ve başarısızlıkların üstesinden gelmelerine neden olmaktadır (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002). Yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, kendilerine inanma eğilimindedir ve en zor öğrenciler bile olsa bütün öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilirler. Yeterlik duygusu olumlu şekillerde şüphelere cevap vermek için gerekli bulunmaktadır. Fakat düşük performans karşısında sürekli yüksek yeterlik algılarının, olumlu eylemden ziyade kaçınmaya yol açabilmektedir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

Kavramsal olarak farklı olmasına rağmen, algılanan özyeterlik ve toplu yeterlilik yapılarının her ikisi de sosyal bilişsel teoriden kaynaklanmaktadır. Sosyal bilişsel teoriye göre, bireylerin ve örgütlerin birey davranışlarıyla yaptıkları seçimler yeterlik inançlarının gücünden etkilenmektedir. Okullar hakkında algılanan toplu yeterlik, okullarda bulunan öğretmenlerin birlik olarak fakültenin öğrenciler üstünde olumlu bir etkiye sahip olması için gereken programları düzenleyebileceği ve uygulayabileceği kararını ifade etmektedir. Toplu yeterlik inançlarına ilişkin sorgulama, öğretmenlerin yalnızca kendi kendine referans yeterlilik algılarına değil, aynı zamanda bir okul fakültesinin birleşik yetenekleri hakkındaki inançlara da vurgu yapmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Toplu yeterlik, öğretmenlerin bir bütün olarak fakültenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemek için gereken eylemleri düzenleyebilecekleri ve uygulayabilecekleri konusundaki kararlarını içermektedir. Toplu öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin fakültenin bütün çabalarının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olacağı algısını ifade etmektedir (Goddard vd., 2000).

Öğretmen yeterliği, bireyin inançlarını ifade etmektedir. Öğrencinin başarısını etkileyebileceğine inanan, kendi başarısına yönelik yeteneklerine güven duyan ve kendi seviyesine göre kişisel sorumluluk üstlenen öğretmenler arasında öğretime daha büyük bir bağlılık beklenmektedir. Bu tür bir inanca sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin başarısına katkı sağlayabilirler (Coladarcı, 1992).

Bandura (1993), algılanan özyeterlilik ne kadar güçlüyse bireylerin kendileri için belirlenen hedef zorluklarının ve bu hedefe bağlılıklarının da o kadar arttığını belirtmektedir. Özyeterlik, gerçek bir yeterliliğe bakılmaksızın, bir kişinin kendi yeteneklerini yerine getirme konusundaki inançlarıyla ilgili olduğu

için belirli bir sonucun başarılması için harcadığı çaba miktarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu anlamda, kişisel hedeflerin belirlenmesi çoğunlukla kişinin yeteneklerini kendi değerlendirmesinden etkilenmektedir (Garcia, 2004). Özyeterlik inançları düşük olup yeteneklerinden şüphe eden bireyler, kişisel tehdit olduğunu düşündükleri zorlayıcı görevlerden uzak durmaktadırlar. Düşük motivasyonları ve belirledikleri hedeflere karşı zayıf bağlılıkları bulunmaktadır. Zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, kişisel eksikliklerine, karşılaşılabilecek engellere ve hedeflerine odaklanmaktansa her türlü olumsuz sonuçlara odaklanmaktadırlar. Ayrıca zorluklar karşısında çabucak pes edebilmektedirler (Bandura, 1994). Hem öğretmenlik özyeterlik algısı hem de belirli bir eğitim durumundaki görev gereksinimleri hakkındaki inançlar öğretmen yeterliğine ve bunun sonuçlarına katkıda bulunmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) öğretmen yeterliğini; öğretmenin belirli bir öğretme görevini belirlenmiş bir bağlamda başarılı olarak gerçekleştirmek için gereken eylem kurslarını düzenleme ve yürütme kabiliyetine olan inancı olarak tanımlamışlardır. Ayrıca; zor veya motive olmayan öğrenciler için bile, öğrencinin katılımı ile öğrenmesinin istenen sonuçlarını ortaya koyma kabiliyetinin bir yargısı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin belirli bir bağlamda çalışma yetenekleri hakkındaki inançları, öğrencilerin katılımı, öğretimi ve yönetimi konusundaki yaklaşımlarını etkilemektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki inançları da yeterlik duygularını etkilemektedir (Kurz, 2006). Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine inandıklarında daha fazla etkinlik ve kalıcılık sağlamaktadır. Bu sayede öğretmenler kendileri ve öğrencileri için daha yüksek beklentiler ve hedefler koymaktadır. Kendini yeterli gören öğretmenler daha çok çaba göstermekte ve daha iyi performans sergilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998).

Coladarci (1992) çalışmasında, öğretmenlerin yeterlik duygusu ile öğretmeye bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmeye bağlılık, öğretmenin öğretmenlik mesleğine psikolojik bağlanma derecesini ifade etmektedir. Çalışma bulguları; kişisel ve genel yeterliğin, öğretime bağlılığın

güçlü iki yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Okul örgütünün, öğretmenlerin yeterlik hissini teşvik eden özellikleri bu öğretmenlerin okula olan bağlılığını arttırmaktadır.

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2000) yaptıkları çalışmada, toplu öğretmen yeterliği yapısının teorik ve deneysel bir analizini sunmuşlardır. Bu doğrultuda okullarda kullanılmak üzere bir toplu yeterlik modeli geliştirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre; toplu yeterlik, hem okuma hem de matematikte öğrenci başarısı ile anlamlı bir şekilde pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Sonuçlar Bandura'nın (1993) çalışmasını, öğretmenlerinin fakültelerinin yetenekleri hakkındaki inancının sistematik olarak öğrenci başarısı ile ilgili olduğuna dair ek kanıtlar sunarak desteklemektedir. Ayrıca, bulgular sosyal bilişsel teori kavram ve varsayımlarının örgütsel davranışı incelemek için kullanılabileceğini doğrulamaktadır.

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) çalışmalarında; öğretmenlerin okullarında öğrencilere başarılı bir şekilde öğretme yetenekleri hakkındaki inançlarının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ve sosyoekonomik durumun etkilerini azalttığını tespit etmişlerdir. Çalışmanın temel varsayımlarından biri, bir okulun normlarının öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğudur. Akademik başarıyı destekleyen okul normları ve toplu yeterlik normları öğretmenleri ve öğrencileri başarmaları için motive etmede özellikle önemli bulunmuştur. Bununla birlikte yapılan analizler; akademik etkinliğin, toplu yeterlik güçlü olduğunda daha etkili olduğunu göstermektedir.

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) çalışmalarında sosyal bilişsel teori çerçevesinde öğretmen uygulamalarının ve öğrenci öğreniminin toplu yeterlik inançlarından nasıl etkilendiğini tartışmak için mevcut çalışmaları incelemişlerdir. Bu kapsamda algılanan toplu yeterlik konusunda farkındalığı arttırmak ve okullarda algılanan toplu yeterliğin oluşumunu ve etkisini açıklamak için kavramsal bir model geliştirmeyi amaçlamışlardır. İncelenen çalışmalarda öğrencilerin başarısı ile üç çeşit yeterlik inancı arasında ilişkilere bakılmıştır. Bunlar; öğrencilerin özyeterlik yargıları, öğretmenlerin kendi öğretim yeterliklerine olan inançları ve öğretmenlerin okullarının toplu yeterliklerine ilişkin inançlarıdır. Analiz sonuçları; algılanan toplu yeterlik ve okullardaki

öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca güçlü bir toplu yeterlik duygusunun öğretmenlerin özyeterlik inançlarını artırdığını, zayıf toplu yeterlik inançlarının ise öğretmenlerin özyeterlik duygusunu zayıflattığını saptanmıştır.

Garcia (2004) çalışmasında, öğretmen yeterliği ile kentsel öğretmen hazırlığı için aile katılımı uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmen yeterliğini incelemek için Bandura'nın özyeterlik kuramı teorik bir çerçeve oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar, kendilerini ailelerle çalışma yeteneklerinde daha yeterli olarak algılayan öğretmenlerin, aileleri çocuklarının eğitim sürecine dahil etmeleri için daha fazla girişimde bulunduğunu göstermektedir.

1.2.1.2. Güven

Güven, olumlu ilişkileri geliştirmek ve en üst düzeye çıkarmak için gereken temel unsurlar arasında bulunmaktadır. Öğretmenler güvenli ve güvenilir bir ortam oluşturduğunda öğrenciler karşılaştıkları fırsatları kullanmakta kendilerini rahat hissedebilir ve veliler öğretmenler ile çocuklarının çıkarları hakkında iletişim kurmaya başlayabilirler. Güvene dayalı bir ilişki kurulduğunda öğrenciler kendilerini tam anlamıyla açabilir ve öğrenmeye açık olabilirler (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Kurz, 2006). Okullarda güven, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, fakülte gibi çeşitli referans grupları ile ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

İlişkilere güvenmek, öğrencilerin akademik başarılarına önemli bir katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin daha fazla güven bildirdiği okullarda öğrenciler daha yüksek başarıya sahiptir. Öğretmenler öğrencilerinin yetkin ve güvenilir olduğuna inandıklarında, öğrencilerin akademik başarısını kolaylaştıran öğrenme ortamları oluşturabilirler. Öğrenciler öğretmenlerine güvendiğinde, yeni öğrenmenin gerektirdiği riskleri almaya daha istekli olabilirler. Güven, karşılıklı bir süreci ifade etmektedir. Bir okulda yalnızca öğretmenlerin değil tüm üyelerin güven oluşturmak için harekete geçmeleri gerekmektedir. Hem velilerin hem de öğretmenlerin öğrencilerin refahı için endişelerini göstermede açık olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler birbirlerine güvenip işbirliği

içinde birlikte çalıştıklarında, bir başarı ortamı oluşabilir (Goddard vd., 2001). Karşılıklı saygı ve güvenilirliği destekleyen normları geliştirmek, yargılama ve küçümseme yerine, nezaket ve anlayışla iletişim sağlamak, veliler ile olan ilişkilerinde açık ve titizlikle dürüst olmak güven ortamının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Goddard vd., 2001).

Okulun gelişimi ve etkililiği için güven kritik bir faktör olarak görülmektedir. Örgütün her kademesinde güven, üretkenliği kolaylaştırmaktadır. Güvensizlik ise ilerlemeyi engellemektedir. Güven olmadan, öğrenciler öğrenmekten uzaklaşmaktadır. Güven eksikliğinden kaynaklanan kuralların yayılması, öğretmenler ve öğrenciler arasında; hınç, öfke, kin ve yabancılaşmaya neden olmaktadır. Ayrıca iletişim kısıtlanabilir ve çarpıtılabilir. Böyle bir durumda sorunların çözülmesini zorlaştırmaktadır. Güvensizlik bir okul kültürünü sarstığında okulun etkili olması muhtemel bulunmamaktadır (Tschannen-Moran, 1998).

Tschannen-Moran (1998) güveni; bir tarafın, diğerinin güvenilir, yetkin, açık, yardımsever ve dürüst olduğu konusunda güvenceye dayalı olarak diğerine karşı savunmasız olma isteği olarak tanımlamaktadır. Güven, fakülte tarafından öğrencilerin okulda çok çalışmak için güvenebileceği ve velilerin güvenilir destek sağlayacağı toplu bir görüşü ifade etmektedir (McGuigan, 2005). Öğrencilerin öğrenmesi için aileler ve okullar arasında verimli bağlantılar kurularak ve bağları güçlendirerek okullar daha iyi hale getirilebilir. Daha fazla güven duyulan okullarda, öğrenci başarısı genellikle daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Goddard vd., 2001).

Tschannen-Moran (1998) çalışmasında, kentsel ilköğretim okullarında gösterilen güven ile işbirliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dört referans grubundaki (Öğrencilere güven, meslektaşlara güven, yöneticiye güven ve velilere güven) fakülte güveni araştırılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre; öğrencilere duyulan güven, velilere duyulan güvenden istatistiksel olarak ayırt edilemediği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrencilerin güvenilirlik algılarına dayanarak velilere güvenlerini uzattıklarını belirtmiştir. Analizler; okullardaki genel güven düzeyinin, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarından, ırk çeşitliliği veya öğrenci hareketliliğinden çok daha fazla etkilendiğini

göstermiştir. Bu çalışmadaki bulgular, güvenin öğretmenlerle ve okul düzeyindeki kararlarda velilerle olan işbirliği düzeyiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilere ve velilere fakülte güven düzeyinin, bir okuldaki genel işbirliği düzeyinde güçlü bir rol oynadığını göstermektedir. İletişimin kalitesi ve sıklığı, bir okula duyulan güvenin seviyesi ile pozitif olarak ilişkili olduğu saptanmıştır.

Tschannen-Moran ve Hoy (1998) ortaöğretim okullarında yaptıkları çalışmada, okul yöneticisine ve meslektaşlara duyulan güveni olmak üzere fakülte güveninin iki yönünü incelemişlerdir. Yöneticiye güven; müdürün sözünü tutacağına ve öğretmenlerin çıkarlarına en uygun şekilde davranacağına inanmaktadır. Meslektaşlara güven ise; öğretmenlerin zor durumlarda birbirlerine güvenebileceklerine ve öğretmenlerin meslektaşlarının bütünlüğüne güvenebileceklerine inanılmasını ifade etmektedir. Elde edilen bulgulara göre; yöneticiye güven, öncelikle yöneticinin davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Yani yönetici kendi davranışları doğrultusunda güven ya da güvensizlik oluşturmaktadır. Ayrıca yöneticinin meslektaşlarına güven oluşturmadaki etkisi oldukça sınırlı bulunmuştur. Bunun en önemli nedeni öğretmen profesyonelliği olarak saptanmıştır. Her ne kadar yöneticinin güveni doğrudan yöneticinin ahlaki davranışlarından gelse de, öğretmen profesyonelliğinin düzeyi genel olarak bu güveni desteklemektedir.

Hoy ve Tschannen-Moran (1999), güven kavramını keşfetmek için bir faktör analizi yapmışlardır. Güven üzerine; meslektaşlara güven, müdürlere güven ve müşterilere güven olarak üç örgütsel düzeyde çok yönlü bir fakülte güven tanımı geliştirilmiştir. Genel bir güvenlik açığı riskine istekli olmanın yanı sıra, beş güven yönü saptamışlardır. Bunlar; yardımseverlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklık şeklindedir.

Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) yaptıkları çalışmada, okulun öğrencileri ile velilerine olan güvenini ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma, öğrencinin öğrenmesinde öğretmen güveninin önemi hakkında bilgiler sunmaktadır. Öğretmen güveni, öğrenci sosyoekonomik durumuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre; okuldaki düşük gelirli öğrencilerin oranı arttıkça, öğretmenlerin güven algıları azalmaktadır. Fakat öğretmenlerin öğrencilerde ve velilerde sahip oldukları güven miktarı,

yoksulluğun etkilerinden ağır basmaktadır. Bu bağlamda bir okuldaki düşük gelirli öğrencilerin oranının etkilerini kontrol ettikten sonra bile güven öğrenci başarısında hala önemli bir rol oynamaktadır. Elde edilen bulgular; ırk, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve geçmiş başarılar dahil olmak üzere öğrenci özelliklerinin etkilerini hesaba kattıktan sonra, güvenin okullar arasındaki öğrenci başarısındaki varyansın pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

1.2.1.3. Akademik Vurgu

Okul ve çevresinin taleplerini yerine getirilmesine yardımcı olmak amacıyla öğrenciler, öğretmenler ve idareciler arasında pozitif kişilerarası ilişkiler örgütsel sağlığı sağlamaktadır. Sağlam ve güçlü örgütler olarak okulların varlığını sürdürebilmeleri için düzenli olarak öğrenci ve öğretmenin empati ve katılımını sağlayacak şekilde çalışmaları önemli görülmektedir. Okullar sağlıklı ve sağlam olduğunda akademik vurgu baskın bir örgütsel tema olarak ortaya çıkmaktadır (Licata ve Harper, 1999).

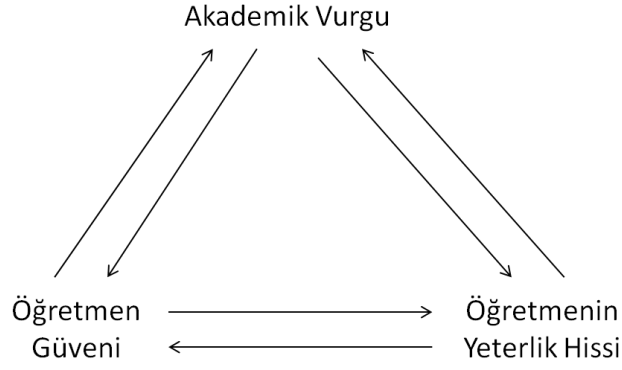
Öğrencinin başarısını besleyen önemli bir örgütsel özellik, akademik vurgu veya okulun üstün öğrenci performansı için gösterdiği baskıdır (Smith ve Hoy, 2007). Bazen akademik basın olarak da adlandırılan akademik vurgu, bir okul ortamının akademik başarıyı merkezi bir amaç haline getirme derecesi olarak açıklanmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik vurgu öğretmenlerin akademik başarıya yönelik inançlarına ve akademik görevlere odaklanmalarına işaret eder (Woolfolk Hoy vd., 2008).

Akademik vurgu, okulun akademik üstünlük arayışı için yönlendirilme derecesini ifade etmektedir. Akademik vurgunun yüksek düzeyde olduğu okullarda, ulaşılabilir yüksek hedeflere vurgu yapılmaktadır. Öğrenme ortamı ciddi ve düzenli; öğretmenler, tüm öğrencilerin başarıya yeteneğine inanır ve öğrenciler sıkı çalışırlar. Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler yüksek akademik başarıya saygı duyarlar (Hoy ve Feldman, 1987; Hoy ve Miskel, 2015). Yüksek düzeyde akademik vurguya sahip öğretmenler, akademik öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmaya öncelikli oldukları bir öğrenme ortamı oluşturabilir ve bu ortamı koruyabilirler (Kurz, 2006).

Licata ve Harper (1999) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, sağlıklı bir okul düzeyinde öğrencilerinin akademik başarısına vurgu yaptıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarını vurgulayan baskın bir okulda öğretmenler; alışılmadık, zorlu, önemli, anlamlı, aksiyon dolu ve güçlü bir okul ortamında çalıştıklarını düşünmektedir. Öğretmenler üzerindeki bu baskı; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını ve duygularını bütünleştirmek için bir araç görevi görmekte ve amaçlarla ilgili ortak örgütsel anlam sağlamaktadır. Bu nedenle akademik vurgu; teknik, yönetsel ve kurumsal örgüt seviyelerinin uyumlu bir entegrasyonunun, öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algılarının ve öğretmen empati ve sağlamlık duygularının temelini oluşturabilir.

1.2.3. Öğretmen Akademik İyimserliği

Öğretmenin akademik iyimserlik anlayışı, bireysel öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretebilecekleri, öğrencilerin öğrenebilecekleri ve velilerin onları destekleyeceği ve öğretmenin öğrenme için zorlayacağı inancıdır. Bu yeni yapı, sosyal bilişsel ve özyeterlik teorileri, sosyal sermaye teorisi, okul kültürü ve iklimi üzerine çalışma ve öğrenilmiş iyimserlik araştırmalarına dayanmaktadır (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010). Akademik iyimserlik, öğrenci başarısı için çalışan, kararlı, enerjik, esnek ve vicdanlı öğretmenleri tanımlamaktadır. Bunu baskı ve cezalarla değil, işbirliği ve bağlantılar aracılığıyla yapmaktadırlar (Woolfolk Hoy vd., 2008). Öğretmenlerin akademik iyimserlik anlayışı, öğrencilerinin ve örgüt üyelerinin çıkarlarına en iyi şekilde ilgi duyduğunu düşündüklerinde, etkili bir sınıfın oluşturulması ve sürdürülmesi ile doğrudan örtüşmesini gerektirmektedir (Kurz, 2006).



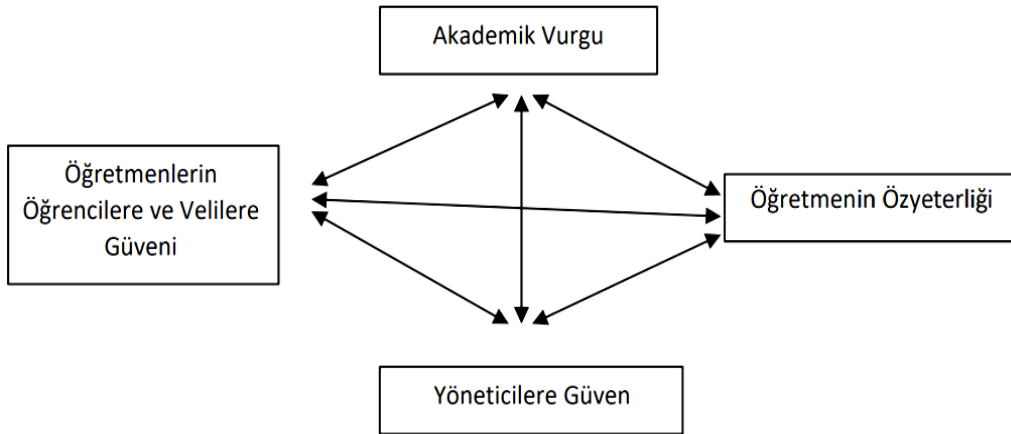
Şekil 2. Akademik Vurgu, Öğretmen Güveni ve Öğretmenin Yeterlik Hissi Arasındaki Karşılıklı Nedensel İlişkiler (Kaynak: Woolfolk Hoy vd., 2008)

Bir öğretmenin akademik iyimserlik anlayışı, öğretmen davranışını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar açısından açıklayan zengin bir insan ajansı resmini çizmektedir. Akademik iyimserliğin üç ana boyutu arasındaki ilişkiler, her biri diğerlerine fonksiyonel bir şekilde bağlı olan üç boyutlu etkileşimler kümesi olarak grafiksel olarak Şekli 2’de sunulmuştur. Velilere ve öğrencilere öğretmen güveni, öğretmen etkinliği duygusunu teşvik etmekte ve öğretmen yeterliği duygusu güveni güçlendirmekte ve geliştirmektedir. Benzer şekilde, öğretmen velilere güvendiğinde, veliler tarafından suistimal edilmediğine güvenerek yüksek akademik standartlar belirleyebilir ve karşılığında yüksek akademik standartlar öğretmenin güvenliğini pekiştirebilir. Son olarak, bir öğretmen, öğrencinin başarısı üzerinde olumlu bir etki için eylemler düzenleme ve yürütme yeteneğine sahip olduğuna inandığında, öğretmen akademik başarıya vurgu yapmakta ve buna bağlı olarak akademik vurgu, güçlü bir öğretmen yeterliği duygusunu güçlendirmektedir. Özetle, akademik iyimserliğin tüm unsurları birbirleriyle işlemsel ilişki içindedir ve sınıfta bireysel bir akademik iyimserlik duygusu oluşturmak için etkileşime girmektedir (Hoy vd., 2006; Woolfolk Hoy vd., 2008).

Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) yaptıkları çalışmada akademik iyimserliği, öğretmen akademik iyimserliği duygusunun üç yüksek düzeyde ilişkili kavramdan oluşan gizli bir yapıyı ifade eden bireysel bir öğretmen inancı olarak incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, akademik iyimserlik yapısını bireysel düzeyde test etmek ve öğretmenlerin akademik iyimserlik anlayışının önemli belirleyicilerini tespit etmektir. Öğretmen akademik iyimserliğini; öğretmenlerin

yeterlik duygusu, öğretmenlerin öğrencilere ve velilere olan güveni ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Çalışma bulgularına göre; hümanist sınıf yönetimi inançları, öğrenci merkezli öğretmen inançları, bireysel vatandaşlık davranışı ve ruhsal eğilimli iyimserlik ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca; hümanist sınıf yönetimi inançlarının, öğrenci merkezli öğretmen inançlarının, bireysel vatandaşlık davranışlarının ve ruhsal eğilimli iyimserliğinin akademik iyimserliği öngördüğünü saptamışlardır.

Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010) yaptıkları çalışmada akademik iyimserlik kavramını bireylere yaymak, yani akademik iyimserliği kavramsallaştırmak ve yapının bireysel öğretmen düzeyinde geçerliliğini doğrulamayı amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen veriler, Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanarak doğrulayıcı bir faktör analizinde yapının geçerlilik ve güvenilirliğini ilköğretim okulu öğretmenleriyle bireysel düzeyde test etmiş ve desteklemiştir. Fahy, Wu ve Hoy (2010) benzer amaçla yaptıkları çalışmada, yapısal eşitlik modellemesi ve uygun faktör analizi kullanılarak öğretmenlerin akademik iyimserlik duygusunun, ortak meslektaşıyla aynı yapıya sahip bireysel bir kavram olduğunu doğrulamışlardır.



Şekil 3. Öğretmen Akademik İyimserliğinin Boyutları (Kaynak: Ergen ve Elma, 2018)

Ergen ve Elma (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği”nin boyutları ve karşılıklı ilişkileri Şekil 3’te verilmiştir. Bu ölçek çalışmasında Woolfolk Hoy vd. (2008) ve Beard vd.’nin (2010) yapmış oldukları çalışmalardaki öğretmen akademik iyimserliği boyutlarına “Yöneticilere

Güven” boyutu eklenmiştir. Yöneticilere güvenin öğrencilerin başarısında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Ergen ve Elma, 2018). Okul liderleri olarak yöneticiler, öğretmenler, veliler ve diğer örgüt üyeleri beraber pozitif değerleri ve ortak amacı beraber şekillendirebilir ve koruyabilirler (Peterson & Deal, 1998).

1.3. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.3.1. Teknoloji Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Çalışmalar

Sincar (2009), doktora tezinde öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini inceleyip tespit etmeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışma karma yöntemlidir. Çalışmanın örneklemini, Gaziantep’te Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki 14 ilköğretim okulundaki 386 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel kısmında 18 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilere göre; yöneticilerin, teknoloji liderliği ölçeğinin İnsan Merkezilik, Vizyon ve İletişim ve İşbirliği alt boyutlarında kısmen, Destek alt boyutunda ise yeterince gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Nicel verilerin nitel verileri desteklediği gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerinde; cinsiyet, kıdem ve öğrenci mevcudu değişkenlerine göre farklılıklar bulunmuştur.

Sezer (2011) çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği rollerin gerçekleştirme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; Türkiye’de 21 ildeki ilköğretim okullarında çalışan 879 yöneticisi ve 950 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirme seviyeleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca yöneticilerin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeni yönünden “Gelişim ve Değerlendirme”, “Destek” ve “Planlama ve Denetim” alt boyutlarında farklılık ortaya çıkmıştır.

Sincar ve Aslan (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem kullanılan çalışmanın örneklemini, 386 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmanın nitel veri toplama boyutu için

örneklem içinden 18 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenler, yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini yeterince gösterdiklerini belirtmişlerdir. Nitel veri analizleri sonucu elde edilen bulgular nicel analiz sonuçlarını desteklemektedir.

Didem Baş (2012) çalışmasında, öğretmenlerin görüşleriyle ilköğretim okullarındaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimi arasından nasıl bir ilişki olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; İstanbul ilinde Ataşehir, Kartal, Maltepe ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan 545 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticiler teknoloji liderliği rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirmektedir. Yöneticiler, teknoloji liderliği ölçeğinin; en çok destek alt boyutunda, en az ise iletişim-işbirliği alt boyutunda yeterli görülmektedir. Yöneticilerin teknoloji liderliği rolleri ile okul iklimini oluşturan yönetici davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat yöneticilerin teknoloji liderliği ölçeğinin iletişim-işbirliği alt boyutu ile okul ikliminin öğretmen davranışları ile ilgili samimi ve mesleki dayanışma alt boyutları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Uysal Balaban (2012) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul İli Güngören ilçesindeki 24 resmi ilköğretim okulunda çalışan 80 yönetici ve 620 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucu ulaşılan bulgulara göre; okul yöneticilerinin teknoloji liderliğinin Destek alt boyutu ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Hayytov (2013) çalışmasında; ilköğretim okul kademesindeki yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algıları ve öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini; Ankara İli Yenimahalle İlçesindeki ilköğretim okullarında çalışan 58 yönetici ve 408 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliğine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yöneticilerin teknoloji liderliği algıları ve öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Gültekin (2013) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini; İstanbul ilinde Esenler ve Beylikdüzü ilçelerinde görev yapan 85 ortaöğretim yöneticisi oluşturmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; ortaöğretim okulu yöneticileri kendilerini Vizyoner Liderlik alt boyutunda diğer boyutlardan daha çok yeterli görmektedir. En az ise Sistematik Gelişim boyutunda yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Öztaş (2013) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre resmi ortaöğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini; İstanbul ili Kartal, Ümraniye, Ataşehir, Sancaktepe ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan 15 resmi ortaöğretim okulundaki 940 öğretmene oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada verilerin analizi için betimsel istatistik yöntemleri ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin teknoloji liderliği rollerine kısmen sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca yöneticiler destek alt boyutunda daha yeterli görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde; okul türü, branş ve okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık bulunmuştur. Yöneticilerin görüşlerinde ise kıdem ve yaş değişkenlerinde farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Ölçek (2014) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeylerini incelemiştir. Nicel araştırma teknikleri kullanılan çalışmanın örneklemini; Uşak ilinde ilköğretim okullarında çalışan 119 okul yöneticisi ve 431öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizlere göre; okul yöneticileri kendilerini teknoloji liderliği düzeyleri bakımından öğretmenlerin görüşlerinden daha yeterli görmektedir.

Güven (2015) yüksek lisans çalışmasında, lise yöneticilerinin teknoloji liderlik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Kesitsel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini; Sakarya ilinde Fatih Projesi kapsamındaki liselerde çalışan 115 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, yöneticilerin yeterlik algıları çoğunlukla orta ve üst düzeyde çıkmıştır.

Ulukaya (2015) çalışmasında, okullarda görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği özyeterlikleri ve eğitim öğretim yönelik işleri yerine getirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; Tokat İlindeki 112 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; yöneticilerin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işleri gerçekleştirme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin teknoloji liderliği özyeterlik algılarında; okul kademesi ve il ya da ilçede çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerinde ise okul kademesi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Irmak (2015) çalışmasında, okullarda görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; Denizli il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokulda çalışan 387 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucu ulaşılan bulgulara göre; yöneticilerin teknoloji liderliği davranışlarının “orta” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat teknoloji liderliği ölçeğinin destek alt boyutunda “sık sık” düzeyinde sergiledikleri görülmüştür. Branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri yöneticilerin teknoloji liderliği düzeylerini branş öğretmenlerinden daha yüksek görmektedir. Okul kademesi değişkenine göre ilkokul öğretmenleri yöneticilerin teknoloji liderliği düzeylerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Ayrıca mesleki kıdem değişkeninde, destek alt boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Beyaz (2014) çalışmasında öğretmenlerin görüşleriyle Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi yöneticilerinin sahip oldukları teknoloji liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini; Diyarbakır ili Bağlar, Kayapınar, Yenişehir, Silvan, Ergani, Bismil ilçelerindeki Teknik ve Endüstri Meslek liselerinde çalışan 360 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizlere göre yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini kısmen yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yöneticiler hakkındaki görüşlerinin, kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Şahin (2015) çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini; Gaziantep ili Nizip ilçesindeki 16 ilköğretim okulunda çalışan 545 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizlere göre; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinin “Gelişim ve Değerlendirme”, “Destek”, “Planlama ve Denetim” ve “Etik ve Güvenlik” alt boyutlarını yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşlerde mesleki kıdem değişkenine göre "Etik ve Güvenlik" alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Gürkan (2017) çalışmasında, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini; İstanbul ilinde Beykoz, Kadıköy, Üsküdar İlçelerindeki ilköğretim okul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 150 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Yapılan analizlere göre; yaşam boyu öğrenme yeterliği ve teknoloji liderliği yeterliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerinde; yöneticilik kıdemi, kıdem, yaş, branş ve okul kademesi değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde ise; cinsiyet, mezuniyet ve branş değişkenlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Baybara (2018) çalışmasında; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine yönelik yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan 81 okul yöneticisi ve 507 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda; yöneticiler, teknoloji liderliği rollerinin alt boyutlarında kendilerini yüksek düzeyde görmektedir. Öğretmenler ise yöneticilerin teknoloji liderlik yeterliklerinin kısmen ya da yeterli düzeyde yerine getirdiklerini düşünmektedir. Ayrıca devlet okullarındaki öğretmenler, özel okullardaki öğretmenlere nazaran yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliklerini daha yüksek düzeyde bulmaktadır.

Gençay (2018) çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma tekniği kullanılan çalışmanın örneklemini; Ankara’da Keçiören ilçesinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan 445 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizlere göre öğretmenler, yöneticilerin teknoloji liderliği düzeylerini kısmen yeterli düzeyde bulmaktadır. Yöneticilerin, teknoloji liderliğinin insan merkezlilik alt boyutunda diğer boyutlara oranla daha yeterli olduğu gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerinde öğrenim durumu ve öğrenci mevcudu değişkenlerinin farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Durnalı (2018) doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği davranışları ile bilgi yönetimi gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel ilişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini Ankara İli Mamak İlçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 442 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre; öğretmenlere göre yöneticiler teknoloji liderliği davranışlarını “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirmektedir. Okullardaki bilgi yönetimi gerçekleştirme düzeyinin de “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri sadece mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmıştır. Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği davranışları ile bilgi yönetimi gerçekleştirme düzeylerinin bazı boyutları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ve çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca regresyon analizi sonucunda teknoloji liderliği alt boyutu olan motivasyon boyutunun bilgi yönetimi alt boyutlarının düşük düzeyde bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Teke (2019) çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini incelemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; Van ili Tuşba, İpekyolu, Edremit ve Erciş ilçelerindeki 16 ilköğretim ve 21 ortaöğretim okullarında çalışan toplam 452 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucunda; araştırma bulgularına göre; öğretmenler, yöneticilerin teknoloji liderliği düzeylerini orta düzeyde yeterli bulmaktadır. Öğretmen görüşlerinde; okul türü, okuldaki teknolojik imkânı yeterli bulma düzeyi, müdürlerin yaşı, branşı, hizmet

yılı, idarecilik hizmet yılı, eğitim teknolojileri ile ilgili aldıkları eğitimi yeterli bulma düzeyi ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılık ortaya çıkmıştır.

Teknoloji liderliği ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar, genel olarak okullarda görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiğini incelemektedir. Bununla beraber teknolojinin entegrasyonu üzerinde yoğunlaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmalarda öğretmenler yöneticilerin orta ve yeterince düzeyinde teknoloji liderliği rollerini yerine getirdiği gözlenmektedir. Ayrıca yöneticilerin teknoloji liderliği rolleri ile ilgili özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

1.3.2. Teknoloji Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Battle (2004) çalışmasında müfettişlerin, okul yöneticileri için ulusal olarak kabul edilmiş Teknoloji Standartları (TSSA) ile ilgili eğitim teknolojisi liderliği algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Mississippi Güney eyaletinde 152 K-12 müfettişinden oluşmaktadır. Yapılan analizlere göre müfettişlerin (seçilmiş veya atanmış) eğitim teknolojisi liderliği algıları TSSA Standartları ile örtüşmektedir. Seçilen ve atanan müfettişlerin eğitim teknolojisi (öğrenme ve öğretme; liderlik ve vizyon; verimlilik ve profesyonel uygulama; ölçme ve değerlendirme; destek, yönetim ve operasyonlar; ve sosyal, yasal ve etik konular) konusundaki algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını saptanmıştır.

Yoho (2006) çalışmasında; K-12 devlet okulu müdürleri ve asistan müdürlerin (kampüs düzeyinde liderler) teknoloji liderliği standartlarına bağlılık düzeyleri ile öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, okul performansı ile teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini; Pennsylvania’da bulunan 30 okulda görev yapan 629 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizlerine göre; kampüs düzeyindeki liderlerin “Yöneticiler için Eğitim Teknolojisi Standartları (Educational Technology Standards for Administrators [NETS-A])”na uyma algıları ile öğretmenlerin multimedya teknolojisi becerileri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler

olduğu saptanmıştır. Fakat teknoloji liderliği ile öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve yapılandırmacı pedagoji arasında bir ilişki bulunamamıştır. Teknoloji liderliği ve okul performansı arasında da bir ilişki saptanmamıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları, NETS-A Standard 2 (Öğrenme ve Öğretmenin) nin, öğretmenlerin multimedya teknolojisi becerilerindeki varyansın %49'unu açıkladığını göstermiştir.

Chang, Chin ve Hsu (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda Tayvanlı ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği boyutları ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini; Tayvan'daki yedi şehirde bulunan 188 ilkokuldan rastgele seçilen 1028 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada model uyumu için ileriye dönük verilerle yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bulgular, yöneticilerin teknoloji liderliğini içeren dört yapıyı (“Vizyon, Planlama ve Yönetim”, “Personel Geliştirme ve Eğitim”, “Teknoloji ve Altyapı Desteği” ve “Değerlendirme ve Araştırma”) tanımlamıştır. Ayrıca elde edilen veriler, kişiler arası iletişim becerilerinin yöneticilerin genel etkin teknoloji liderliği için önemli bir öncü olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin okullarda karşılaştıkları temel problemler; bütçe yetersizliği, teknoloji olanakları, personel gelişimi ve liderlik sorunları olarak saptanmıştır. Sonuçlar, teknolojiyi benimseyen okul yöneticilerinin, öğrencilerin katılımını ve öğrenmesini arttırmak için okullarını eğitim kaynakları edinmeye etkili bir şekilde yönlendireceğini göstermektedir.

Watts (2009) çalışmasında, teknoloji liderliği, okul iklimi ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 32 devlet okulunda görev yapan 968 öğretmen ve 44 yönetici oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizine göre yöneticilerin teknolojik liderliği ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Regresyon analizine göre, okul iklimi alt boyutlarından biri olan başarı basını ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma düzeyi arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.

Lafont (2011) çalışmasında, okul müdürlerinin teknoloji liderliği ve okul müdürünün bir okuldaki teknoloji entegrasyonunda oynadığı rol üzerine odaklanmayı amaçlamıştır. Ayrıca, bu çalışma öğretmenlerin teknoloji

benimseme düzeyi ile okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini; Lafourche Parish Okulları'ndaki 988 Pre K-12 öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizine göre; öğretmenlerin teknoloji benimseme düzeyi ile müdürün teknoloji liderliği arasında küçük ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji benimseme düzeylerinin okul performansını öngörüp öngörmeyeceğini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji benimseme düzeyinin okul performansı ile ilgili olmadığını göstermiştir.

Hsieh, Yen ve Kuan (2014) Tayvan'daki ilköğretim okulu öğretmenleri görüşleriyle müdürlerin teknoloji liderliği, inovasyon öğretimi (yenilikler öğretme) ve öğrencilerin akademik iyimserliği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini, 755 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, müdürlerin teknoloji liderliğinin, inovasyon öğretimini olumlu yönde etkilediğini ve bunun da öğrencilerin akademik iyimserliğini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Müdürlerin teknoloji liderliği ayrıca öğrencilerin akademik iyimserliğini de olumlu yönde etkilemektedir. Sonuçlar, okul müdürlerinde okul faaliyetlerinde öğretim yenilikçiliğini hızlandırmak için etkili teknoloji liderliği uygulaması gerektiğini ve bu durumun öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Brunson (2015) çalışmasında, ISTE-A tarafından tanımlanan ilköğretim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerini saptamak ve teknoloji entegrasyonuna öncülük etmek için ilköğretim yöneticilerin kilit liderlik stillerine, eğilimlerine ve iş deneyimlerine sahip olma derecelerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Columbia Bölgesindeki bir okul bölgesinden görev yapan 132 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmada; doğrusal regresyon analizi, varyans analizi, t testi ve Post-Hoc analizi gibi nicel veri analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilere göre; dönüşümcü liderliğin, yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliliklerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Paylaşılan liderliğin ise yöneticilerin teknoloji liderliği yeterliliklerinin orta derecede düşük bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Holland (2015) çalışmasında, temel teknoloji liderliği becerilerinin öğrenci başarısı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Çalışmanın örneklemini; Kanada, Nova Scotia'daki okullarda görev yapan 35 yönetici ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (Technological Pedagogical Content Knowledge [TPCK]) değerlendirmesini tamamlayan 84 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analiz sonuçları, temel teknoloji liderliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bununla beraber, öğretmen teknolojik pedagojik içerik bilgisi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların verdikleri cevapların; bulunulan okul kuruluna, deneyime ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini bulunmuştur.

Schoenbart (2019) çalışmasında, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını öz-yeterlik teorisi ve dönüşümsel liderlik teorisi ile araştırmayı amaçlamıştır. Karma yöntem kullanılan bu çalışma, 2018 Eğitim Liderleri Eğitim Standartlarında Uluslararası Teknoloji Derneği (ISTE-EL) temelli bir anket aracı olan Eğitim Liderleri Teknoloji Araştırması'nı (ELTS) geliştirmiştir. ELTS güvenilir bir ölçme aracı olarak bulunmuştur. Çalışmanın örneklemini, New York Rockland, Westchester ve Fairfield ilçelerindeki okullarda görev yapan 527 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre, müdürlerin yalnızca teknoloji liderleri rollerini yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada yönetici ve okul demografisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Katılımcılar, teknoloji liderliklerini genellikle ISTE-EL Standartları ile uyumlu davranışlarla tanımlamışlardır.

Teknoloji liderliği ile ilgili yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde, konuların daha çok NETS standartlarına yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca yurt dışındaki çalışmalar daha çok teknoloji liderliği için modeller ve belli bir standartlar ortaya koymayı amaçlamaktadır. Teknoloji liderliği ve teknoloji kullanımı ile başarı arasında ilişkisel çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında teknoloji entegrasyonu da sıkça incelenmiş konular arasındadır.

1.3.3. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çoban (2010), çalışmasında okul akademik iyimserlik düzeyi ve öğretmen örgütsel bağlılığı arasında nasıl bir ilişki olduğunu bulmayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini, Malatya il merkezindeki 32

ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 671 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizlere göre, okul akademik iyimserliği ve öğretmen örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2011), yüksek lisans tez çalışmasında Hoy ve meslektaşları (2006-2009) tarafından geliştirilen Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Formları Türkçeye uyarlanmayı amaçlamıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için örneklemini; Kastamonu'da resmi ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden seçmiştir. Çalışma sırasıyla; 650, 224 ve 653 sınıf öğretmeninden oluşan üç katılımcı grubu ile yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; test tekrar test güvenirlik katsayıları yüksek, iç tutarlık katsayıları düşük çıkmıştır. Akademik İyimserlik Ölçeği Okul ve Öğretmen Türkçe Formlarının geçerlik ve güvenirlik düzeyleri düşük bulunmuştur.

Yalçın (2013), yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık, stres ve akademik iyimserlik algıları arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde olan çalışmanın örneklemini, Ankara ilinde bulunan 20 ilköğretim okulunda çalışan 406 öğretmenden oluşturmaktadır. Analizler sonucunda; öğretmenlerin görüşleri branş değişkeni açısından anlamlı farklılaşmalar göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile algılanan stres arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Mesleki tükenmişlik ile akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkili tespit edilmiştir. Regresyon analizine göre; psikolojik dayanıklılık, akademik iyimserlik ve algılanan stresin, mesleki tükenmişlik için anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Kerimgil Çelik (2013) çalışmasında; öğretmenlerin akademik iyimserlik ve Yapılandırmacı öğrenme-öğretme faaliyetlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu; her coğrafi bölgeden bir il seçilerek ulaşılan toplam yedi ildeki ilköğretim okullarından 630 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik ölçeği alt boyutları ve yapılandırmacı

öğrenme-öğretme faaliyetleri uygulama düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Erdoğan (2013) yüksek lisans tezi çalışmasında, öğretmenlerin başarı ve özyeterlik algılarında yordayıcı bir etken olarak umut, akademik iyimserlik ve mesleki hazzı incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemine; Ankara ilinden seçilen 27 ilköğretim okulunda çalışan 600 öğretmen alınmıştır. Elde edilen verilere göre; özyeterlik, akademik iyimserlik, mesleki haz, başarı algısı ve umut düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlik, mesleki haz, başarı algısı ve umut özyeterliğin anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Bununla beraber akademik iyimserlik, mesleki haz ve umut; başarı algısının birer anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzun (2014) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları bireysel değerler ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmanın örneklemini; Ankara ilindeki 19 ilkokulda çalışan 398 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değer tipleri ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca bireysel değer çeşitlerinin akademik iyimserliğin anlamlı yordayıcısı çıkmıştır.

Katanalp Biroğul (2015), çalışmasında; öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ve mesleki benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini; Kocaeli ilinde bulunan 16 okulda görev yapan 303 öğretmenden oluşmaktadır. Analizler sonucunda; mesleki benlik saygısı ve akademik iyimserliğin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik iyimserliğin alt boyutlarından akademik vurgu boyutunun, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik alt boyutlarında ve mesleki benlik saygısı düzeylerinde, görev yapılan okul türü ve okul ortamından memnuniyet duyma değişkenleri açısından daha olumlu yanıtlar verdiği gözlenmiştir. Ayrıca üstlerinden takdir gören öğretmenlerin akademik

iyimserlik düzeylerinin ve mesleki benlik saygılarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Ergen (2016), doktora tezinde; sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetim becerileri, mesleki bağlılıkları ve akademik iyimserlikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde olan çalışmanın örneklemini; Malatya merkez ilçelerinde bulunan resmi 189 ilkokulunda çalışan 638 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, mesleki bağlılıkları ve akademik iyimserlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, akademik iyimserlik düzeyleri; hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre, mesleki bağlılık düzeyleri okulun bulunduğu yer ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin en güçlü yordayıcısının akademik iyimserlik olduğu saptanmıştır. Mesleki bağlılığın da sınıf yönetim becerilerinin bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir.

Oldaç (2016), çalışmasında; paylaşılan liderlik, akademik iyimserlik, mesleki işbirliği, kolaylaştırıcı okul yapısı, ve öğrenci başarısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini; Adana ilinin 3 ilçesindeki 40 resmi okulda görev yapan 426 öğretmen ve 23053 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde HLM7 programından yararlanılarak Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; akademik iyimserlik değişkeninin alt boyutlarından öğretmenlerin kolektif özyeterliliği ile okullar arası başarı farklılıklarının en yüksek ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Velilere ve öğrenciye karşı güven ve engelleyici bürokrasi yapısı değişkenleri ile okullar arası başarı farklılıkları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Boz (2016), doktora tezi çalışmasında, otantik liderlik ile okul akademik iyimserliği ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini, Siirt ilinde bulunan, 111 ilkokul ve ortaokulda çalışan 1947 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizlere göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yöneticilerin otantik liderlik davranışları ve okul akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif

yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Yöneticilerin otantik liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Örgütsel sinizm ve akademik iyimserlik arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca örgütsel sinizmin en güçlü yordayıcısı otantik liderlik çıkmıştır.

Karaçam (2016), doktora tezinde; beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş, akademik iyimserlik ve fiziksel saygıyı incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; Ankara ilindeki okullardan seçilen 374 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Analizler sonucunda; başarı algısı, psikolojik iyi oluş, akademik iyimserlik ve fiziksel saygı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlik ve fiziksel saygı, beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarının pozitif yönlü anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ataş Akdemir (2016) doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin algıları doğrultusunda; okul akademik iyimserliği, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, yöneticilerin gösterdikleri dağıtımçı liderlik davranışları ve okul başarısı arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan çalışmanın örnekleminde; Erzurum ili merkezde bulunan 40 resmi ortaokulda çalışan 772 öğretmen bulunmaktadır. Çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; yöneticilerin gösterdikleri dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okulların akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin gösterdikleri dağıtımçı liderlik davranışları ile okul akademik iyimserliği düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Okul akademik iyimserliği düzeyi ile okul başarısı ve örgütsel bağlılık arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yöneticilerin gösterdikleri dağıtımçı liderlik davranışlarının, okul akademik iyimserliğini ve örgütsel bağlılığını anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Şenay (2018) yüksek lisan tezinde, öğrencilerin akademik özyeterlikleri, akademik iyimserlikleri, akademik başarıları ve aile geliri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Manisa ilindeki 8 ilçeden seçilen 777 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinden yararlanılan bu çalışmada Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; akademik başarının en güçlü yordayıcı değişkeninin akademik öz-yeterlik olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca aile gelirinin ve akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı doğrudan etkilediği bulunmuştur.

Kürkçü (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin özerklik davranışları, öğretmen liderliği düzeyleri ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini; Tokat ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan 518 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin özerklik davranışları, öğretmen liderliği düzeyleri ve akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Akademik iyimserlik ile ilgili Türkiye'deki çalışmalar, genel olarak okulların akademik iyimserliği konusundadır. Akademik iyimserliğin bazı liderlik türleri (Paylaşılan liderlik, otantik liderlik, dağıtımçı liderlik) ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; özyeterlik, özerklik, psikolojik iyi oluş, fiziksel saygıyı, uyum, stres, psikolojik dayanıklılık, mesleki benlik saygısı, mesleki işbirliği, mesleki tükenmişlik, mesleki haz, mesleki bağlılık durumları ile akademik iyimserlik arasında ilişkisel çalışmalar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, yurt dışında yapılan çalışmalara oranla az olsa da öğrenci başarısı ile ilgili çalışmalar da mevcuttur.

1.3.4. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Wagner (2008) çalışmasında; akademik iyimserlik, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini; Virginia devlet liselerinin görev yapan tam zamanlı 1218 öğretmenden oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler

olduğunu ortaya çıkmıştır. Akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca regresyon analizi sonuçları örgütsel vatandaşlık davranışının ortalama okul başarısı puanları üzerinde önemli ve bağımsız bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Rutledge (2010), çalışmasında dönüşümsel liderlik ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Alabama'nın kuzeyindeki 67 ilköğretim okulunda görev yapan 470 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkeni Leithwood'un dönüşümsel liderlik modeli, bağımlı değişkeni akademik iyimserliktir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, Leithwood'un dönüşümsel liderlik modeli ve okul akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Doğrusal regresyon analizi sonuçları, Leithwood'un dönüşümsel liderlik modelinin her bir kategorisinde, akademik iyimserliğin pozitif yönde yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Allen (2011) doktora tezi çalışmasında; akademik iyimserlik (akademik vurgu, toplu etkinlik ve öğrencilerin ve velilerin güveni alt boyutları ile) öğretimsel liderlik davranışları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Virginia'daki 35 kentsel ilköğretim okulunun 1292 öğretmenlerden oluşmaktadır. Korelasyon analizi sonucuna göre, sosyoekonomik durumu kontrol ederken bile, akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı ile akademik iyimserlik ve öğretim liderliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır. Fakat öğretim liderliği ve öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır.

Akhavan (2011) çalışmasında ilkokul ortamlarında öğretmenler için etkili bir mesleki gelişim alanı olarak koçluk tartışması sunmayı amaçlamıştır. Üç alt boyuttan (öğretmen yeterliği, yetişkinlere ve öğrencilere güven ve akademik vurgu) oluşan akademik iyimserlik yapısını incelemek için karma bir yöntem tasarımı kullanılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin dört bölgesindeki 205 öğretmene çalışmanın nicel kısmı için bir anket verilmiştir. ABD bölgelerini temsil etmek üzere odak grup görüşmeleri ve gözlemleri de yapılmıştır. Elde edilen verilere göre; koçluk alan öğretmenlerin, öğrenci başarısında olumlu değişime etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel analizin sonuçları da, koçluğun ve

öğretmenlerin yüksek akademik iyimserliğinin, devlet test sonuçlarıyla belirlenen öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Wu (2012) çalışmasında akademik iyimserliğin doğasını ve Tayvan ilköğretim okullarında akademik başarıyı tahmin etme yeteneğini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca okul kolektif sorumluluğunun hem akademik iyimserlik hem de öğrenci başarısı ile olan ilişkisini incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Tayvan Hualien İlçesinde bulunan 103 ilköğretim okulunda görev yapan 1571 öğretmen oluşturmaktadır. YEM analizinin sonuçları, akademik iyimserliğin Tayvan'da ABD'de olduğu gibi çalıştığını göstermiştir. Akademik iyimserlik sosyoekonomik durumu kontrol ettikten sonra öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyebildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sonuçlar, kolektif sorumluluğun akademik iyimserliği olumlu yönde etkileyen ve akademik başarıyı dolaylı olarak etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Çalışmada kolektif sorumluluğun okullarda akademik iyimserlik kültürünün geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu saptanmıştır.

Malloy (2012), çalışmasında dağıtık liderlik alt boyutlarını ve bunların akademik iyimserlikle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini de incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Ontario'nun merkezinde bulunan 113 okulda görev yapan 2122 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, dağıtılmış liderliğin akademik iyimserlikle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, ancak akademik iyimserliğin öğrenci başarısı ile önemli bir ilişkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademik iyimserlik alt boyutlarından biri olan akademik basının, dil ve matematikte öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Nelson (2012) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin akademik iyimserliği ile öğrencilerin akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda yönetici ve öğretmenlerin akademik iyimserlik uyumuna olan farkı da incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Mississippi'de 20 okulda görev yapan 324 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenin akademik iyimserliği ve öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yöneticinin akademik iyimserliği ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır. Ayrıca

yöneticilerin öğretmenlerden daha yüksek düzeyde akademik iyimserlik gösterdiği saptanmıştır.

Hallmark (2013) çalışmasında öğrenci etnik kökenini dahil ederek akademik iyimserliğin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisinin incelemeyi ve okul bağlamındaki akademik iyimserlik düzeyinin ne kadar büyük olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Texas'da bulunan 97 ilköğretim okulunda görev yapan 3106 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenci başarısı için 10464 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, akademik iyimserliğin öğrenci matematik ve okuma başarısının pozitif bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çalışmada okul düzeyindeki akademik iyimserlikteki varyansın sadece %52'sinin okul bağlamında belirlendiği tespit edilmiştir.

Donovan (2014) çalışmasında, akademik olarak iyimser öğretmenlerden veya akademik iyimserlik konusunda yüksek puan alan öğretmenlerden, öğretmen akademik iyimserliğini nasıl destekledikleri ve geliştirdikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Bu doktora tezi nitel bir görüşme çalışmasıdır. Araştırmacı ilk olarak öğretmen akademik iyimserlik ölçeği kullanılarak iyimser öğretmenler tanımlandıktan sonra kabul eden öğretmenlerden verileri görüşmeler yaparak toplamıştır. Elde edilen veriler; öğretmen akademik iyimserliğini desteklemek ve öğretmenlerin çeşitli durumlara uyum sağlamak için birçok farklı uygulama hakkında bilgi sahibi olması, bunları kullanması ve çeşitli inançlara sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca akademik açıdan iyimser öğretmenlerin çoğunlukla iyimser, insancıl ve öğrenci merkezli olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte veriler, zaman zaman tam tersinin gerekli olduğunu da göstermektedir.

Vaux (2015) çalışmasında; örgüt iklimi ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi bulmayı ve bu değişkenleri öğrenci başarısının ve okulların etkililiğinin yordayıcısı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini; Alabama'nın kuzeyindeki toplam 67 ilköğretim okulunda görev yapan 1353 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizi, tüm değişkenlerin birbirleriyle orta düzeyde bir ilişki içerdiğini göstermiştir. Sosyoekonomik durum kontrol edilince, akademik iyimserlik ve örgüt ikliminin, öğrenci başarısı ve okul etkililiği için

bağımsız yordayıcılar olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik iyimserlik ve okul ikliminin birlikte bir regresyon analizi yapıldığında okul iklimi öğrenci başarısının yordayıcısı çıkmıştır. Hem örgüt iklimi hem de akademik iyimserlik, okul etkililiğinin yordayıcısı bulunmuştur.

Akademik iyimserlik ile ilgili yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde okul başarısı, öğrenci başarısı ve akademik başarı ile ilişkisel çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda yapılan çalışmalarda genel olarak başarının akademik iyimserlik ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserlikle bazı liderlik türleri (dönüşümsel, öğretimsel, dağınık liderlik) arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma olduğu görülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. ÇALIŞMANIN MODELİ

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ve hala varlığını sürdüren bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan model olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2017: 109). Bu çalışmada, değişkenler (Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği, Öğretmen Akademik İyimserliği ve Okul Başarısı) arasındaki ilişkiye bakıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemeyi amaçlayan araştırmaları ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Çalışmanın problemi literatür taramasıyla, bulguları ise ölçek uygulanmasından elde edilen verilere ve TYT puanlarının okul bazında ortalamalarına dayanılarak oluşturulmuştur.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evreni, 2018–2019 eğitim–öğretim yılında Rize ili ve ilçelerinde faaliyette bulunan resmi liselerde görev yapan 1618 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak zor olduğu için basit seçkisiz (tesadüfi) örneklem seçimi yapılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme; bir örneklemin, tanımlanmış evrende bulunan tüm bireylerin örneklem için bağımsız ve eşit bir seçim şansına sahip olacak şekilde rastgele veya tesadüfi bir prosedür ile seçilmesi işlemini ifade etmektedir (Gay, Mills ve Airasia, 2012).

Tablo 1. Çalışmanın Örneklemi ile İlgili Bilgiler

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Uygulanan ölçek Sayısı	Gelen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Ölçek Sayısı
Ardeşen	8	175	95	71	55
Çamlıhemşin	2	24	20	17	17
Çayeli	8	192	135	96	96
Derepazarı	1	21	10	8	8
Fındıklı	5	91	45	35	32
Güneysu	5	122	65	48	46
Hemşin	1	12	-	-	-
İkizdere	2	35	22	20	20
İyidere	2	25	18	13	13
Kalkandere	1	22	20	8	7
Merkez	18	743	340	217	197
Pazar	8	153	75	55	53
Toplam	61	1618	790	588	544

Çalışmanın örneklemini ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre; Rize ilinde faaliyette bulunan 61 resmi liseden 54’ünde görev yapan 790 öğretmene ölçek ulaştırılmıştır. Bu ölçeklerin 588 tanesi araştırmacıya geri gelmiştir. Fakat gelen 44 ölçeğe ait veriler, hatalı ve eksik olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle çalışmanın örneklemini; Rize ilinde faaliyette bulunan 54 resmi lisede görev yapan 544 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulanan ölçeklerin ardından, gelen ölçeklerin değeri kontrol edildiğinde % 74.43 oranında ölçeğin araştırmacıya geri döndüğü söylenebilir.

2.2.1. Örneklemenin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Örneklemini oluşturan katılımcıların kişisel bilgileri, çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu bölümde; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalışılan okul türü ve eğitim teknolojilerini alıp almama durumu değişkenlerinin dağılımı ile ilgili sayı ve yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	302	55.5
Erkek	242	44.5
Toplam	544	100

Örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni dağılımına ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre; 544 öğretmenin, %55.5’i “kadın” ve %44.5’ de “erkek”tir.

Tablo 3. Yaş Dağılımı

Yaş	N	%
20-30	173	31.8
31-40	215	39.5
41-50	115	21.1
51 ve Üzeri	41	7.5
Toplam	544	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş değişkeni dağılımına ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre; 544 öğretmenin; %31.8'i "20-30", %39.5'i "31-40", %21.1'i "41-50" ve %7.5'i de "51 ve üzeri" yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Branş Dağılımı

Branş	N	%
Sayısal	145	25.8
Sözel	276	49.2
Beceri	36	6.4
Meslek	87	15.5
Toplam	544	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branş değişkeni dağılımına ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 4'te verilmiştir. Analizler yapılırken kolaylık olması için branşlar dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; sayısal (Matematik Grubu, Fen Bilimleri Grubu), sözel (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Grubu, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil Grubu), beceri (Spor ve Sanat Dersleri) ve meslek dersleridir. Buna göre; 544 öğretmenin; %25.8'i "Sayısal Dersler", %49.2'si "Sözel Dersler", %6.4'ü "Beceri Dersleri", %15.5'i "Meslek Dersleri" branşındadır.

Tablo 5. Mesleki Kıdem Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
0-5	179	32.9
6-10	147	27
11-15	62	11.4
16-20	63	11.6
21 ve Üzeri	93	17.1
Toplam	544	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni dağılımına ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre 544

öğretmenin; %32.9'u "0-5 yıl" , %27'si "6-10 yıl", %11.4'ü "11-15 yıl", %11.6'sı "16-20 yıl" ve %17.1'i de "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrenim Durumu Dağılımı

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	443	81.4
Lisansüstü	101	18.6
Toplam	544	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni dağılımına ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre; 544 öğretmen; %81.4'ü "Lisans", %18.6'sı "Lisansüstü" mezunudur.

Tablo 7. Çalışılan Okul Türü Dağılımı

Okul Türü	N	%
Anadolu Lisesi	131	24.1
Fen Lisesi	55	10.1
Sosyal Bilimler Lisesi	12	2.2
İmam Hatip Anadolu Lisesi	120	22.1
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	187	34.4
Çok Programlı Anadolu Lisesi	20	3.7
Güzel Sanatlar Lisesi	11	2
Spor Lisesi	8	1.5
Toplam	544	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkeni dağılımına ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 7'de verilmiştir. Buna göre; 544 öğretmenden; %24.1'i "Anadolu Lisesi"nde, %10.1'i "Fen Lisesi"nde, %2.2'si "Sosyal Bilimler Lisesi"nde, %22.1'i "İmam Hatip Anadolu Lisesi"nde, %34.4'ü "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi"nde, %3.7'si "Çok Programlı Anadolu Lisesi"nde, %2'si "Güzel Sanatlar Lisesi"nde ve %1.5'i de "Spor Lisesi"nde görev yapmaktadır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" bulunmaktadır. İkinci bölümde; Sincar (2009) tarafından geliştirilen "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği", Üçüncü bölümde Ergen ve Elma (2018),

tarafından geliştirilen "Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler kullanılmadan önce Sincar (2009) ve Ergen ve Elma (2018) ile görüşme yapıp uygulama izni alınmıştır. Ölçekleri kullanma izin yazıları Ek-1'de verilmiştir.

2.3.1. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği

Sincar (2009) tarafından geliştirilen Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği, "hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5)" şeklinde cevaplandırılan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. "İnsan Merkezilik" alt boyutunda 11, "Vizyon (Gerçeğe İlişkin Öngörü)" alt boyutunda 7, "İletişim ve İş Birliği" alt boyutunda 6, "Destek" alt boyutunda 5 madde olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır.

Sincar'ın (2009) yaptığı çalışmada, okul teknoloji liderliği ölçeğinin tek faktörlü veya çok faktörlü olup olmadığını incelemek amacıyla temel birleşenler analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) uygunluk değeri .97 çıkmıştır. Yapısal geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi kullanılmış ve dört alt boyut (İnsan Merkezilik, Vizyon, İletişim ve İş Birliği ve destek) ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısını bulmak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlarında iç tutarlılık kat sayısı; "İnsan Merkezilik" alt boyutunda .94, "Vizyon" alt boyutunda .92, "İletişim ve İş Birliği" alt boyutunda .91 ve "Destek" alt boyutunda .91 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .97 bulunmuştur (Sincar, 2009). Yapılmış olan analizler ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu belirtmektedir.

2.3.2. Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

Ergen ve Elma (2018) tarafından geliştirilen Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği, "hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5)" şeklinde cevaplandırılan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. "Özyeterlik" alt boyutunda 10, "Velilere Güven" alt boyutunda 6, "Öğrencilere Güven" alt boyutunda 7, "Yöneticilere Güven" alt

boyutunda 6 ve “Akademik Vurgu” alt boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır.

Ergen ve Elma’nın (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmen akademik iyimserlik ölçeğinin KMO uygunluk değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliğini hesaplamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda beş boyut (Özyeterlik, Velilere Güven, Öğrencilere Güven, Yöneticilere Güven ve Akademik Vurgu) ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısını bulmak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile iki yarı güvenirliği analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .92 ve iki yarı güvenirliği katsayısı 87 olarak bulunmuştur (Ergen ve Elma, 2018). Yapılmış olan analizler ölçeğin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

2.3.3. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Yapılan Güvenirlik Analizleri

Çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik düzeylerinin saptanması amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Sincar (2009) tarafından geliştirilen Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeğinin alt boyutlarında iç tutarlık katsayısı; “İnsan Merkezilik” alt boyutunda .90, “Vizyon” alt boyutunda .93, “İletişim ve İş Birliği” alt boyutunda .84 ve “Destek” alt boyutunda .91 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .96 bulunmuştur.

Ergen ve Elma (2018) tarafından geliştirilen Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeğinin alt boyutlarında iç tutarlık katsayısı; “Özyeterlik” alt boyutunda .98, “Velilere Güven” alt boyutunda .85, “Öğrencilere Güven” alt boyutunda .91, “Yöneticilere Güven” alt boyutunda .89 ve “Akademik Vurgu” alt boyutunda .85 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .92 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70’ten büyük olduğu için bu ölçeklerden elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Ölçme araçları, 6 Mayıs – 14 Haziran 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçekler, yüz yüze veri toplama yöntemi ile öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak verilmiştir. Öğretmenlerin ölçekleri doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Çalışmada okul başarısı bağımlı değişkeni için “Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı (YKS)”nın birinci oturumu olan TYT puanlarından yararlanılmıştır. Rize ilinde faaliyette bulunan resmi liselerdeki öğrencilerin 15 Haziran 2019 tarihinde girdikleri TYT puanlarının okul bazında ortalamaları kullanılmıştır. Liselerin TYT puan ortalamaları Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 7 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır. Alınan listede adı geçen okul isimlerinin herhangi bir metinde il içi sıralaması veya puan ortalaması verilmemesi gerektiği için çalışmada gösterilmemiş sadece analizlerde kullanmak için SPSS veri tabanına aktarılmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Veriler, SPSS programına aktarılırken 44 ölçeğe ait verilerin hatalı ve eksik olduğu fark edilmiştir. Kayıp veriler analiz için değerlendirmeye katılmamıştır.

Tablo 8. Ölçeklerin Puanlama Alt ve Üst Sınırları

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Alt Sınır	1,00	1,80	2,60	3,40	4,20
Üst Sınır	1,79	2,59	3,39	4,19	5,00

Ölçeklerin puanlama alt ve üst sınırları Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre; hiçbir zaman (Hiç Katılmıyorum) “1,00-1,79”, Ara Sıra (Katılmıyorum) “1,80-2,59”, Bazen (Kısmen Katılıyorum) “2,60-3,39”, Çoğu Zaman (Katılıyorum) “3,40-4,19” ve Her Zaman (Tamamen Katılıyorum) “4,20-5,00” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili veriler için betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizi için uygulanacak istatistik testleri belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normal dağılım gösteren durumlarda parametrik yöntemler, gösteremeyen durumlardan parametrik olmayan yöntemler

kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeyleri ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek için ortalama, frekans analizi ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeyleri ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için homojenlik koşulu sağlandığından parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Homojenlik koşulu sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi'nden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Fark olduğu tespit edilen durumlarda LSD ve Tamhane's 2 Post-Hoc testi uygulanmıştır (Kayri, 2009). Yöneticilerin teknoloji liderliği ile öğretmenlerin akademik iyimserliği; yöneticilerin teknoloji liderliği ile okul başarısı; öğretmenlerin akademik iyimserliği ile okul başarısı aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde; normal dağılım gösteren değişkenler için Pearson Korelasyon Katsayısı, normal dağılım göstermeyen değişkenler için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon değer aralıkları mutlak değer olarak; 0.00-0.30 arasında düşük düzeyde, 0.30-0.70 arasında orta düzeyde, 0.70-1.00 arasında yüksek düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Yöneticilerin teknoloji liderliğinin öğretmen akademik iyimserliğini yordama düzeyini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın amacına yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular bulunmaktadır. İlk olarak; okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği düzeyleri ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Bununla beraber öğretmen algılarının; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir. Ayrıca teknoloji liderliği, öğretmen akademik iyimserlik ve okul başarı arasında yapılan korelasyon ve regresyon analizleri ve yorumları verilmiştir.

3.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ DÜZEYLERİNE DAİR ÖĞRETMEN ALGILARI

Liselerde görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin teknoloji liderliği ölçeğinin toplamına ve boyutlarına ilişkin algıları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliği Ölçeği Toplamı ve Alt Boyutları Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	SS
İnsan Merkezilik	544	3.62	0.66
Vizyon	544	3.47	0.76
İletişim ve İş Birliği	544	3.56	0.68
Destek	544	3.70	0.72
Toplam	544	3.59	0.63

Tablo 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen algılarının ortalamaları, İnsan Merkezilik boyutunda $\bar{X} = 3.62$; Vizyon boyutunda $\bar{X} = 3.47$; İletişim ve İş Birliği boyutunda $\bar{X} = 3.56$; Destek boyutunda $\bar{X} = 3.70$ ve Teknoloji Liderliği ölçeğinin toplamında $\bar{X} = 3.59$ olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre; en yüksek Destek boyutunda, en düşük Vizyon boyutunda okul yöneticileri teknoloji liderliği rollerini göstermektedir. Bu ortalama değerlerine göre hem alt boyutlarında hem de ölçek toplamında

öğretmenler; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini “çoğu zaman” sergilediklerini düşünmektedirler.

3.1.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeğinin Boyutlarına Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin, yöneticilerin teknoloji liderliği rolleri ölçeğine ilişkin algılarında maddelere katılma düzeyleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Teknoloji Liderliği Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Teknoloji Liderliği Ölçeği Maddeleri	N	$\bar{X}$	SS
İnsan Merkezilik	1. Okulda teknolojinin kullanımına ilişkin etik durumları okulun tüm üyeleriyle birlikte belirlerler.	544	3.71	.92
	2. Eğitim teknolojilerini okula kazandırırken öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlerler.	544	3.78	.84
	3. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili eğitim almalarını özendirirler.	544	3.67	.92
	4. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanımını değerlendirirler.	544	3.39	.96
	5. Öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmaları için internet hizmetlerini kullanmalarını desteklerler.	544	3.84	.93
	6. Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırlar.	544	3.99	.94
	7. Eğitim teknolojilerinin öğrencilerin okul başarılarına etkilerini değerlendirirler.	544	3.43	.95
	8. Okulun tüm üyelerinin okuldaki eğitim teknolojilerinden eşit düzeyde faydalanmalarını sağlarlar.	544	3.85	.88
	9. Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorunları, okuldaki tüm bireylerin katılımını sağlayarak çözerler.	544	3.53	.93
	10. Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğrencilerin görüşlerine başvururlar.	544	3.07	.93
	11. Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğretmenlerin görüşlerine başvururlar.	544	3.59	.90
Vizyon	12. Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin bir vizyona sahiptirler.	544	3.51	.88
	13. Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin sahip oldukları vizyonu eğitici personelle paylaşırlar.	544	3.54	.89
	14. Uzun vadeli teknolojik gelişim planlarına sahiptirler.	544	3.13	.96
	15. Okulda eğitim teknolojisi planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri desteklerler.	544	3.64	.86
	16. Eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda gelişmeleri izleyip sürekli yenilenmeyi savunurlar.	544	3.56	.90
	17. Okulun eğitim teknolojisi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yaparlar.	544	3.41	.96
	18. Eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerini belirlerler.	544	3.51	.89
	19. Velilerle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.	544	3.67	.96
	20. Okulun sosyal çevresiyle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.	544	3.74	.87

Tablo 10. (Devam) Öğretmenlerin Teknoloji Liderliği Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Teknoloji Liderliği Ölçeği Maddeleri	N	$\bar{X}$	SS
İletişim ve İşbirliği	21. Teknolojiyi okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanırlar.	544	3.82	.84
	22. Okulun tüm üyeleriyle teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyarlanacağına ilişkin fikirler üretirler.	544	3.51	.87
	23. Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluştururlar.	544	3.06	1.04
	24. Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili veri toplamak için eğitim teknolojilerinden yararlanırlar.	544	3.57	.87
Destek	25. Öğrenme-öğretme ortamlarının eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere göre düzenlenmesini desteklerler.	544	3.76	.81
	26. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenlerler.	544	3.61	.84
	27. Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim teknolojilerinin kullanımını desteklerler.	544	3.69	.85
	28. Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için öğretmenlerin teknolojinin getirdiği imkânlardan faydalanmalarını sağlarlar.	544	3.77	.80
	29. Eğitim teknolojilerinin kullanımında okuldaki eğitici ve yardımcı personele örnek olacak davranışlar sergilerler.	544	3.68	.85

Tablo 10 incelendiğinde; insan merkezilik alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırlar." $\bar{X} = 3.99$ ifadesi "çoğu zaman" düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde "Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğrencilerin görüşlerine başvururlar." $\bar{X} = 3.07$ ifadesi "bazen" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin insan merkezilik alt boyutundaki algıları toplamda "çoğu zaman" düzeyindedir. Vizyon alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Okulda eğitim teknolojisi planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri desteklerler." $\bar{X} = 3.64$ ifadesi "çoğu zaman" düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde "Uzun vadeli teknolojik gelişim planlarına sahiptirler." $\bar{X} = 3.13$ ifadesi "bazen" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin vizyon alt boyutundaki algıları toplamda "çoğu zaman" düzeyindedir. İletişim ve iş birliği alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Teknolojiyi okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanırlar." $\bar{X} = 3.82$ ifadesi "çoğu zaman" düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde "Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu

oluştururlar.” $\bar{X} = 3.06$ ifadesi “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim ve iş birliği alt boyutundaki algıları toplamda “çoğu zaman” düzeyindedir. Destek alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için öğretmenlerin teknolojinin getirdiği imkânlardan faydalanmalarını sağlarlar.” $\bar{X} = 3.77$ ifadesi “çoğu zaman” düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde “Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenlerler.” $\bar{X} = 3.61$ ifadesi “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin destek alt boyutundaki algıları toplamda “çoğu zaman” düzeyindedir. Bu bağlamda öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinde; en yüksek ortalamaya sahip madde insan merkezilik alt boyutunda yer alan “Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırlar.” $\bar{X} = 3.99$ ifadesi iken en düşük ortalamaya sahip madde de iletişim ve iş birliği alt boyutundaki “Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluştururlar.” $\bar{X} = 3.06$ ifadesi olduğu ortaya çıkmıştır.

3.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları

Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Teknoloji Liderliği	Cinsiyet	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	$\bar{X}$	SS	F	p	t	sd	p
İnsan Merkezilik	Kadın	302	3.61	.65	.01	.55	-.59	542	.55
	Erkek	242	3.64	.67					
Vizyon	Kadın	302	3.48	.72	2.4	.93	.08	542	.93
	Erkek	242	3.47	.81					
İletişim ve İş Birliği	Kadın	302	3.58	.66	.36	.42	.80	542	.42
	Erkek	242	3.54	.71					
Destek	Kadın	302	3.72	.68	2.96	.60	.51	542	.60
	Erkek	242	3.68	.76					
Toplam	Kadın	302	3.59	.61	1.03	.94	.07	542	.94
	Erkek	242	3.59	.65					

Tablo 11 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinin hem toplamında hem de alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarında farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$t_{(542)}=-.07$; $p>.05$], İnsan Merkezilik [$t_{(542)}=-.59$; $p>.05$], Vizyon [$t_{(542)}=.08$; $p>.05$], İletişim ve İş Birliği [$t_{(542)}=.80$; $p>.05$], Destek [$t_{(542)}=.51$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.1.3. Yaş Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları

Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarında yaş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi												
	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
					Levene	P						
İnsan Merkezilik	20-30	173	3.63	.68	1.61	.41	Gruplar Arası	1.818	3	.60	1.38	.24
	31-40	215	3.60	.68			Gruplar İçi	236.881	540	.43		
	41-50	115	3.70	.62			Toplam	238.699	543			
	51 ve üzeri	41	3.47	.52								
Vizyon	20-30	173	3.46	.76	.75	.18	Gruplar Arası	.441	3	.14	.25	.86
	31-40	215	3.47	.77			Gruplar İçi	317.451	540	.58		
	41-50	115	3.52	.77			Toplam	317.892	543			
	51 ve üzeri	41	3.42	.70								
İletişim ve İş Birliği	20-30	173	3.52	.69	.17	.51	Gruplar Arası	.472	3	.15	.33	.80
	31-40	215	3.58	.69			Gruplar İçi	254.884	540	.47		
	41-50	115	3.59	.67			Toplam	255.357	543			
	51 ve üzeri	41	3.56	.62								
Destek	20-30	173	3.68	.77	1.73	.91	Gruplar Arası	.528	3	.17	.33	.80
	31-40	215	3.69	.72			Gruplar İçi	283.605	540	.52		
	41-50	115	3.76	.68			Toplam	284.133	543			
	51 ve üzeri	41	3.69	.60								
Toplam	20-30	173	3.58	.64	.95	.16	Gruplar Arası	.655	3	.21	.54	.65
	31-40	215	3.58	.65			Gruplar İçi	215.188	540	.39		
	41-50	115	3.65	.60			Toplam	215.843	543			
	51 ve üzeri	41	3.51	.54								

Tablo 12 incelendiğinde; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinin hem toplamında hem de alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Yaş değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; ölçeğin toplamı [$F_{(3, 540)}=.54$; $p>.05$], İnsan Merkezilik [$F_{(3, 540)}=1.38$; $p>.05$], Vizyon [$F_{(3, 540)}=.25$; $p>.05$], İletişim ve İş Birliği [$F_{(3, 540)}=.33$; $p>.05$], Destek [$F_{(3, 540)}=.33$; $p>.05$], boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre; yaş değişkenine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.1.4. Branş Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları

Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarında branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi												
	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
					Levene	P						
İnsan Merkezilik	Sayısal	145	3.56	.64	1.05	.36	Gruplar Arası	1.354	3	.45	1.02	.38
	Sözel	276	3.67	.66			Gruplar İçi	237.345	540	.44		
	Beceri	36	3.55	.53			Toplam	238.699	543			
	Meslek	87	3.61	.72								
Vizyon	Sayısal	145	3.38	.79	.86	.45	Gruplar Arası	2.707	3	.90	1.54	.20
	Sözel	276	3.54	.75			Gruplar İçi	315.185	540	.58		
	Beceri	36	3.40	.62			Toplam	317.892	543			
	Meslek	87	3.47	.80								
İletişim ve İş Birliği	Sayısal	145	3.48	.71	1.40	.24	Gruplar Arası	1.557	3	.51	1.10	.34
	Sözel	276	3.61	.66			Gruplar İçi	253.799	540	.47		
	Beceri	36	3.57	.54			Toplam	255.357	543			
	Meslek	87	3.54	.74								
Destek	Sayısal	145	3.65	.68	.67	.56	Gruplar Arası	3.172	3	1.05	1.03	.10
	Sözel	276	3.77	.74			Gruplar İçi	280.961	540	.52		
	Beceri	36	3.58	.58			Toplam	284.133	543			
	Meslek	87	3.61	.73								
Toplam	Sayısal	145	3.52	.63	.84	.47	Gruplar Arası	1.827	3	.60	1.53	.20
	Sözel	276	3.64	.61			Gruplar İçi	214.016	540	.39		
	Beceri	36	3.52	.51			Toplam	215.843	543			
	Meslek	87	3.55	.69								

Tablo 13 incelendiğinde; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinin hem toplamında hem de alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Branş değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; ölçeğin toplamı [$F_{(3, 540)}=1.53$; $p>.05$], İnsan Merkezilik [$F_{(3, 540)}=1.02$; $p>.05$], Vizyon [$F_{(3, 540)}=1.54$; $p>.05$], İletişim ve İş Birliği [$F_{(3, 540)}=1.10$; $p>.05$], Destek [$F_{(3, 540)}=1.03$; $p>.05$], boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre; branş değişkenine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.1.5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları

Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi												
	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
					Levene	P						
İnsan Merkezilik	0-5	179	3.66	.72	1.31	.26	Gruplar Arası	2.463	4	.61	1.40	.23
	6-10	147	3.59	.61			Gruplar İçi	236.236	539	.43		
	11-15	62	3.69	.69			Toplam	238.699	543			
	16-20	63	3.46	.62								
	21 ve üzeri	93	3.65	.61								
Vizyon	0-5	179	3.47	.77	.33	.85	Gruplar Arası	1.799	4	.45	.76	.54
	6-10	147	3.50	.72			Gruplar İçi	316.093	539	.58		
	11-15	62	3.48	.82			Toplam	317.892	543			
	16-20	63	3.32	.73								
	21 ve üzeri	93	3.52	.78								
İletişim ve İş Birliği	0-5	179	3.53	.71	.80	.52	Gruplar Arası	1.369	4	.34	.72	.57
	6-10	147	3.55	.67			Gruplar İçi	253.987	539	.47		
	11-15	62	3.64	.69			Toplam	255.357	543			
	16-20	63	3.50	.62								
	21 ve üzeri	93	3.64	.68								
Destek	0-5	179	3.69	.78	1.08	.36	Gruplar Arası	.716	4	.17	.34	.85
	6-10	147	3.68	.68			Gruplar İçi	283.418	539	.52		
	11-15	62	3.73	.73			Toplam	284.133	543			
	16-20	63	3.66	.67								
	21 ve üzeri	93	3.77	.68								
Toplam	0-5	179	3.59	.67	.69	.59	Gruplar Arası	1.290	4	.32	.81	.51
	6-10	147	3.58	.59			Gruplar İçi	214.553	539	.39		
	11-15	62	3.64	.66			Toplam	215.843	543			
	16-20	63	3.47	.58								
	21 ve üzeri	93	3.64	.61								

Tablo 14 incelendiğinde; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinin hem toplamında hem de alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; ölçeğin toplamı [$F_{(4, 539)}=.81$; $p>.05$], İnsan Merkezilik [$F_{(4, 539)}=1.40$; $p>.05$], Vizyon [$F_{(4, 539)}=.76$; $p>.05$], İletişim ve İş Birliği [$F_{(4, 539)}=.72$; $p>.05$], Destek [$F_{(4, 539)}=.34$; $p>.05$], boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre; mesleki kıdem değişkenine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.1.6. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları

Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarında öğrenim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Bağımsız Gruplar için t- Testi Sonuçları

Teknoloji Liderliği	Öğrenim Durumu	N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		N	$\bar{X}$	SS	F	P	t	sd	p
İnsan Merkezilik	Lisans	443	3.62	.66	.00	.98	-.16	542	.86
	Lisansüstü	101	3.63	.65					
Vizyon	Lisans	443	3.47	.76	.17	.67	-.12	542	.89
	Lisansüstü	101	3.48	.76					
İletişim ve İş Birliği	Lisans	443	3.58	.67	.52	.46	1.00	542	.31
	Lisansüstü	101	3.50	.72					
Destek	Lisans	443	3.69	.72	.14	.70	-.60	542	.54
	Lisansüstü	101	3.74	.69					
Toplam	Lisans	443	3.59	.63	.08	.77	.00	542	.99
	Lisansüstü	101	3.59	.62					

Tablo 15 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinin hem toplamında hem de alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Öğrenim durumu değişkeni açısından okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarında farklılaşma

olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$t_{(542)}=.00$; $p>.05$], İnsan Merkezilik [$t_{(542)}=-.16$; $p>.05$], Vizyon [$t_{(542)}=-.12$; $p>.05$], İletişim ve İş Birliği [$t_{(542)}=1.00$; $p>.05$], Destek [$t_{(542)}=-.60$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.1.7. Çalışılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Düzeylerine Dair Öğretmen Algıları

Okul yöneticilerinin gösterdiği teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmenlerin algılarında çalışılan okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	P							
İnsan Merkezilik	Anadolu L.(1)	131	3.66	.65	.82	.56	Gruplar Arası	7.365	7	1.05	2.43	.01**	1>2 4>2 5>2 6>1 6>2 6>4 6>7
	Fen L.(2)	55	3.37	.74			Gruplar İçi	231.334	536	.43			
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	3.62	.60			Toplam	238.699	543				
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.58	.66									
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	3.67	.62									
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	3.98	.73									
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.48	.66									
	Spor L.(8)	8	3.53	.40									
Vizyon	Anadolu L.(1)	131	3.48	.81	1.79	.08	Gruplar Arası	11.212	7	1.60	2.79	.007**	1>2 3>2 4>2 5>2 5>4 6>2
	Fen L.(2)	55	3.13	.87			Gruplar İçi	306.680	536	.57			
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	3.66	.72			Toplam	317.892	543				
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.39	.77									
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	3.58	.66									
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	3.74	.86									
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.45	.64									
	Spor L.(8)	8	3.51	.42									
İletişim ve İş Birliği	Anadolu L.(1)	131	3.57	.72	.41	.89	Gruplar Arası	5.422	7	.77	1.66	.11	-
	Fen L.(2)	55	3.40	.64			Gruplar İçi	249.935	536	.46			
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	3.65	.75			Toplam	255.357	543				
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.48	.69									
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	3.66	.65									
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	3.71	.77									
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.31	.55									
	Spor L.(8)	8	3.50	.66									

Tablo 16. (Devam) Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	P							
Destek	Anadolu L.(1)	131	3.73	.75	.57	.77	Gruplar Arası	6.440	7	.92	1.77	.09	-
	Fen L.(2)	55	3.49	.79			Gruplar İçi	277.694	536	.51			
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	3.85	.63			Toplam	284.133	543				
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.67	.75									
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	3.75	.65									
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	4.01	.72									
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.47	.67									
	Spor L.(8)	8	3.45	.61									
Toplam	Anadolu L.(1)	131	3.61	.64	.69	.68	Gruplar Arası	6.991	7	.99	2.56	.01**	1>2 5>2 6>2 6>4
	Fen L.(2)	55	3.34	.69			Gruplar İçi	208.851	536	.39			
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	3.68	.60			Toplam	215.843	543				
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.53	.64									
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	3.66	.56									
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	3.87	.71									
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.44	.57									
	Spor L.(8)	8	3.50	.45									

**p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 16 incelendiğinde; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ölçeğinin hem toplamında hem de alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Çalışılan okul türü değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; İletişim ve İş Birliği [$F_{(7, 536)}=1.66$; $p>.05$] ve Destek [$F_{(7, 536)}=1.77$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre İşbirliği ve İletişim ve Destek boyutlarında öğretmen algılarının benzer olduğu bulunmuştur.

Yapılan LSD Post-Hoc testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamında [$F_{(7, 536)}=2.56$; $p<.05$], İnsan Merkezilik [$F_{(7, 536)}=2.43$; $p<.05$] ve Vizyon [$F_{(7, 536)}=2.79$; $p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. İnsan Merkezilik alt boyutunda Çok Programlı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.98$] katılım düzeyleri Anadolu, Fen, İmam Hatip ve Güzel Sanatlar Liselerinde [$\bar{X}= 3.66$; $\bar{X}=3.37$; $\bar{X}=3.58$; $\bar{X}=3.48$] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.37$] katılım düzeyleri Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu, Çok Programlı Anadolu Liselerinde [$\bar{X}= 3.66$; $\bar{X}=3.58$; $\bar{X}=3.67$; $\bar{X}=3.98$] görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Vizyon alt boyutunda Çok Programlı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.74$] katılım düzeyleri en yüksek; Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.13$] en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin toplamında da aynı şekilde ise Çok Programlı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.87$] katılım düzeyleri en yüksek; Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.34$] en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.66$] katılım düzeyleri Fen Liselerinde [$\bar{X}=3.34$] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.2. ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİK ALGILARI

Liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen akademik iyimserlik ölçeğinin toplamına ve boyutlarına ilişkin algıları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeği Toplamı ve Alt Boyutları Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	SS
Özyeterlik	544	4.14	0.50
Velilere Güven	544	3.03	0.71
Öğrencilere Güven	544	3.30	0.69
Yöneticilere Güven	544	3.98	0.70
Akademik Vurgu	544	3.76	0.67
Toplam	544	3.69	0.44

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının ortalamaları, Özyeterlik boyutunda $\bar{X} = 4.14$; Velilere Güven boyutunda $\bar{X} = 3.03$; Öğrencilere Güven boyutunda $\bar{X} = 3.30$; Yöneticilere Güven boyutunda $\bar{X} = 3.98$; Akademik Vurgu boyutunda $\bar{X} = 3.76$ ve Öğretmen Akademik İyimserliği ölçeğinin toplamında $\bar{X} = 3.69$ olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları en yüksek Özyeterlik boyutunda “çoğu zaman”, en düşük Velilere Güven boyutunda “bazen” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ortalama değerlerine göre öğretmenlerin ölçek toplamında “çoğu zaman” düzeyinde iyimserliğe sahip oldukları bulunmuştur.

3.2.1. Öğretmenlerin Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeğinin Boyutlarına Katılım Düzeyleri

Öğretmenlerin, öğretmen akademik iyimserliği ölçeğine ilişkin algılarında maddelere katılma düzeyleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği Maddeleri		N	$\bar{X}$	SS
Özyeterlik	1. Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim.	544	3.86	.74
	2. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyebilirim.	544	4.00	.66
	3. Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.	544	4.07	.62
	4. Öğrenilenlerin nasıl kullanılabileceğini öğrencilere açıklayabilirim.	544	4.09	.70
	5. Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.	544	4.35	.70
	6. Öğrencilerin sorularına gelişim düzeylerine uygun cevaplar verebilirim.	544	4.30	.65
	7. Ders etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenleyebilirim.	544	4.18	.66
	8. Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilirim.	544	4.01	.78
	9. Öğrencilere sorumluluk üstlenecekleri görevler verebilirim.	544	4.14	.75
	10. Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim.	544	4.39	.72

Tablo 18. (Devam) Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Ölçeğindeki Maddelere Katılma Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerler

Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği Maddeleri		N	$\bar{X}$	SS
Velilere Güven	11. Velilere, öğrenci için uygun bir çalışma odası düzenleyecekleri konusunda güvenirim.	544	3.18	.93
	12. Velilerin öğrencilerin sorunlarını benimle paylaşacaklarına inanırım.	544	3.39	.91
	13. Velilerin öğrencilerin devamsızlıkları hakkında duyarlı olacaklarına inanırım.	544	3.21	1.002
	14. Velilerin, öğrencilerin arkadaş ilişkilerini takip edeceklerinden eminim.	544	2.98	.93
	15. Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.	544	2.55	.95
	16. Velilerin, düzenleyeceğim etkinliklere katılacaklarından eminim.	544	2.84	.92
Öğrencilere Güven	17. Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak için çaba harcayacaklarına inanırım.	544	3.07	.94
	18. Öğrencilerimin, ödevlerini zamanında tamamlayacaklarına inanırım.	544	3.11	.89
	19. Öğrencilerimin, dersi ilgiyle dinleyeceklerine inanırım.	544	3.40	.88
	20. Öğrencilerimin, ödevlerini kendilerinin yapacaklarına inanırım.	544	3.37	.89
	21. Öğrencilerimin, öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olacaklarından eminim.	544	3.38	.76
	22. Öğrencilerimin, çalışmalarına özen göstereceklerinden eminim.	544	3.30	.76
Yöneticilere Güven	23. Öğrencilerimin, grup çalışmalarında sorumluluk alacaklarına inanırım.	544	3.48	.83
	24. Yöneticilerin, ders araçlarının temini için gayretli olacaklarına inanırım.	544	3.89	.85
	25. Yöneticilerin, mesleki gelişimim için gerekli çabayı göstereceklerine eminim.	544	3.92	.84
	26. Yöneticilerin, çalışmalarına geribildirim vereceklerine inanırım.	544	3.87	.90
	27. Yöneticilerin, bana ve öğrencilerime saygılı davranacaklarına inanırım.	544	4.22	.80
	28. Yöneticilerin, olumsuz eleştirilerini kişiye değil davranışa yönelteceklerine inanırım.	544	3.98	.88
Akademik Vurgu	29. Yöneticilerin, öğrencilerimin ve benim kişisel problemlerimizle de ilgileneceklerine inanırım.	544	4.02	.92
	30. Öğrencilerimden, derse nasıl hazırlandıklarını anlatmalarını isterim.	544	3.58	.84
	31. Öğrencilerimden, öğrendikleri bilgileri nerede kullanabileceklerini açıklamalarını isterim.	544	3.70	.79
	32. Öğrencilerime öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilecekleri problemler sunarım.	544	3.78	.80
	33. Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin önceki öğrendikleri ile ilişkisini açıklamalarını isterim.	544	4.00	.77

Tablo 18 incelendiğinde, özyeterlik alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim." $\bar{X}$ = 4.39 ifadesi "her zaman" düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde "Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim." $\bar{X}$ = 3.86 ifadesi "çoğu zaman" düzeyinde

olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik alt boyutundaki algıları toplamda “çoğu zaman” düzeyindedir. Velilere güven alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Velilerin öğrencilerin sorunlarını benimle paylaşacaklarına inanırım." $\bar{X} = 3.39$ ifadesi “bazen” düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde “Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.” $\bar{X} = 2.55$ ifadesi “ara sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin velilere güven alt boyutundaki algıları toplamda “bazen” düzeyindedir. Öğrencilere güven alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Öğrencilerimin, grup çalışmalarında sorumluluk alacaklarına inanırım." $\bar{X} = 3.48$ ifadesi “çoğu zaman” düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde “Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak için çaba harcayacaklarına inanırım.” $\bar{X} = 3.07$ ifadesi “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere güven alt boyutundaki algıları toplamda “bazen” düzeyindedir. Yöneticilere güven alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Yöneticilerin, bana ve öğrencilerime saygılı davranacaklarına inanırım." $\bar{X} = 4.22$ ifadesi “her zaman” düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde “Yöneticilerin, çalışmalarına geribildirim vereceklerine inanırım.” $\bar{X} = 3.87$ ifadesi “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilere güven alt boyutundaki algıları toplamda “çoğu zaman” düzeyindedir. Akademik vurgu alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde "Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin önceki öğrendikleri ile ilişkisini açıklamalarını isterim." $\bar{X} = 4.00$ ifadesi “çoğu zaman” düzeyinde; en düşük ortalamaya sahip madde “Öğrencilerimden, derse nasıl hazırlandıklarını anlatmalarını isterim.” $\bar{X} = 3.58$ ifadesi “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin akademik vurgu alt boyutundaki algıları toplamda “çoğu zaman” düzeyindedir. Bu bağlamda öğretmen akademik iyimserlik ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip madde özyeterlik alt boyutunda yer alan " Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim." $\bar{X} = 4.39$ ifadesi iken; en düşük ortalamaya sahip madde de velilere güven alt boyutundaki “Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.” $\bar{X} = 2.55$ ifadesi olduğu gözlenmiştir.

3.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi ve Mann Withney U testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğe İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

		N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	p	t	sd	P
Öğrencilere Güven	Kadın	302	3.25	.67	.63	.42	-1.79	542	.07
	Erkek	242	3.36	.71					
Yöneticilere Güven	Kadın	302	4.03	.68	.46	.49	1.74	542	.08
	Erkek	242	3.92	.72					
Akademik Vurgu	Kadın	302	3.78	.65	.08	.76	.69	542	.48
	Erkek	242	3.74	.68					
Toplam	Kadın	302	3.69	.42	.36	.54	.43	542	.66
	Erkek	242	3.68	.47					
Mann Whitney U Testi									
Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U		Z		P
Özyeterlik	Kadın	302	277.12	83691.00	35146.00		-.76		.44
	Erkek	242	266.73	64549.00					
Velilere Güven	Kadın	302	272.94	82427.00	36410.00		-.07		.94
	Erkek	242	271.95	65813.00					
					Levene Testi		F=3.970		p=.047

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin akademik iyimserlik ölçeğinin toplamında, özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Velilere güven boyutunda varyansların homojen dağılım göstermediği görülmektedir. Ayrıca özyeterlik boyutunun normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle özyeterlik ve velilere güven boyutlarında Mann Withney U testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$t_{(542)}=.43$; $p>.05$], Öğrencilere Güven [$t_{(542)}=-1.79$; $p>.05$], Yöneticilere Güven [$t_{(542)}=1.74$; $p>.05$] ve Akademik Vurgu [$t_{(542)}=.69$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan Mann Withney U testi sonuçlarına göre; Özyeterlik [$Z=-.76$; $p=.44$, $p>.05$] ve Velilere Güven [$Z=-.07$; $p=.94$, $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna

göre, kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.3. Yaş Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının yaş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.



	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
					Levene	P						
Velilere Güven	20-30	173	2.92	.76	2.41	.06	Gruplar Arası	3.163	3	1.05	2.07	.10
	31-40	215	3.06	.72			Gruplar İçi	274.493	540	.50		
	41-50	115	3.06	.65			Toplam	277.656	543			
	51 ve üzeri	41	3.17	.57								
Öğrencilere Güven	20-30	173	3.28	.75	.96	.41	Gruplar Arası	.433	3	.14	.29	.82
	31-40	215	3.29	.69			Gruplar İçi	262.586	540	.48		
	41-50	115	3.35	.64			Toplam	263.019	543			
	51 ve üzeri	41	3.34	.62								
Yöneticilere Güven	20-30	173	4.01	.75	1.64	.17	Gruplar Arası	1.048	3	.34	.70	.55
	31-40	215	3.93	.70			Gruplar İçi	268.703	540	.49		
	41-50	115	4.04	.67			Toplam	269.752	543			
	51 ve üzeri	41	3.97	.56								
Akademik Vurgu	20-30	173	3.78	.67	.87	.45	Gruplar Arası	.151	3	.05	.11	.95
	31-40	215	3.77	.69			Gruplar İçi	244.647	540	.45		
	41-50	115	3.74	.64			Toplam	244.797	543			
	51 ve üzeri	41	3.76	.61								
Toplam	20-30	173	3.67	.48	1.63	.18	Gruplar Arası	.091	3	.03	.15	.92
	31-40	215	3.69	.44			Gruplar İçi	109.016	540	.20		
	41-50	115	3.70	.42			Toplam	109.107	543			
	51 ve üzeri	41	3.68	.35								
Kruskal Wallis H Testi												
	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi			X ²	sd	P	Fark		
				Levene	P							
Özyeterlik	20-30	173	275.64	.36	.78	3.74	3	.29	-			
	31-40	215	280.27									
	41-50	115	268.55									
	51 ve üzeri	41	229.57									

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserliği ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Fakat özyeterlik boyutunun normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle özyeterlik boyutunda Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Yaş değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; ölçeğin toplamı [$F_{(3, 540)}=.15$; $p>.05$], Velilere Güven [$F_{(3, 540)}=2.07$; $p>.05$], Öğrencilere Güven [$F_{(3, 540)}=.29$; $p>.05$], Yöneticilere Güven [$F_{(3, 540)}=.70$; $p>.05$], Akademik Vurgu [$F_{(3, 540)}=.11$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yaş değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; Özyeterlik [$X^2= 3.74$, $p<.05$] boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre yaş değişkenine ilişkin öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi												
Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
					Levene	P						
Velilere Güven	Sayısal	145	2.97	.65	2.60	.05	Gruplar Arası	1.858	3	.61	1.21	.30
	Sözel	276	3.08	.73			Gruplar İçi	275.798	540	.51		
	Beceri	36	3.04	.82			Toplam	277.656	543			
	Meslek	87	2.95	.70								
Öğrencilere Güven	Sayısal	145	3.24	.74	2.44	.06	Gruplar Arası	.923	3	.30	.63	.59
	Sözel	276	3.33	.65			Gruplar İçi	262.096	540	.48		
	Beceri	36	3.38	.55			Toplam	263.019	543			
	Meslek	87	3.29	.77								
Akademik Vurgu	Sayısal	145	3.68	.65	.36	.77	Gruplar Arası	2.117	3	.70	1.57	.19
	Sözel	276	3.77	.68			Gruplar İçi	242.681	540	.44		
	Beceri	36	3.89	.65			Toplam	244.797	543			
	Meslek	87	3.83	.63								
Toplam	Sayısal	145	3.62	.44	1.92	.12	Gruplar Arası	.916	3	.30	1.52	.20
	Sözel	276	3.72	.42			Gruplar İçi	108.191	540	.20		
	Beceri	36	3.70	.45			Toplam	109.107	543			
	Meslek	87	3.67	.50								
Kruskal Wallis H Testi												
Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	sd	p	Fark			
				Levene	P							
Özyeterlik	Sayısal	145	275.64	3.60	.01	3.74	3	.29	-			
	Sözel	276	280.27									
	Beceri	36	268.55									
	Meslek	87	229.57									
Yöneticilere Güven	Sayısal	145	279.88	2.74	.04	2.44	3	.48	-			
	Sözel	276	261.25									
	Beceri	36	285.66									
	Meslek	87	263.45									

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin akademik iyimserliği ölçeğinin toplamında, velilere güven, öğrencilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Özyeterlik ve yöneticilere güven boyutlarında varyansların homojen dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle özyeterlik ve yöneticilere güven boyutlarında Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Branş değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; ölçeğin toplamı [$F_{(3, 540)}=1.52$; $p>.05$], Velilere Güven [$F_{(3, 540)}=1.21$; $p>.05$], Öğrencilere Güven [$F_{(3, 540)}=.63$; $p>.05$], Akademik Vurgu [$F_{(3, 540)}=1.57$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Branş değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; Özyeterlik [$X^2=3.74$, $p<.05$] ve Yöneticilere Güven [$X^2=2.44$, $p<.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre; branş değişkenine ilişkin öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.5. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	LSD
					Levene	P							
Velilere Güven	0-5(1)	179	2.89	.72	1.48	.20	Gruplar Arası	7.014	4	1.74	3.49	.00**	3>1 5>1
	6-10(2)	147	3.01	.76			Gruplar İçi	270.642	539	.50			
	11-15(3)	62	3.18	.63			Toplam	277.656	543				
	16-20(4)	63	3.05	.72									
	21 ve üzeri(5)	93	3.18	.61									
Öğrencilere Güven	0-5(1)	179	3.20	.74	1.21	.30	Gruplar Arası	5.009	4	1.25	2.61	.03*	3>1 4>1
	6-10(2)	147	3.25	.70			Gruplar İçi	258.010	539	.47			
	11-15(3)	62	3.45	.62			Toplam	263.019	543				
	16-20(4)	63	3.45	.56									
	21 ve üzeri(5)	93	3.36	.67									
Yöneticilere Güven	0-5(1)	179	4.07	.72	1.23	.29	Gruplar Arası	3.863	4	.96	1.95	.10	-
	6-10(2)	147	3.89	.74			Gruplar İçi	265.888	539	.49			
	11-15(3)	62	3.97	.65			Toplam	269.752	543				
	16-20(4)	63	3.88	.68									
	21 ve üzeri(5)	93	4.05	.61									
Akademik Vurgu	0-5(1)	179	3.81	.66	.81	.51	Gruplar Arası	.790	4	.19	.43	.78	-
	6-10(2)	147	3.73	.72			Gruplar İçi	244.007	539	.45			
	11-15(3)	62	3.79	.62			Toplam	244.797	543				
	16-20(4)	63	3.70	.72									
	21 ve üzeri(5)	93	3.76	.60									
Toplam	0-5(1)	179	3.67	.46	.80	.52	Gruplar Arası	.518	4	.13	.64	.63	-
	6-10(2)	147	3.65	.45			Gruplar İçi	108.589	539	.20			
	11-15(3)	62	3.73	.45			Toplam	109.107	543				
	16-20(4)	63	3.68	.45									
	21 ve üzeri(5)	93	3.73	.39									

Tablo 22. (Devam) Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kruskal Wallis H Testi								
Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	sd	p
				Levene	P			
Özyeterlik	0-5(1)	179	284.69	.88	.47	1.90	4	.75
	6-10(2)	147	271.90					
	11-15(3)	62	263.61					
	16-20(4)	63	263.21					
	21 ve üzeri(5)	93	262.20					

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin akademik iyimserliği ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Fakat özyeterlik boyutunun normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle özyeterlik boyutunda Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; ölçeğin toplamı [$F_{(4, 539)}=.64$; $p>.05$], Yöneticilere Güven [$F_{(4, 539)}=1.95$; $p>.05$], Akademik Vurgu [$F_{(4, 539)}=.43$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; Özyeterlik [$X^2=1.90$, $p<.05$] boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin toplamında ve Özyeterlik, Yöneticilere Güven, Akademik vurgu boyutlarında öğretmen algılarının benzer olduğu bulunmuştur.

Yapılan LSD Post-Hoc testi sonuçlarına göre; Velilere Güven [$F_{(4, 539)}=3.49$; $p<.05$] ve Öğrencilere Güven [$F_{(4, 539)}=2.61$; $p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Velilere Güven alt boyutunda 0-5 yıl [$\bar{X}=2.89$] arası görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyleri 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri [$\bar{X}=3.18$; $\bar{X}=3.18$] görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilere güven boyutunda ise 0-5 yıl [$\bar{X}=3.20$] arası görev yapan öğretmenlerin katılım düzeyleri 11-15 yıl ve 16-20 yıl [$\bar{X}=3.45$; $\bar{X}=3.45$] arası görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

3.2.6. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi ve Mann Withney U testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğe İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

		N, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	t	sd	p
Velilere Güven	Lisans	302	3.02	.70	2.07	.15	-.39	542	.69
	Lisansüstü	242	3.05	.75					
Öğrencilere Güven	Lisans	302	3.29	.68	1.32	.25	-.54	542	.58
	Lisansüstü	242	3.33	.73					
Yöneticilere Güven	Lisans	302	3.99	.71	.17	.67	.51	542	.61
	Lisansüstü	242	3.95	.64					
Akademik Vurgu	Lisans	302	3.76	.65	2.84	.09	-.09	542	.92
	Lisansüstü	242	3.77	.72					
Toplam	Lisans	302	3.68	.43	3.29	.07	-.29	542	.77
	Lisansüstü	242	3.70	.51					
Mann Whitney U Testi									
Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		U	Z		P
Özyeterlik	Lisans	302	270.54	119850.00		21504.00	-.61		.54
	Lisansüstü	242	281.09	28390.00					

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin akademik iyimserliği ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Fakat özyeterlik boyutunun normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle özyeterlik boyutunda Mann Withney U testi kullanılmıştır. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$t_{(542)}=-.29$; $p>.05$], Velilere Güven [$t_{(542)}=-.39$; $p>.05$], Öğrencilere Güven [$t_{(542)}=-.54$; $p>.05$], Yöneticilere Güven [$t_{(542)}=.51$; $p>.05$] ve Akademik Vurgu [$t_{(542)}=-.09$; $p>.05$] boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin yapılan Mann Withney U testi sonuçlarına göre; Özyeterlik [$Z=-.61$; $p=.54$, $p>.05$] boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, lisans ve lisansüstü öğrenim durumundaki öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.7. Çalışılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algıları

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının çalışılan okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek

Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.



Tablo 24. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	LSD
					Levene	P							
Velilere Güven	Anadolu L.(1)	131	3.00	.66	1.12	.34	Gruplar Arası	13.180	7	1.88	3.81	.00**	
	Fen L.(2)	55	3.38	.69			Gruplar İçi	264.476	536	.49			2>1
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	3.47	.45			Toplam	277.656	543				2>4
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	2.99	.70						2>5			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	2.95	.75						2>6			
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	2.78	.68						2>8			
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.36	.63						3>1			
	Spor L.(8)	8	2.85	.47						3>4,3>5 3>6,7>6			
Yöneticilere Güven	Anadolu L.(1)	131	3.98	.73	.78	.60	Gruplar Arası	2.171	7	.31	.62	.73	-
	Fen L.(2)	55	3.87	.69			Gruplar İçi	267.581	536	.49			
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	4.12	.61			Toplam	269.752	543				
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.96	.78									
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	4.02	.66									
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	4.15	.60									
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.86	.75									
	Spor L.(8)	8	3.81	.40									
Akademik Vurgu	Anadolu L.(1)	131	3.70	.66	.67	.69	Gruplar Arası	6.617	7	.94	2.12	.03*	
	Fen L.(2)	55	3.85	.64			Gruplar İçi	238.181	536	.44			3>1
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	4.18	.55			Toplam	244.797	543				3>4
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.73	.65						3>5			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	3.74	.66						3>8			
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	4.01	.70						7>1			
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	4.13	.66						7>8			
	Spor L.(8)	8	3.46	.93									

Tablo 24. (Devam) Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	LSD
					Levene	P							
Toplam	Anadolu L.(1)	131	3.65	.41	.48	.84	Gruplar Arası	3.863	7	.55	2.81	.00**	2>1
	Fen L.(2)	55	3.85	.43			Gruplar İçi	105.244	536	.19			2>4
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	3.99	.39			Toplam	109.107	543				2>5
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	3.69	.45									2>8
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	3.63	.47									3>1
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	3.78	.37									3>4
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	3.81	.35									3>5
	Spor L.(8)	8	3.51	.37									3>8
Kruskal Wallis H Testi													
	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi			X ²	sd	P	Fark			
				Levene	P								
Özyeterlik	Anadolu L.(1)	131	247.10	.91	.49	6.47	7	.48	-				
	Fen L.(2)	55	278.77										
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	250.08										
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	284.14										
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	278.49										
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	315.40										
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	281.09										
	Spor L.(8)	8	245.31										
Öğrencilere Güven	Anadolu L.(1)	131	268.63	2.84	.00	59.99	7	.00**		2>1			
	Fen L.(2)	55	383.47							2>4			
	Sosyal Bilimler L.(3)	12	437.00							2>5			
	İmam Hatip Anadolu L.(4)	120	278.72							3>1			
	Mesleki ve Teknik Anadolu L.(5)	187	227.21							3>4			
	Çok Programlı Anadolu L.(6)	20	295.23							3>5			
	Güzel Sanatlar L.(7)	11	307.23							3>8			
	Spor L.(8)	8	186.94										

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin akademik iyimserliği ölçeğinin toplamında, velilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında varyanslar homojen dağılım göstermektedir. Fakat öğrencilere güven boyutunda varyansların homojen dağılım göstermediği görülmektedir. Ayrıca özyeterlik boyutunun normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle Özyeterlik ve Öğrencilere Güven boyutlarında Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Çalışılan okul türü değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilerine göre; Yöneticilere Güven [$F_{(7, 536)}=.62$; $p>.05$] boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre; Özyeterlik [$X^2=6.47$, $p<.05$] boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre Yöneticilere Güven ve Özyeterlik boyutlarında öğretmen algılarının benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan LSD Post-Hoc testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamında [$F_{(7, 536)}=2.81$; $p<.05$], Velilere Güven [$F_{(7, 536)}=3.81$; $p<.05$] ve Akademik Vurgu [$F_{(7, 536)}=2.12$; $p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Velilere Güven alt boyutunda; Sosyal Bilimler ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.47$; $\bar{X}=3.38$] katılım düzeyleri Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu, Çok Programlı Anadolu ve Spor Liselerinde [$\bar{X}=3.00$; $\bar{X}=2.99$; $\bar{X}=2.95$; $\bar{X}=2.78$; $\bar{X}=2.85$] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=3.36$] katılım düzeyleri Çok Programlı Anadolu Liselerinde [$\bar{X}=2.78$] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Akademik Vurgu alt boyutunda Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=4.18$] katılım düzeyleri Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinde [$\bar{X}=3.70$; $\bar{X}=3.73$; $\bar{X}=3.74$; $\bar{X}=3.46$] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}=4.13$] katılım düzeyleri Anadolu ve Spor Liselerinde [$\bar{X}=3.70$; $\bar{X}=3.46$] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin toplamında Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}$ =3.99] katılım düzeyleri en yüksek; Spor Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}$ =3.51] en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}$ =3.99] katılım düzeyleri Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinde [$\bar{X}$ = 3.65; $\bar{X}$ =3.69; $\bar{X}$ =3.63; $\bar{X}$ =3.51] görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [$\bar{X}$ =3.85] katılım düzeyleri Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinde [$\bar{X}$ = 3.65; $\bar{X}$ =3.69; $\bar{X}$ =3.63; $\bar{X}$ =3.51] görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Yapılan Tamhane's 2 Post-Hoc testi sonuçlarına göre Öğrencilere Güven [$X^2=59.99$, $p<.05$] boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Buna göre; Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [Sıra Ort.=437.00] katılım düzeyleri en yüksek; Spor Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [Sıra Ort.=186.94] en düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin [Sıra Ort.=383.47] katılım düzeyleri Anadolu [Sıra Ort.=268.63], İmam Hatip [Sıra Ort.=278.72], Mesleki ve Teknik Anadolu [Sıra Ort.=227.21] ve Spor [Sıra Ort.=186. 94] liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

3.3. YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Öğretmen algıları doğrultusunda yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Yöneticilerin Gösterdiği Teknoloji Liderliği ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	İnsan merkezilik	Vizyon	İletişim ve İşbirliği	Destek	Teknoloji liderliği	Özyeterlik	Velilere Güven	Öğrencilere Güven	Yöneticilere Güven	Akademik Vurgu	Öğretmenlerin Akademik İyimserliği
İnsan Merkezilik	1										
Vizyon	.77**	1									
İletişim ve İşbirliği	.68**	.75**	1								
Destek	.68**	.75**	.73**	1							
Teknoloji Liderliği	.91**	.92**	.86**	.85**	1						
Özyeterlik	.33**	.27**	.28**	.28**	.34**	1					
Velilere Güven	.24**	.24**	.26**	.25**	.27**	.19**	1				
Öğrencilere Güven	.20**	.18**	.17**	.23**	.22**	.33**	.54**	1			
Yöneticilere Güven	.46**	.50**	.47**	.53**	.54**	.34**	.24**	.27**	1		
Akademik Vurgu	.34**	.32**	.32**	.30**	.36**	.55**	.26**	.36**	.42**	1	
Öğretmenlerin Akademik İyimserliği	.42**	.41**	.41**	.44**	.47**	.67**	.66**	.74**	.65**	.70**	1

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 25 incelendiğinde öğretmen algılarına göre yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır [$r=.47$, $p<.01$]. Yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile Öğretmen Akademik İyimserliği alt boyutlarından; Özyeterlik [$r=.34$, $p<.01$], Yöneticilere Güven [$r=.54$, $p<.01$], Akademik Vurgu [$r=.36$, $p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; Velilere Güven [$r=.27$, $p<.01$], Öğrencilere Güven [$r=.22$, $p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde

düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla beraber; yöneticilerin teknoloji liderlik düzeyleri ile öğretmen akademik iyimserliği boyutları arasında en yüksek ilişki Yöneticilere Güven boyutunda iken en düşük ilişki öğrencilere güven boyutunda olduğu saptanmıştır. Buna göre, yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin yöneticilere olan güvenlerinin de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile Yöneticilerin Teknoloji Liderliği alt boyutlarından; İnsan Merkezilik [$r=.42$, $p<.01$], Vizyon [$r=.41$, $p<.01$], İletişim ve İşbirliği [$r=.41$, $p<.01$], Destek [$r=.44$, $p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla beraber; öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile yöneticilerin teknoloji liderliği boyutları arasında en yüksek ilişki Destek boyutunda iken en düşük ilişki Vizyon ve İletişim ve İşbirliği boyutlarında olduğu gözlenmiştir. Buna göre; yöneticilerin, eğitim ortamlarında teknolojik konularda desteklerinin arttırmasının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini yükselttiği söylenebilir.

Yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile İnsan Merkezilik [$r=.91$, $p<.01$], Vizyon [$r=.92$, $p<.01$], İletişim ve İşbirliği [$r=.86$, $p<.01$], Destek [$r=.85$, $p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile Özyeterlik [$r=.67$, $p<.01$], Velilere Güven [$r=.66$, $p<.01$], Yöneticilere Güven [$r=.65$, $p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; Öğrencilere Güven [$r=.74$, $p<.01$], Akademik Vurgu [$r=.70$, $p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre en yüksek ilişki öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilere güven düzeyleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin artması ile öğrencilere karşı güvenlerinin arttığı söylenebilir.

3.4. YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Öğretmen algıları doğrultusunda yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliği düzeyleri ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Yöneticilerin Gösterdiği Teknoloji Liderliği Düzeyleri ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	İnsan merkezilik	Vizyon	İletişim ve İşbirliği	Destek	Teknoloji liderliği	Okul Başarısı (TYT Puanları)
İnsan Merkezilik	1					
Vizyon	.76**	1				
İletişim ve İşbirliği	.66**	.74**	1			
Destek	.67**	.73**	.71**	1		
Teknoloji Liderliği	.90**	.91**	.85**	.84**	1	
Okul Başarısı (TYT Puanları)	-.10*	-.11**	-.06	-.07	-.10*	1

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 26 incelendiğinde yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile okul başarısı arasında $p<.05$ düzeyinde negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r=-.10$, $p<.05$]. Okul başarısı ile İnsan Merkezilik [$r=-.10$, $p<.05$] ve Vizyon [$r=-.11$, $p<.01$] arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat okul başarısı ile İletişim ve İşbirliği ve Destek boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

3.5. ÖĞRETMEN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

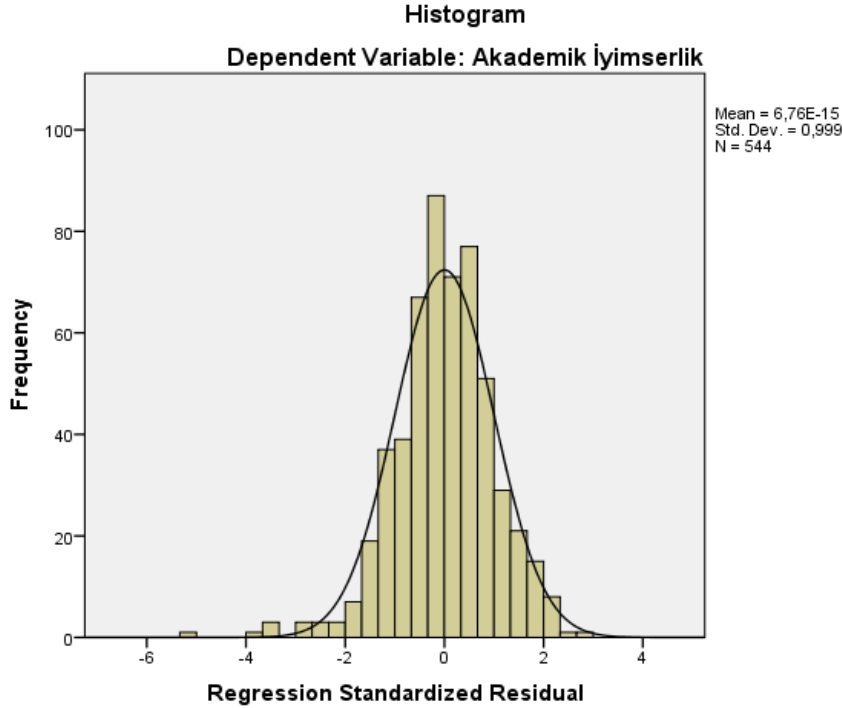
	Özyeterlik	Velilere Güven	Öğrencilere Güven	Yöneticilere Güven	Akademik Vurgu	Öğretmenlerin Akademik İyimserliği	Okul Başarısı (TYT Puanları)
Özyeterlik	1						
Velilere Güven	.19**	1					
Öğrencilere Güven	.33**	.52**	1				
Yöneticilere Güven	.34**	.22**	.26**	1			
Akademik Vurgu	.55**	.25**	.36**	.41**	1		
Öğretmenlerin Akademik İyimserliği	.67**	.65**	.74**	.62**	.68**	1	
Okul Başarısı (TYT Puanları)	-.04	.19**	.28**	-.06	-.00	.12**	1

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okul başarısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır [$r=.12$, $p<.01$]. Okul başarısı ile velilere güven [$r=.19$, $p<.01$] ve öğrencilere güven [$r=.28$, $p<.01$] boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat okul başarısı ile özyeterlik, yöneticilere güven ve akademik vurgu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bununla beraber en yüksek ilişkinin okul başarı ile öğretmen akademik iyimserliği boyutlarından öğrencilere güven arasında olduğu bulunmuştur. Yani öğretmenlerin öğrencilere olan güvenlerinin artması, okul başarısının artmasını sağlayabilir.

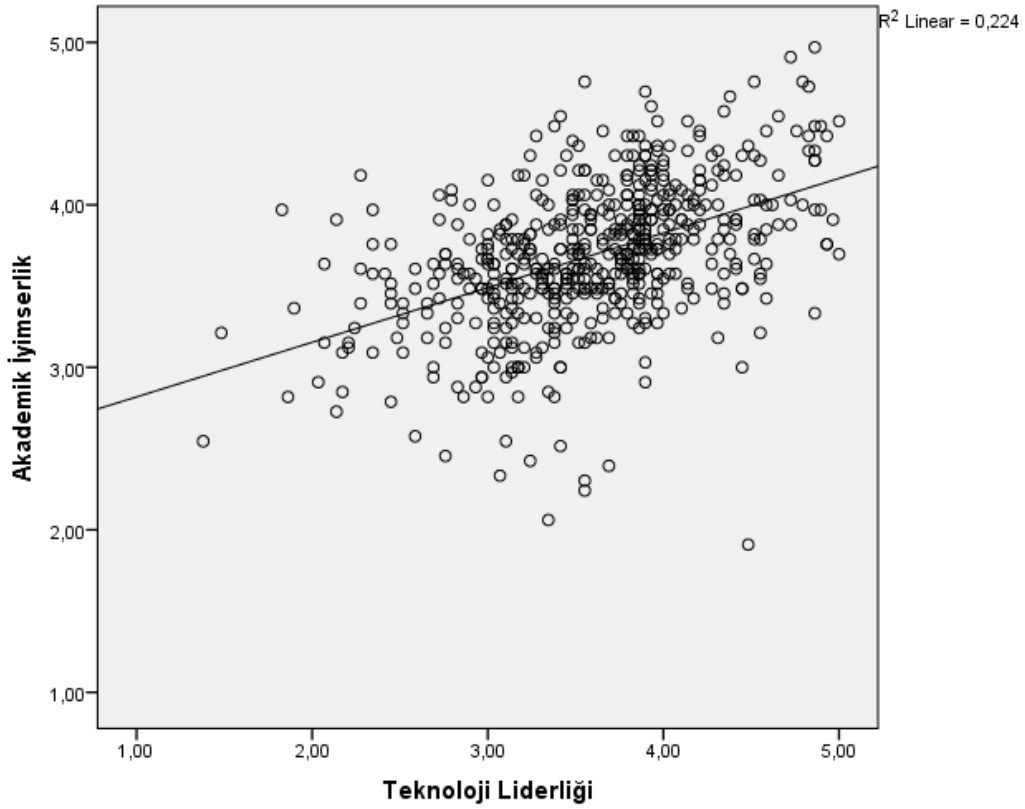
3.6. YÖNETİCİLERİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK İYİMSERLİĞİNİ YORDAMA DURUMUNUN İNCELENMESİNE İLİŞKİN REGRESYON ANALİZİ

Yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliğinin öğretmenlerin akademik iyimserliği düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Basit regresyon analizinin yapılabilmesi için varsayımlar incelenmiştir. İlk olarak normallik testi yapılarak betimsel istatistikler incelenmiştir ve normal dağılım sağlandığı gözlenmiştir. Ayrıca Şekil 4'te verilen normallik dağılım eğrisi ile normallik varsayımına bakılmıştır.



Şekil 4. Normal Dağılım Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir. Normallik varsayımı sağlandıktan sonra doğrusallık varsayımı incelenmiştir. Doğrusallık varsayımı için Şekil 5'te verilen saçılma diyagramına bakılmıştır.



Şekil 5. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği ve Öğretmenlerin Akademik İyimserliği için Saçılma Grafiği ve Regresyon Doğrusu

Şekil 5 incelendiğinde katılımcıların iki değişkene dair değerlerini gösteren noktalar bir doğru etrafında toplandığı gözlenmektedir. Bu nedenle yöneticilerin teknoloji liderliği ve öğretmenlerin akademik iyimserliği değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca elipse yakın bir dağılım göstermeleri normal dağılımı sağladıklarını desteklemektedir. Diğer bir varsayım olan otokorelasyon olup olmama durumunun incelenmesi için Durbin Watson değerine bakılmıştır ve bulunması uygun olan 1.5-2.5 arasında olduğu (1,809) görülmüştür. Tüm varsayımlar test edildikten sonra regresyon analizi yapılmıştır. Yöneticilerin gösterdiği teknolojinin öğretmenlerin akademik iyimserliğini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Yöneticilerin Teknoloji Liderliğinin Öğretmen Akademik İyimserliğini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	2.48	.09		25.294	.00**
Teknoloji Liderliği	.33	.02	.47	12.496	.00**
Öğretmenlerin Akademik İyimserliği					
R= .473 R ² =.224 F _(1,542) =156.158 p=.000					

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 28 incelendiğinde yöneticilerin teknoloji liderliğinin öğretmenlerin akademik iyimserliğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir [R=.47, R²=.22, F_(1,542)=156.158, p=.000]. Yöneticilerin teknoloji liderliği, öğretmenlerin akademik iyimserliğine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. Yani yöneticilerin teknoloji liderliği, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin düşük düzeyde manidar bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada; yapılan analizler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, literatüre dayalı olarak tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticileri teknoloji liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği değişkenine ilişkin öğretmen algılarının ortalamaları ölçeğin toplamında $\bar{X} = 3.59$; İnsan Merkezilik boyutunda $\bar{X} = 3.62$; Vizyon boyutunda $\bar{X} = 3.47$; İletişim ve İş Birliği boyutunda $\bar{X} = 3.56$; Destek boyutunda $\bar{X} = 3.70$ biçimindedir. Bu ortalama değerleri doğrultusunda hem ölçeğin toplamında hem de alt boyutlarında öğretmenler; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini “çoğu zaman” sergilediklerini ifade etmişlerdir. Yani öğretmenler, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini büyük oranda sergilediklerini düşünmektedir. Bu sonuçlar literatürde Baş’ın (2012) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir. Sincar (2009), Sincar ve Aslan (2011), Öztaş (2013), Beyaz (2014), Irmak (2015), Gençay (2018) ve Teke (2019) çalışmalarında yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini bazen sergilediklerini saptamışlardır. Ayrıca Ölçek (2014) çalışmasında yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini her zaman sergilediklerini bulmuştur. Bu çalışma kapsamında liselerde görev yapan öğretmenler, yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini genellikle yerine getirdiklerini düşünmektedir.

Öğretmenler, en çok İnsan Merkezilik alt boyutunda yer alan "Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırlar." ($\bar{X} = 3.99$) maddesine katılım gösterirken, en az İletişim ve İşbirliği alt boyutundaki “Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluştururlar.” ($\bar{X} = 3.06$) maddesine katılım göstermişlerdir. Bununla beraber en

yüksek ortalama Destek boyutunda, en düşük ortama ise Vizyon boyutunda olduğu saptanmıştır. Sincar (2009), Sincar ve Aslan (2011), Baş (2012), Öztaş (2013), Irmak (2015) ve Teke (2019) yaptıkları çalışmalarda en yüksek ortalama Destek boyutunda olması mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Fakat bahsedilen bu çalışmalarda en düşük ortalama İletişim ve İşbirliği boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Hem mevcut çalışmada hem de literatürdeki çalışmalarda destek boyutunun en yüksek ortalama sahip olması; öğretmenlerin, yöneticilerin öğretim ortamlarında gerekli teknolojik altyapıyı sağlamak için öğretmenlere gereken destek programlarını ve öğretim stratejileri düzenledikleri ve teknolojiyi kullanmada model oldukları düşündüklerini göstermektedir (Sincar, 2009). Literatürdeki çalışmalardan farklı olarak mevcut çalışmada vizyon boyutunun düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir. Buna göre; Rize ilinde liselerde çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerini okulun geleceğini görmede ve ileriye dönük planlar yapmada diğer boyutlara göre daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

2. Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalışılan okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Öztaş (2013), Beyaz (2014), Gençay (2018) ve Teke (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla beraber Sincar (2019) çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma kapsamında kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algılarında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Teke'nin (2019) yaptığı çalışmada öğretmen algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öztaş (2013) yaptığı çalışmada

öğretmen algılarının yaş değişkenine göre farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma kapsamında yöneticilerin teknoloji liderliği ile ilgili öğretmenlerin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algılarında branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Sincar (2009), Gençay (2018) ve Teke (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öztaş (2013) yaptığı çalışmada öğretmen algılarının branş değişkenine göre farklılık olduğu gözlemlemiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin branşları yöneticilerin teknoloji liderliği ile ilgili algılarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Ölçek (2014), Gençay (2018) ve Teke (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Sincar (2009), Öztaş (2013) ve Irmak (2015) çalışmalarında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında farklılaşma olduğunu saptamışlardır. Bu çalışma kapsamında; mesleki kıdem değişkeninin, yöneticilerin teknoloji liderliği ile ilgili öğretmen algılarını etkilemediği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algılarında eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Ölçek (2014) ve Beyaz (2014) yaptıkları çalışmalarda öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Baş (2012) ve Gençay (2018) çalışmalarında öğretmen algılarında eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma olduğunu saptamışlardır. Bu çalışma kapsamında eğitim durumu değişkeninin yöneticilerin teknoloji liderliği ile ilgili öğretmenlerin algılarını etkilemedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin teknoloji liderliği uygulamalarına ilişkin algıları, çalışılan okul türü değişkenine göre ölçeğin toplamında, İnsan Merkezilik ve Vizyon alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Fakat İletişim ve İş Birliği ve Destek boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık

olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlarda öğretmen algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin Anadolu, Fen, İmam Hatip ve Güzel Sanatlar Liselerinde çalışan öğretmenlere göre; okul yöneticilerinin İnsan Merkezilik alt boyutu ile ilgili davranışları daha çok sergilediklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu, Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlere göre; algılarının daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin toplamında ve Vizyon boyutunda, Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin en yüksek; Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde algıya sahip oldukları bulunmuştur. Bununla beraber ölçeğin toplamında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin Fen Liselerinde çalışan öğretmenlere göre; okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını daha çok sergilediklerini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenler, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleriyle ilgili konularda daha çok yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ise okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleriyle ilgili konularda daha az yeterliğe sahip olduklarını düşünmektedir. Bu sonuca benzer olarak Öztaş (2013) yaptığı çalışmada öğretmen algılarının çalışılan okul türü değişkenine göre farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

3. Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları hangi düzeydedir?

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının ortalamaları, ölçeğin toplamında $\bar{X} = 3.69$; Özyeterlik boyutunda $\bar{X} = 4.14$; Velilere Güven boyutunda $\bar{X} = 3.03$; Öğrencilere Güven boyutunda $\bar{X} = 3.30$; Yöneticilere Güven boyutunda $\bar{X} = 3.98$; Akademik Vurgu boyutunda $\bar{X} = 3.76$ biçimindedir. Bu ortalama değerleri doğrultusunda Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ölçeğin toplamında, Özyeterlik, Yöneticilere Güven ve Akademik Vurgu alt boyutlarında “çoğu zaman” olduğunu saptanmıştır. Velilere Güven ve Öğrencilere Güven alt

boyutlarında ise “bazen” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin akademik özyeterlikleri yüksek olduğu fakat öğrencilere ve velilere karşı güven duygularının orta seviyede olduğu söylenebilir. Bu ortalama değerler doğrultusunda ölçeğin toplamında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri “çoğu zaman” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar literatürde Uzun (2014), Ergen (2016) ve Kürkçü’nün (2019) yaptıkları çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler akademik iyimserlik ölçeğinde en çok Özyeterlik alt boyutunda yer alan " Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim." ($\bar{X} = 4.39$) maddesine katılım gösterirken en az velilere güven alt boyutundaki “Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.” ($\bar{X} = 2.55$) maddesine katılım göstermişlerdir. Çalışma bulgularına göre, Öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını arttırma konusunda en çok kendilerine, en az velilere güvenmektedir. Bu sonuçlar literatürde Uzun (2014) ve Ergen’in (2016) yaptıkları çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerine güvenmeleri öğrencilere bilgi aktarma ve öğrencilerin başarılarını arttırma konusunda önemli bir etkidir. Fakat öğretmenlerin velilere karşı güvenlerinin az olması tam tersi etki yaratabilir. Öğrenme-öğretme terk taraflı bir eylem değildir. Öğrenci ve veliler de bu süreç içinde yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenler kendilerine güvendikleri gibi öğrenci ve velilere de güvenirse daha başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

4. Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalışılan okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Ergen (2016) ve Erdoğan (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla beraber Uzun (2014), Ataş Akdemir (2016) ve Boz (2016) çalışmalarında

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptamışlardır. Bu çalışma kapsamında erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Kerimgil Çelik (2013), Uzun (2014) ve Kürkçü'nün (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Hem mevcut çalışma hem de literatürdeki çalışmalar öğretmenlerin akademik iyimserlik hakkındaki görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmasını göstermektedir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Çoban (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Özyeterlik alt boyutunda branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yalçın (2013) ve Erdoğan (2013) yaptıkları çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğe ilişkin algılarının branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu saptamışlardır. Bu çalışma kapsamında branş değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını etkilemedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre ölçeğin toplamında, Özyeterlik, Yöneticilere Güven ve Akademik Vurgu boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu boyutlarda öğretmen algılarının benzer olduğu söylenebilir. Fakat Velilere Güven ve Öğrencilere Güven alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Velilere Güven alt boyutunda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde iyimserliğe sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilere güven boyutunda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde iyimserliğe sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin velilere ve öğrencilere karşı güven düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak Ataş Akdemir (2016), Ergen (2016), Erdoğan (2013) yaptıkları çalışmalarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin

akademik iyimserlik algıları daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Fakat Uzun (2014) yaptığı çalışmada, mevcut çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Hem mevcut çalışmada hem de literatürdeki çalışmalara bakıldığında, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre akademik iyimserlik düzeyleri daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin mesleğe başladıktan 11 yıl sonra velilere ve öğrencilere karşı güven duygularının arttığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlik deneyiminin artması; öğretmenlerde, öğrenci ve velilere karşı güveni arttıran bir unsur olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Ataş Akdemir'in (2016) yaptığı çalışmada öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Fakat Boz (2016) çalışmasında öğretmen algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma kapsamında, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarını etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algıları çalışılan okul türü değişkenine göre ölçeğin toplamında, Velilere Güven, Öğrencilere Güven ve Akademik Vurgu alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Fakat Özyeterlik ve Yöneticilere Güven boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlarda öğretmen algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Velilere Güven alt boyutunda Sosyal Bilimler ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu, Çok Programlı Anadolu ve Spor Liselerinde çalışan öğretmenlere göre; daha yüksek düzeyde olumlu düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca Güzel Sanatlar Liselerinde çalışan öğretmenlerin Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlere göre; velilere güven düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilere Güven alt boyutunda Sosyal Bilimler Liselerinde çalışan öğretmenlerin katılım düzeyleri en yüksek; Spor Liselerinde çalışan öğretmenlerin

en düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinde çalışan öğretmenlere göre; daha yüksek düzeyde güven duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Akademik Vurgu alt boyutunda Sosyal Bilimler Liselerinde çalışan öğretmenlerin Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinde çalışan öğretmenlere göre; daha yüksek düzeyde olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber Güzel Sanatlar Liselerinde çalışan öğretmenlerin Akademik Vurgu alt boyutunda Anadolu ve Spor Liselerinde çalışan öğretmenlere göre; daha yüksek düzeyde maddelere katılım gösterdiği saptanmıştır.

Ölçeğin toplamında Sosyal Bilimler Liselerinde çalışan öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri en yüksek; Spor Liselerinde çalışan öğretmenlerin en düşük olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılıklara bakıldığında; Sosyal Bilimler Liselerinde çalışan öğretmenlerin Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinde çalışan öğretmenlere göre; daha fazla iyimser olduğu görülmektedir. Bununla beraber Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin Anadolu, İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinde çalışan öğretmenlere göre; daha yüksek düzeyde iyimser düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer olarak Çoban (2010) ve Katanalp Büroğul (2015) yaptıkları çalışmalarda, öğretmen algılarında çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşma olduğunu gözlemlemişlerdir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre; Sosyal Bilimler ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin, diğer liselerdeki öğretmenlere oranla velilere ve öğrencilere daha çok güvendikleri ve akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5. Yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen algıları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile Öğretmenlerin Akademik İyimserliği Ölçeğinin

Özyeterlik, Yöneticilere Güven, Akademik Vurgu alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; Velilere Güven, Öğrencilere Güven alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile Teknoloji Liderliği Ölçeğinin İnsan Merkezilik, Vizyon, İletişim ve İşbirliği, Destek alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışları arttıkça, öğretmenlerin akademik iyimserliği algıları artmaktadır. Ataş Akdemir (2016) çalışmasında yöneticilerin gösterdikleri dağıtımçı liderlik ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Boz (2016) çalışmasında yöneticilerin gösterdikleri otantik liderlik ile okulların akademik iyimserliği düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Kürkçü (2019) de çalışmasında öğretmen liderliği ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Genel olarak bakıldığında hem mevcut çalışmada hem de literatürdeki çalışmalarda yöneticilerin gösterdikleri liderlik türleri akademik iyimserlik ile pozitif yönde ilişkili bulunmaktadır.

Yöneticilerin teknoloji liderlik düzeyleri ile öğretmen akademik iyimserliği boyutları arasında en yüksek ilişki Yöneticilere Güven boyutunda iken en düşük ilişki öğrencilere güven boyutunda olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeylerinin artmasının öğretmenlerin yöneticilere olan güvenini arttırdığı söylenebilir. Bununla beraber öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile yöneticilerin teknoloji liderliği boyutları arasında en yüksek ilişki Destek boyutunda iken en düşük ilişki Vizyon ve İletişim ve İşbirliği boyutlarında olduğu gözlenmiştir. Buna göre yöneticilerin; öğrenme ortamları için gereken teknolojik altyapıyı sağlamaları, öğretmenlere bu anlamda yardımcı, destek ve model olmaları öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini arttırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilere güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arttıkça öğrencilere karşı güvenlerinin arttığı söylenebilir.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

6. Yöneticilerin gösterdiği teknoloji liderliği düzeyleri ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen algıları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri ile okul başarısı arasında düzeyinde düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul başarısı ile İletişim ve İşbirliği ve Destek boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul başarısı ile İnsan Merkezilik ve Vizyon alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ataş Akdemir (2016) de çalışmada yöneticilerin dağıtımcı liderliği ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Oldaç (2016) çalışmasında paylaşılan liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Mevcut çalışmada literatürdeki çalışmalardan farklı olarak teknoloji liderliği ile okul başarısı arasında anlamlı fakat negatif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre yöneticilerin, teknoloji liderliği rollerini yerine getirmelerinin az da olsa okul başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Fakat çalışmada okul başarısı değişkeninin TYT ortalamaları ile ölçülmüştür. TYT ortalamalarının okul başarısını ne derece yansıttığı tartışmalı bir konudur. Hem mevcut çalışmaya hem de literatürdeki çalışmalara bakıldığında liderlik türleri ile okul ve öğrenci başarısı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olmadığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle liderlik türleri ve başarı arasında daha detaylı ve daha çok çalışmalar yapılması konuyu açıklığa kavuşturmak açısından önemli görülmektedir.

Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

7. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen algıları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okul başarısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul başarısı ile Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeğinin Velilere Güven ve Öğrencilere Güven alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla

beraber en yüksek ilişki öğrencilere güven ve okul başarısı arasında çıkmıştır. Fakat okul başarısı ile Özyeterlik, Yöneticilere Güven ve Akademik Vurgu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer olarak Oldaç (2016) çalışmasında akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin velilere ve öğrencilere karşı güvenlerinin artmasının okul başarısını arttırdığı söylenebilir.

Sekizinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

8. Yöneticilerin teknoloji liderliği öğretmenlerin akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Öğretmen algıları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre Yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin akademik iyimserliği düzeylerini anlamlı bir şekilde düşük düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin teknoloji liderliği, öğretmenlerin akademik iyimserliğine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. Sonuç olarak yöneticilerin teknoloji liderliği, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin manidar bir yordayıcısıdır. Yani eğitim örgütlerinde yöneticilerin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirmesi, öğretmenlerin akademik iyimserliği düzeylerini arttıran bir etken olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Karşılaşılabilecek teknik sorunları gidermek amacıyla her okulun kendi bünyesinde teknoloji kurulu oluşturmaya yönelik çalışmalar yürütebilir.
2. Teknoloji liderlik düzeyleri yüksek olan okulların tanıtılması ve örnek olması amacıyla öğretmen ve yöneticiler için süreli yayınlar çıkarılabilir.
3. Öğretmenlerin velilere ve öğrencilerine karşı güven duygularının geliştirilmesi amacıyla çalıştaylar ve seminerler organize edilebilir. Ayrıca hem okulda hem

de okul dışında veliler ve öğrencilerle sosyal ve kültürel etkinlikler planlanabilir.

4. Yöneticiler; öğretmen ve veliler ile birlikte öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmelerini geliştirmek için etkinlikler tasarlayıp üzerinde birlikte çalışmalarını sağlayarak öğretmen, veli ve öğrencilere işbirliği ortamı oluşturabilir. Bu sayede karşılıklı güven artabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Literatürde yapılmış çalışmalar doğrultusunda teknoloji liderliği ve öğretmen akademik iyimserliği yüksek ve düşük düzeyde olduğu tespit edilen okullar ile karşılaştırmalı olarak farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
2. Liderlik türlerinin niçin okul ve öğrencilerin başarısında etkili olmadıklarına yönelik nitel ve karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin velilere ve öğrencilere karşı güvenlerinin düşük olmasının nedenleri farklı araştırma yöntemleri kullanılarak incelenebilir.
4. Hem mevcut çalışmada hem de incelenen bazı çalışmalarda mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebepleri farklı araştırma yöntemleri kullanılarak incelenebilir.
5. Yöneticilerin teknoloji liderliği ve öğretmenlerin akademik iyimserliği değişkenleri ile farklı örneklem grupları ve farklı değişkenlerle ilişkisel çalışmalar yapılabilir.
6. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik iyimserlik düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akhavan, N. L. (2011). *The effects of coaching on teacher efficacy, individual academic optimism and student achievement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3465395).
- Allen, A. M. (2011). *Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3472225).
- Anderson, R. E. & Dexter, S. (2005). School technology leadership: an empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Ataş akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımci liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bailey, G. D. (1996). Technology leadership: ten essential buttons for understanding technology integration in the 21st century. *Educational Considerations*, 23(2), 1-6.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Battle, M. C. (2004). *Superintendents' perceptions of educational technology leadership* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3147900).

- Baybara, M. (2018). *Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri (İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Beyaz, G. (2014). *Teknik ve endüstri meslek lisesi yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışları (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bozkurt, A. (2014). Öğrenen örgütler. C. Elma & K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* içinde (s. 45-66). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brunson, M. A. (2015). *Technology leadership competencies for elementary principals a dissertation submitted to the graduate school (Doctoral dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10012857).
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Chang, I. H., Chin, J. M., & Hsu, C. M. (2008). Teachers' perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 11(4), 229-245.
- Coladarsi, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.

- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Bilim uzmanlığı tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Didem Baş, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.
- Donovan, S. R. (2014). *Learning from academically optimistic teachers: supporting teacher academic optimism* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3681312).
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (3. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2013) *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ergen, Y. & Elma, C. (2018). Development of teacher academic optimism scale: the validity and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 69-90.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Malatya ili örneği) (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Fahy, P. F., Wu, H. C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of teachers: a new concept and its measure. In Wayne K. Hoy & Michael DiPaola (eds.). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (pp. 209–227). Greenwich, CN: Information Age.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gay, L. R., Mills G. E. & Airasia, P. (2012). Educational research competencies for analysis and applications (Eds.), *Selecting a Sample* (pp. 129-147). Pearson Education.
- Gençay, A. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlikleri (Keçiören ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3- 13.
- Gültekin, F. (2013). *Ortaöğretim yöneticilerinin teknoloji liderliği - özyeterlik algıları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güven, A. (2015). *Liselerde görev yapan yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Hallmark, B. S. (2013). *Examining the relationship between academic optimism and student achievement: a multi - level approach* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3572183).
- Harris, M. M. & Willower, D. J. (1998). Principals' optimism and perceived school effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 353-361.
- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Holland, D. J. (2015). *Principal technology leadership and student achievement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3702194).
- Hoy, W. K & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. (2015). Academic optimism of schools. Retrieved from <https://www.waynekhoy.com/school-ao/> on 12.12.2019.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-38.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 425-446.
- Hsieh, C.C., Yen, H.C. & Kuan, L.Y. (2014). The Relationship among principals' technology leadership, teaching innovation, and students' academic optimism in elementary schools. Presented at International Conferences on Education Technologies (ICEduTech) and Sustainability, Technology and Education (STE) from <https://www.learntechlib.org/p/158345/>.

- International Society for Technology in Education (ISTE). (2019). ISTE standards for education leaders. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders> on 23.10.2019.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin “teknoloji liderliği” düzeylerine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- İçli, G. (2001). Eğitim, istihdam ve teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 65-71.
- Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin FATİH Projesi’ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Katanalp Büroğul, H. (2015). *Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulama* (6. Basım). Ankara: Bilim Kitap ve Kirtasiye.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kerimgil Çelik, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme - öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kılınç, A. Ç. & Özdemir, S. (2017). *Liderlik kapasitesi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession (Doktora Tezi)*. The Ohio State University, USA.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Lafont, S. L. B. (2011). *The relationship between principals' technology leadership and the teachers' use of technology* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3482176).
- Licata, J. W. & Harper, G. W. (1999). Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 463-475.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. G. Arastaman) Ankara: Nobel Akademi.
- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1807/34799>.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Leadership and policy in schools principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html> adresinden 25. 10. 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). T.C. Resmi Gazete, 28054, 14 Eylül 2011.

- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic Achievement in middle schools in Mississippi (Doctoral dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3514704).
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Oldaç, Y. İ. (2016). *Paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki işbirliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki: bir okul etkililiği modeli* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ölçek, G. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan müdürlerin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özkalp, E. (1992). Teknoloji ve çevre. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, X(1-2), 381-417.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin öğrenci etkin öğretmen etkin eğitim* (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Öztaş, A. (2013). *Resmi ortaöğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychological Association*, 55(1), 44-55.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Reeves, T. C. (1998). *The impact of media and technology in schools*. The University of Georgia, <http://www.athensacademy.org>.
- Rutledge II, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism within elementary schools (Doctoral dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3439841).
- Schoenbart, A. J. (2019). *Principals' perceptions of their technology leadership & behaviors: a mixed methods study (Doctoral dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 13882885).

- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life* (3rd ed.). Vintage Books: New York.
- Seligman, M.E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist Association*, 55(1), 5-14.
- Sezer, B. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sincar, M. ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 571-595.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Şahin, H. (2015). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şenay, H. H. (2018). *Akademik öz-yeterlik, akademik iyimserlik, aile geliri ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Teke, S. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tiryaki, S. H. (2018). *FATİH projesi uygulanan liselerdeki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve Eğitim Bilişim Ağı'nı kullanmalarına yönelik özyeterlik algılarının düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M.(1998). *Trust and collaboration in urban elementary school (Doctoral dissertation)*.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Türk Dil Kurumu (TDK). Sözlükler. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 21. 10. 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Ulukaya, F. (2015). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uysal Balaban, N. (2012). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Vaux, N. D. (2015). *Academic optimism and organizational climate as predictors of academic achievement and school effectiveness* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3711942).
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of Virginia high school teachers: its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3302006).
- Watts, C. D. (2009). *Technology leadership, school climate, and technology integration: a correlation study in K-12 public schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3369776).
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (Çev. V. Üner) İstanbul: Rota.

- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343- 356.
- Woolfolk Hoy, A. (2012) Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47, 91–100.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821- 835.
- Wu, H. C. (2012). *Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3520764).
- Wu, H. C., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <http://yegitek.meb.gov.tr/> adresinden 24. 10. 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yoho, J. K. (2006). *Technology leadership, technology integration, and school performance in reading and math: a correlation study in K-12 public schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3229350).

EKLER

Ek-1 Ölçek Kullanma İzin Yazıları

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği

Sincar, Mehmet <mehmetsincar@yahoo.com>
Yanıtlatma Adresi: "Sincar, Mehmet" <mehmetsincar@yahoo.com>
Alıcı: BÜŞRA TEZEL <busra_tezel17@erdogan.edu.tr>

9 Nisan 2019 13:26

Sayın Büşra Tezel,

Ölçeği araştırmanızda kullanmanızdan büyük memnuniyet duyarım.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim,

Mehmet Sincar

Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

Yusuf ERGEN <yergen22@gmail.com>
Alıcı: BÜŞRA TEZEL <busra_tezel17@erdogan.edu.tr>

10 Nisan 2019 12:41

Sayın Tezel;
Akademik İyimserlik Ölçeğini aşağıdaki linkte yer alan çalışmamızı ve tezi kaynak göstererek kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

<http://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/pegegog.2018.004>

Ek-2 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği

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

**Ek-2 (Devam) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği
Rolleri Ölçeği**

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

Ek-3 Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Özyeterlik	1	Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim.					
	2	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyebilirim.					
	3	Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.					
	4	Öğrenilenlerin nasıl kullanılabileceğini öğrencilere açıklayabilirim.					
	5	Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.					
	6	Öğrencilerin sorularına gelişim düzeylerine uygun cevaplar verebilirim.					
	7	Ders etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenleyebilirim.					
	8	Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilirim.					
	9	Öğrencilere sorumluluk üstlenecekleri görevler verebilirim.					
	10	Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim.					
Velilere Güven	11	Velilere, öğrenci için uygun bir çalışma odası düzenleyecekleri konusunda güvenirim.					
	12	Velilerin öğrencilerin sorunlarını benimle paylaşacaklarına inanırım.					
	13	Velilerin öğrencilerin devamsızlıkları hakkında duyarlı olacaklarına inanırım.					
	14	Velilerin, öğrencilerin arkadaş ilişkilerini takip edeceklerinden eminim.					
	15	Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.					
	16	Velilerin, düzenleyeceğim etkinliklere katılacaklarından eminim.					
Öğrencilere Güven	17	Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak için çaba harcayacaklarına inanırım.					
	18	Öğrencilerimin, ödevlerini zamanında tamamlayacaklarına inanırım.					
	19	Öğrencilerimin, dersi ilgiyle dinleyeceklerine inanırım.					
	20	Öğrencilerimin, ödevlerini kendilerinin yapacaklarına inanırım.					
	21	Öğrencilerimin, öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olacaklarından eminim.					
	22	Öğrencilerimin, çalışmalarına özen göstereceklerinden eminim.					
	23	Öğrencilerimin, grup çalışmalarında sorumluluk alacaklarına inanırım.					
Yöneticilere Güven	24	Yöneticilerin, ders araçlarının temini için gayretli olacaklarına inanırım.					
	25	Yöneticilerin, mesleki gelişimim için gerekli çabayı göstereceklerine eminim.					

Ek-3 (Devam) Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
	26	Yöneticilerin, çalışmalarına geribildirim vereceklerine inanırım.				
	27	Yöneticilerin, bana ve öğrencilerime saygılı davranacaklarına inanırım.				
	28	Yöneticilerin, olumsuz eleştirilerini kişiye değil davranışa yönelteceklerine inanırım.				
	29	Yöneticilerin, öğrencilerimin ve benim kişisel problemlerimizle de ilgileneceklerine inanırım.				
Akademik Vurgu	30	Öğrencilerimden, derse nasıl hazırlandıklarını anlatmalarını isterim.				
	31	Öğrencilerimden, öğrendikleri bilgileri nerede kullanabileceklerini açıklamalarını isterim.				
	32	Öğrencilerime öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilecekleri problemler sunarım.				
	33	Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin önceki öğrendikleri ile ilişkisini açıklamalarını isterim.				

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Büşra TEZEL		
Doğum Yeri ve Yılı	Merkez / Rize 1995		
Medeni Durumu	Bekar		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce/Orta Seviye Arapça/Orta Seviye		
Öğrenim Durumu	Başlama- Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	2009	2013	Rize Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi
Lisans	2013	2017	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi DKAB Bölümü
Yüksek Lisans	-	-	-
Doktora	-	-	-
Çalıştığı Kurum (/lar)	Başlama-Ayrılma Yılı		
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar	-		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	-		
Yayınlar	-		
Aldığı Ödüller	-		
İletişim (eposta)	busratezel13@gmail.com		