

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ
ROLLERİ İLE
BİLGİSAYAR KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ
Nilüfer UYSAL BALABAN
(Yüksek Lisans Tezi)
Temmuz 2012

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİ İLE BİLGİSAYAR
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Nilüfer UYSAL BALABAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2012

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nilüfer UYSAL BALABAN'nın "Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İle Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi " başlıklı tezi 26.07.2012 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU

Üye :Yard.Doç.Dr.Yücel ŞİMŞEK

Üye :Yard.Doç.Dr.Yusuf Levent ŞAHİN

Doç.Dr.Atilla CAVKAYTAR
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİ İLE BİLGİSAYAR
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ
(Güngören İlçesi Örneği)

Nilüfer UYSAL BALABAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2012

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini belirlemek için yöneticilerin kendi görüşlerine ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul İli'nin Güngören ilçesinde bulunan 24 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 80 yönetici ve 620 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarını yönetici ve öğretmen görüşleri temelinde belirlemek amacıyla, Sincar (2009) tarafından geliştirilen "Teknoloji Liderliği Rollerini" ölçeğinden yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla da Ağaoğlu ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (EY-BKÖ)" kullanılmıştır. Katılımcıların, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ve bilgisayar kaygılarına ilişkin algılarının cinsiyet, çalışma alanı, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, varyanslar homojen olmadığı için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testi gibi parametrik

olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla da korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma s¼recinin sonunda, okul y¼neticilerinin teknoloji liderliği rolleri olan *insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği* ile *kaygı* arasında ilişki bulunamazken, *destek* ile *kaygı* arasında negatif y¼nde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul y¼neticilerinin teknoloji liderliğine y¼nelik destek rolleri arttıkça bilgisayar kaygıları azalmaktadır.

Anahtar S¼zc¼kler: Okul y¼neticisi, teknoloji liderliği, bilgisayar kaygısı.

ABSTRACT

ASSESSING THE RELATIONSHIP BETWEEN
TECHNOLOGY LEADERSHIP ROLES AND COMPUTER ANXIETY LEVELS OF
ADMINISTRATORS
(A CASE STUDY IN GUNGOREN)

Nilüfer UYSAL BALABAN

Department of Educational Sciences

Graduate School Of Educational Sciences, Educational Management, Inspection,

Planning and Economics

Anadolu University Institute of Educational Sciences

July 2012

Advisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

In this study, the relationship between technology leadership roles and computer anxiety levels of administrators was investigated.

In order to determine technology leadership roles of administrators, the research was carried out according to their own ideas and teachers ideas. The study was conducted in the fall term of 2011-2012 academic year with the participation of 80 administrators, 620 teachers working at 24 public primary schools in Gungoren district of Istanbul.

While evaluating the administrators own ideas and also teachers ideas relating to administrators' technology leadership roles, "Technology Leadership Role Scale" which was developed by Sincar (2009) was used. Besides, "Computer Anxiety Scale on Educational Administrators" which was developed by Ağaoğlu and others (2008) was applied in order to assess the computer anxiety levels of administrators. Nonparametric analyze techniques such as Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H test was used because of non-homogeneous variance in order to determine whether administrators' technology leadership and computer anxiety differentiate , according to the variables

such as gender, field of activity, length of service. Furthermore, with the aim of analyzing the relationship between technology leadership and computer anxiety, correlation analyze was used.

According to the research results, no meaningful relationship between administrators' technology leadership roles such as human-centered, vision, communication and cooperation and computer anxiety of administrators was found but the results revealed that there was a negative relationship between support and anxiety. As administrators have higher technology support, lower computer anxiety they feel.

Keywords: Educational Administration, technology leadership, computer anxiety.

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim örgütleri; küreselleşme, teknoloji ve bilgi çağındaki hızlı gelişmeler sonucunda değişme ve gelişmeye zorlanmaktadır. Okullar gelişen ve değişen koşullara adapte olabilmek için ‘okul geliştirme’ çalışmaları gerçekleştirmektedirler. Bilgi toplumu olabilmek adına okulların bilgisayarlı eğitim, uzaktan eğitim gibi bilgi teknolojilerini kullanma çabaları önemli okul geliştirme çalışmalarındandır. Okullarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan bilgisayar, internet vb. teknolojilerin nitelikli bir şekilde benimsenmesini sağlayacak, kullanımına öncülük ve rehberlik edebilecek teknoloji liderlerinin varlığı da önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin farklı liderlik rollerinin yanı sıra okullarda teknoloji kullanımını verimli bir şekilde işler duruma getirebilmeleri için, teknoloji liderliği rolünü de üstlenmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda teknoloji konusunda iyi birer lider olabilmeleri için, okul yöneticilerinin bu konudaki öz-yeterlik, bilgi ve becerilerini arttırmaları, var ise kaygılarını en aza indirmeleri gerekmektedir.

Bu bağlamda araştırmada, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin kendi görüşlerine başvurulmuş, ayrıca yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri araştırılarak teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Yüksek lisans öğrenimim başta olmak üzere, araştırmanın başlangıcından bitimine kadar, değerli fikir ve önerileri ile bana yön gösteren, zaman ve emeğini esirgmeden desteğini sunan tez danışmanım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU’ na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmada, geliştirdiği ölçeğin kullanılmasına izin verme nezaketini göstererek, sunduğu bilgi ve öneriler ile araştırmaya ışık tutan Yard. Doç. Dr. Mehmet SİNCAR’ a, geliştirdikleri ölçeği paylaşma nezaketini gösteren Doç.Dr. Esra CEYHAN, Doç. Dr. A. Aykut CEYHAN, Yard. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK ve Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU’ na teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleşmesinde araştırma anketine katılarak zaman ayıran ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca beni destekleyen eşime, destekleri hep yanımda olan sevgili anneme ve babama en içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
SİMGELER LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Okul Geliştirme	2
Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları.....	4
Fatih Projesi	5
Liderlik.....	8
Teknoloji Liderliği.....	9
Vizyon.....	13
İletişim ve İşbirliği.....	13
İnsan Merkezilik	14
Destek.....	14
Bilgisayar Kaygısı	15
Duyuşsal Kaygı	17
Bilişsel Kaygı	17
İlgili Araştırmalar	17
Teknoloji Liderliği İle İlgili Araştırmalar	18
Bilgisayar Kaygısı İle İlgili Araştırmalar.....	21
Problem	28
Amaç	29
Önem	30
Sınırlılıklar	34
Tanımlar	34

İKİNCİ BÖLÜM: Yöntem	35
Araştırma Modeli.....	35
Evren ve Örneklem	35
Verilerin Toplanması	37
Kişisel Bilgi Formu.....	38
İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği.....	38
Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (EY- BKÖ)	39
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: Bulgular ve Yorumlar.....	43
Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri.....	43
Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi.....	45
Araştırmaya Katılanların Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Görev Ünvânlarına Göre İncelenmesi	51
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Bazı Demografik Özelliklere İncelenmesi	54
Yöneticilerin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	65
Yöneticilerin Teknoloji Liderlik Rollerini ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki	73
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: Sonuç ve Öneriler	78
Sonuçlar	78
Öneriler	79
Uygulamaya Yönelik Öneriler	79
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	81
EKLER	82
KAYNAKÇA	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Dağılımı	36
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Cinsiyet, Kıdem ve Çalışma Alanı Değişkenine göre Dağılımları	36
Tablo 3. Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri	43
Tablo 4. Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	46
Tablo 5. Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Çalışma Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi	48
Tablo 6. Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	50
Tablo 7. Araştırmaya Katılanların Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Görev Ünvanlarına Göre İncelenmesi	51
Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	54
Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi	57
Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	60
Tablo 11. Yöneticilerinin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	65
Tablo 12. Yöneticilerin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi	69
Tablo 13. Yöneticilerin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	71
Tablo 14. Yöneticilerin Teknoloji Liderlik Rollerini ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki	74

KISALTMALAR LİSTESİ

BKÖ	: Bilgisayar Kaygı Ölçeği
EY-BKÖ	: Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği
BT	: Bilişim Teknolojisi
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ISIP	: Uluslar Arası Okul Geliştirme Projesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okulu
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
OGM	: Planlı Okul Gelişim Modeli
OGYE	: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi
PISA	: Programme for International Student Assessment
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TES	: Türkiye Eğitim Sistemi
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi

SİMGELER LİSTESİ

N	: Sayı
p	: Anlamlılık
%	: Yüzde
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
r	: Korelasyon Katsayısı
α	: Alfa Katsayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Değişim hayatın önemli gerçeklerinden biri olarak süreklidir ve her zaman her yerde, her mekânda varlığını hissettirmektedir. Var olan her şey bir önceki güne göre farklılık göstermektedir. Toplumlar, insanlar, örgütler de bu kuralın içerisinde ve değişim onlar için de kaçınılmazdır çünkü onlar da sürekli değişmektedirler. Örgütlerin varlığını sürdürebilmeleri ancak değişebilmelerine ve kendilerini çevre değişikliklerine uydurabilmelerine bağlıdır (Sözen, 1989; Akt: Tokat, 1996).

Eğitim örgütleri de toplumun farklı alanlarında meydana gelen değişimlerden bağımsız değildir. Eğitim örgütlerinde yeni arayışlara yeni değişimlere yol açan yeni paradigmlar mevcuttur. Toplumda var olan ‘inanç, değer ve teknik’ lerin değişmesi sonucu ortaya çıkan yeni anlayış ve yaklaşımlar bu paradigmalardandır (Özden, 1999).

Eğitim örgütlerinde klasik okullar artık bütün gelişmelere cevap verememektedir. Çünkü artık toplumun bilgi toplumu düzeyine ulaşabilmesi için bilgi örgütlerinde çalışacak bilgi insanlarına ihtiyacı vardır. Eğitimde “öğretme” değil “öğrenme”nin egemen olduğu, bilgiye ulaşma ve kendini gerçekleştirme amacına yönelik bir anlayışın benimsenmesi, bilgi insanını yetiştirmek için olmazsa olmazlardandır. Tabi bu aşamada okulların da birer “öğrenen” örgüt olması en öncelikli beklenen bir durumdur (Fındıkçı, 2001). Eğitim örgütlerinin temelinde yer alan okulların, değişimler sonucunda ortaya çıkan yeni değerlere uygun olarak öğrenen örgütler düzeyine ulaşması için okul geliştirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Okullarda, paylaşımcı ve iş birliğine dayalı yönetim anlayışıyla eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim sağlamak ve teknolojik gelişime ayak uydurmak amacıyla okul geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Her alanda olduğu gibi okullarda da değişimin temeli bilim ve teknolojidir. Okulların öğrenen örgütler olduğu kabul edilirse bu bağlamda yenilikleri takip etmek ve yeni değerler yaratabilmek için teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri oldukça fazla önem taşımaktadır (Ada ve Akan, 2007).

Eğitim sistemi içinde ve okullarda teknolojik gelişmeler başta olmak üzere okul geliştirme çalışmalarının en iyi şekilde yürütülebilmesi için okuldaki paydaşlara yol gösterecek lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda programlanan gelişimsel işlevi her kademe ve her mekânda gerçekleştirmek yöneticilerin liderlik rollerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Ve bu liderliğin eğitimin her boyutunda ve her kademesinde gösterilmesi büyük önem taşımaktadır (Özden, 1999). Dolayısıyla okul yöneticilerinin okulu geliştirmek için, öncelikle okul geliştirme çalışmalarına liderlik yapması beklenmektedir.

Okul Geliştirme

Çağımızda toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimlere ayak uydurabilmek adına okullar değişimin merkezinde yer almaktadır. Değişimi yönetebilmek için okulların da başarılı bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Demirtaş'a (2010) göre okul yönetimi, okulu planlanan hedeflere ulaştırmak amacıyla örgüt içerisinde tüm madde ve insan kaynağının katkılarını sağlayarak, etkili bir biçimde amaçlara yönelik kararları gerçekleştirmektedir. Ancak okul yöneticisinin bunu gerçekleştirirken amaç ve süreç odaklı düşünebilmesi önem taşımaktadır. Süreç odaklı bir okul yöneticisinin de en önemli görevinin okulu, okul geliştirme çalışmalarına açık bir yer haline getirmek olduğu söylenebilir (Özden,1999).

Öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesini geliştirebilmek için okulların ortaya çıkan yeni değerler doğrultusunda yeniden yapılandırılması beklenmektedir ve bu yüzden okulların yeniden yapılandırılması sürecinde okul geliştirme çalışmaları gündeme gelmektedir (Ada ve Akan, 2007).

OECD/ CERI Uluslar arası Okul Geliştirme Projesi (ISIP)' e göre "Okul geliştirme, öğretim-öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç olarak eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılmasıdır" (Akt: Balcı, 2001, s. 11). Hargreaves ve Hopkinds'e (1993) göre, "Okul geliştirme, okul kültürünü güçlendiren eğitimsel değişme stratejilerinin geliştirilmesi ve program reformlarının uygulanması çalışmalarıdır." Okullar da değişmenin merkezidir dolayısıyla değiştirme stratejileri hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır (Akt: Balcı, 2001, s. 59).

Okul geliştirme çalışmaları kapsamında pek çok paydaşın varlığından söz edilebilir. Öğrenci başarısı, öğretmen geliştirme, okul-veli ilişkisi, okul-çevre ve toplum ilişkileri, okul yönetimi, okulun fiziki yapısı ve donanımı, okulun eğitim- öğretim süreci öne çıkanlardandır (Lieberman ve Miller, 1984).

Murphy (1993), eğitimde yeni değerler üretmede en önemli olgunun öğrenmenin öğrenci için anlamlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenmenin öğrenci için anlamlı olması, öğrencinin öğrenme sürecine katılması ile gerçekleşmektedir. Bu da öğrenci başarısını büyük oranda arttırmaktadır (Özden, 1999). Öğrencilerin içinde yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağında başarılı olmalarını sağlayacak en önemli kişiler de öğretmenlerdir. Bu yüzden okullarda ve eğitim ortamlarında öğretmenin bu sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirebilmesi, ona da kendini geliştirebileceği bir ortam sağlamakla mümkün olmaktadır (Özden, 1999). Bu bakımdan, öğretmen ve okul geliştirme birbirleriyle yakından ilişkilidir, biri gelişirse diğeri de gelişmektedir (Fullan, 1992).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, okul örgütlerinin gelişmesinde yönetici, öğretmen, öğrenci kadar veliler ve okulun dış çevresiyle ilişkilerinin de önemli olduğu görülmektedir (İnandı, 2010). Halpin'e (1956) göre, "Okul yöneticisi veli ile işbirliği kurmak zorundadır. Böylece dolaylı olarak sorumlu bulunduğu halkla da ilişkisini arttırmış olacaktır" (Akt: Bursalıoğlu, 2010, s.52). Çünkü okul, çevresine hizmet sunarken, kendisine de dışarıdan destek sağlamaktadır (Taymaz, 2009). Özellikle okul geliştirme çalışmalarında başarılı olabilmek için okulların çevresindeki gruplarla ilişki kurması ve bu ilişkileri kurarken oldukça dikkatli olması önemlidir (Aydın, 2010).

Okul geliştirme kapsamında okulun fiziki yapısı ve donanımı, eğitim-öğretim süreci ve ortamı da oldukça önemlidir. Hiebert ve Wearne'nin (1993) tanımına göre "Öğrenme-öğretme ilişkileri, öğretim çevresinin işlevidir" (Akt: Başar, 2004). Becker'e (1993) göre yalnızca ortamda var olan donanım değil, bunların düzenlenişi, görünüşü de eğitsel açıdan etkileyicidir (Akt: Başar, 2004). Okulun fiziki yapısı ve donanımının etkililiği, okul programının uygulanmasına yardım ederken öğrencilerin eğitim yaşantılarına ve gelişimlerine de büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Günümüzde özellikle teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim öğretim süreçlerinde en önemli donanımın teknoloji olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002). Türkiye'de okul geliştirme çalışmaları incelendiğinde, bunların özellikle okullarda

teknoloji donanımının yaygınlaştırılması ve etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilerleyen bölümde Türkiye’de okul geliştirme çalışmaları kısaca anlatılmaktadır.

Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları

Teknolojik ve toplumsal alanda yaşanan değişimler okuldan beklenenleri de değiştirmektedir. Okullardan, var olan kültürü ve geçmiş mirası genç kuşaklara aktarması, aynı zamanda da genç kuşakları hayata hazırlaması beklenmektedir. Bu bağlamda okulları iyileştirme ve geliştirme çalışmaları bir zorunluluk haline gelmiştir (MEB, 2007).

Türkiye Eğitim Sistemi (TES) Milli Eğitim Bakanlığında yerel düzeyden okullara kadar uzanan bürokratik bir yapı içerisinde işlemekte; eğitimde yenileşme çalışmaları da genellikle merkezden başlamakta, merkezden yönlendirilmektedir ve ülkemizde TES’i değiştirmek ve geliştirmek amacıyla çeşitli girişimler yapılmaktadır (Köksal, 1996). Bu girişimler; Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP), Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) Modeli, Planlı Okul Gelişim (OGM) Modeli, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ve son olarak geliştirilmekte olan Fatih (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesidir.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile ilgili İkraz Anlaşması, T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanmış ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı resmi gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. MEGP 1999 yılında tamamlanmıştır. MEGP, İlk ve orta öğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını, öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliğini OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak ve Milli Eğitim Bakanlığındaki yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek MEB’in daha etkili olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 1999).

Dünya Bankası desteğiyle, 1994-1995 öğretim yılında uygulamaya konan Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) Modeli, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olarak yapılacak çalışmalarda “öğrenci merkezli okulu” esas almakta ve eğitimde kaliteyi sağlayarak öğrenci başarısını arttırmayı amaçlamaktadır (Şahin, 2006). Bu proje kapsamında, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 22 ilinden 208 okul, proje okulu olarak seçilmiştir. Bu okulların, Müfredat Laboratuvar Okullarına (MLO) dönüştürülmesi için bir model geliştirilmiştir. Geliştirilen MLO, Millî Eğitim sisteminde

standartlaşmayı sağlamayı amaçlamaktadır. MLO modelinin eklerinde bina ve tesis standartları, donanım standartları gibi bir takım standartlar yer almaktadır (MEB, 1995, s.33).

Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED)' e göre 'Planlı Okul Gelişim Modeli'; okulun yönetim, eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirerek öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan sistematik bir yaklaşım sunar. Okul Gelişim Modeli ile her okulun stratejik plan hazırlaması öngörülür. Bu planlama okulun gelişim hedeflerine ulaşmada izleyeceği yolu ortaya koyarak okula bir vizyon kazandırmaktadır (MEB, 2007).

Eğitimde TKY, EARGED tarafından toplam kalite felsefesi ve bunun uygulanması, eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve rehber, sınıf duvarları arasında soyutlanmış çalışanlardan çok aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, iş yerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etmek şeklinde düşünülmektedir (MEB, 2002, s. 144).

Okul geliştirme alanında en son geliştirilen ve en güncel olan proje Fatih projesidir. Fatih projesi bu araştırmaya kaynaklık yapan bir proje olduğu için detaylı bir şekilde alt bölümde verilmiştir.

Fatih Projesi

Türkiye'de okul geliştirme çalışmaları kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen en son proje Fatih projesidir. Fatih projesi, okulları teknolojik donanım ve bunların kullanılması bakımından geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu proje 2010 yılı Kasım ayında kamuoyuna duyurulmuştur.

Fatih Projesi'nin temel amacı; bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim sürecinin temel araçlarından biri yaparak, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanımını sağlamaktır (MEB, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan Fatih Projesi, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir ve beş yılda tamamlanması amaçlanmaktadır. Bu süre içinde kurumların bilişim teknolojileri (BT) donanım ve yazılım altyapısı, e-İçerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımı ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir. Proje kapsamında ilk yıl ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim

birinci kademe ve okul öncesi kurumların bu projeden yararlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2011).

Fatih Projesi ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla BT araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanılması beklenmektedir. Bu amaçla, Fatih projesi kapsamında okul öncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 620.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanacaktır (MEB, 2010). Sınıfların adeta bir teknoloji merkezi haline dönüştürülmesi planlanmaktadır. Bu yeni düzenlemeyle öğretmenler bilgisayar, projeksiyon cihazı, özel kalem, tahta olarak kullanılacak platform ve yazılımdan oluşan akıllı tahta ile harita, grafik ve video gösterimlerinden yararlanarak öğrenme etkinliklerini zenginleştirebilecektir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Sağlanan bu BT donanımının eğitim- öğretim sürecinde gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri ve bilgisayar kursları düzenlenecektir. Bununla birlikte öğretim programları, müfredat ve içerik BT destekli öğretim ile uyumlu hale getirilecektir. Bu bağlamda, Fatih projesinin ana bileşenleri aşağıdaki gibidir (MEB, 2010):

1. Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması,
2. Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi,
3. Öğretim programlarında etkin BT kullanımı,
4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi,
5. Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanmasıdır.

Donanım ve yazılım altyapısı bileşeni olarak tüm dersliklere etkileşimli tahta ve kablolu internet bağlantısı sağlanacak ve projenin ilk ayağında her öğretmene tablet bilgisayar ikinci ayağında ise her öğrenciye tablet bilgisayar temin edilecektir. Sağlanan bu teknoloji donanımında kullanılacak e-içerik, planlanan öğretim programlarına uygun olarak ses, video, animasyon gibi çoklu ortama uygun hem çevrimiçi hem de çevrimdışı kullanılabilen bilgisayar tabanlı içeriklerdir. Fatih projesi kapsamında bilgisayar destekli öğrenim söz konusu olduğundan e-içeriğin sağlanması büyük önem teşkil etmektedir. Projenin öğretim programlarında etkin BT kullanımı bileşeni altında, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından öğretim programlarında gerekli değişikliğin yapılması ve bu sayede öğretim programlarında BT donanımı ihtiyacı duyulan

kazanımların öne çıkartılması hedeflenmektedir. Hizmet içi bileşeni kapsamında sadece öğretmenler değil, okul müdür, müdür yardımcıları ve eğitim denetmenleri de hizmet içi eğitimlere tabi tutulacaktır. Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması bileşenin altında ise öncelikle internetin öğrenciye sonsuz bilgi sunarken uygunsuz içeriklerle karşılaşma ihtimali düşünülmektedir. Bu bağlamda öncelikle BT altyapıları sağlanırken şifreleme yöntemleri ile öğrencinin olası uygunsuz içeriklerle karşılaşmaları engellenirken, öğretmenlerin de öğrenciye doğru internet kullanımını öğretmesi beklenmektedir (MEB, 2011).

Bu proje ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinin temel araçlarından biri olması ve hem öğrencilerin hem öğretmenlerin bu teknolojileri etkin şekilde kullanması sağlanacaktır. Bu proje sayesinde öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaları da kolaylaşacak ve hızlanacaktır. Çelen ve diğ. (2011) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan Fatih projesinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, 15 yaş grubu gençlerin başarılarının incelendiği PISA sonuçları açısından da etkili bir göstere olacağı düşünülmektedir. Ayrıca BT'nin kullanılması ve yaygınlaştırılması başarıyı arttırmakta, Fatih projesi de bu amacı destekleyen çalışmalar arasında yer almaktadır (Çelen ve diğ. 2011).

Fatih projesinin gündeme gelmesiyle birlikte BT'nin etkin bir şekilde kullanılabilmesi konusunda başta öğretmenler olmak üzere, okul yöneticileri, eğitim yöneticileri ve eğitim denetmenlerinin bu konuda bilgi becerilerini arttırmaya yönelik hizmet içi seminerlerin varlığı gündeme gelmiştir. BT'nin kolaylıklarından faydalanabilmek için öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bu teknolojiyi nasıl kullanacağı konusunda bilgilendirilmesi, okul yöneticilerin ise teknolojiyi maddi yükten çok eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini arttıracak bir hizmet olarak görmeleri ve teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlere gerekli teknik desteği sağlayabilecek yeterliğe ulaşmaları gerekmektedir (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). MEB, "Eğitimde FATİH Projesi Teknoloji ve Liderlik Forumu" kursları adı altında başta okul müdürü, müdür yardımcıları ile eğitim yöneticileri ve eğitim denetmenlerine yönelik kurslar düzenlemeyi planlamaktadır.

Teknoloji ve Liderlik Forumu kursları " Teknolojinin bir öğrenme aracı olarak derslere etkili biçimde entegrasyonunun planlanması, teşvik edilmesi, modellenmesi ve desteklenmesine yardımcı olması amacıyla yönetim kadrolarının vizyon geliştirmelerini

sağlayan bir içeriğe sahiptir” (MEB, 2011). Böylelikle Fatih Projesinin uygulamaya konması ile birlikte okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda bilgi becerilerini geliştirecek Teknoloji ve Liderlik forumu kurslarına katılmaları hem kendi ihtiyaçlarının giderilmesi adına hem de okuldaki gerek öğretmen gerekse diğer personele teknoloji konusunda yol göstermek ve destek sağlamak adına önemlidir. Yani bu proje ile okul yöneticilerinin teknoloji konusunda liderlik rolü de son derece önem kazanmaktadır.

Liderlik

Değişim ve gelişim süreçleri içinde yönetim anlayışının da değişmesi ve çağdaş yöneticilik anlayışının ön plana çıkmasıyla birlikte yönetimde liderlik kavramı daha da belirgin bir hal almıştır. Moore’e (1964) göre “Liderlik; insanları istenen biçimde hareket ettirme yeteneği” dir (Akt: Kaya, 1982). Yol gösterme niteliği olarak tanımlanabilen liderlik; belirlenen hedefler doğrultusunda gerek kişi gerek grupları eşgüdümleme becerisiyle alakalıdır (Kaya, 1982). Bursalıoğlu’na (2010) göre ise “Lider; grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir.” İnsanlar tek başlarına değil de gruplar halinde yaşayan sosyal varlıklardır, dolayısıyla insanların oluşturdukları grupları ve buldukları örgütleri yönetecek ve hedeflerine ulaştıracak liderlere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayarak, bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme eylemidir (Eren, 2007).

Eğitim yönetiminde de eğitim- öğretim anlayışının öğrenen odaklı olarak değişmesi ve çağdaş yönetim anlayışlarının eğitim örgütlerinde de gelişmesiyle birlikte eğitim yöneticilerinin var olan görevlerinin yanında liderlik rolü daha fazla önem kazanmıştır. Eğitim yöneticisinin eğitim örgütlerinde de amaçlara ulaşmak için işgörenleri örgütleyen, çalışmalarını planlayıp, koordine eden, denetleyen bir kişi olarak etkili olabilmesi için bulunduğu eğitim örgütünün lideri olarak hareket etmesi beklenmektedir (Gürsel, 2007 ve Kaya, 1982). Eğitim yöneticilerinin temel fonksiyonları, liderlik ve yönetimdir. Monahan ve Hengst (1982) başarılı bir eğitim yöneticisinin bu iki kavrama eşit derecede önem vermesi gerektiğini ifade etmektedir (Akt: Can, 2003). Açıkalın’a (1994) göre ise “Çağdaş eğitim yöneticisi, liderlik özelliği baskın yöneticidir.”

Eğitim yönetiminde liderlik, yönetici, ğretmen ve denetçiler tarafından eğitim rgt ile ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek bir g olarak tanımlanabilir. Şişman'a (2002a) göre, eğitim yöneticilerinin birer eğitim ve ğretim lideri olarak yetiştirilmeleri en temel olgudur. Ancak eğitim ğretim liderliğinin yanısıra eğitim yöneticilerinden beklenen farklı liderlik türleri de vardır. Bugün eğitim yöneticilerinden eğitimsel, öğretimsel, kültürel, moral, öğrenen, kalite, vizyoner, dönüşümsel vb. birçok liderlik rollerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Özellikle teknolojinin eğitim ğretim sürecinin bir parçası olması ile birlikte bir diğer liderlik türü olan teknoloji liderliği zorunluluk haline gelmiştir (Anderson ve Dexter, 2005). Fatih Projesi ile okullarda teknolojinin yaygın kullanımı ve okulların, ğrenci, ğretmen ve diğer personelin bu teknolojiye uyumu çerçevesinde, okullarda eğitim yöneticilerine düŐen en önemli görevlerden biri de bu teknoloji kullanımını en iyi Şekilde yönetebilmektir. Bu da okul yöneticilerin teknoloji liderliği rolünü ön plana çıkarmaktadır.

Teknoloji Liderliği

Teknoloji, bir örgütün ekonomik, verimli ve karlı çalıŐabilmesi için üretimle birlikte yönetimde bilimsel ilke ve tekniklerin uygulanması etkinliklerinin bütünüdür. Ayrıca bir hizmetin üretilmesinde olması gereken teknik bilgi, işlem ve araçların tümü olarak da nitelendirilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

“Teknoloji genel anlamda insanların, yeteneklerini geliştirmek, ihtiyaç ve isteklerini tatmin edici düzeyde karşılamak için kullandığı çeşitli bilgi ve yöntemler olarak anlaŐılmaktadır” (Erkeskin, 2001). Bir başka tanımla “Teknoloji, belli amaçlara ulaşmada, belli sorunları çözmede, gözleme dayalı ve kanıtlanmış bilgilerin uygulanmasıdır” (Demirel, 1993).

Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleŐtirmek yani kültürü ve toplum değerlerini aŐılamak, ekonomik görevi nitelikli insan gücü ihtiyaını sağlamak ve politik görevi ise yetiŐtirdiđi kuŐađın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2010). Ancak okulun görevleri sadece sosyal, politik ve ekonomik olarak sınıflandırılmaz. Okul ayrıca yenilikçi işlevlerini geliştirerek toplumu yönlendirebilme özelliğine sahiptir (Aytaç, 2000). Çağımız bilgi çağıdır, bilgi üretimini de iyi yetiŐmiŐ insan gücü sağlamakta; bunun sonucunda, bilimsel bilgi teknoloji ve teknoloji

kullanımına dönüşmektedir. Bu çerçevede eğitim yöneticilerinin eğitimde değişim ve gelişimi destekleyen ve bunu sağlarken de teknoloji kullanmaya ve kullandırmaya önem veren kişiler olması gerekmektedir (Turan, 2001).

Millî Eğitim Bakanlığı, bilgi teknolojileri alanında ulusal hedef ve politikaları; “Bilgi çağını yakalamak, bilgi ve teknoloji toplumu olmak için evrensel düşünen ve ulusal davranan insanı yetiştirmek, insanların ve toplumun rekabet gücünü sürekli arttırmak için eğitim sisteminin her kademesini teknolojik olarak desteklemek” olarak belirlemiştir (Bostancıoğlu, 2001).

Bu teknolojik gücü kullanacak, teknoloji kullanımını konusunda öğrenci, öğretmen ve diğer personeli destekleyip yönlendirecek teknoloji liderleri, eğitim yöneticileridir. Yani okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin diğer liderlik rollerinin yanında teknoloji lideri olması şarttır (Anderson ve Dexter, 2005). Teknoloji lideri çalışanların gücünü harekete geçirirken teknolojiyi kullanan ve onlara teknolojiyi kullandıran kişidir. Okul yöneticilerinin bu rolü yerine getirebilmesinde yapması gerekenler; teknolojiyi bilmek, anlamak, uygulamak ve benimsemektir (Akbaba-Altun, 2002). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü gerçekleştirmede, değişim ve değişim ile birlikte gelen durumları kavrayabilme, eğitim öğretim süreçlerini planlayabilme, teknolojinin güvenli bir şekilde kullanılabilmesi, içeriğin teknolojiye uygun düzenlenebilmesi, personelin bu konuda yetiştirilmesi, personel desteğin sağlanması ve en önemlisi liderlik gibi konuları da bilmesi büyük önem taşımaktadır (Bailey, 1996).

Anderson ve Dexter’ a (2005) göre teknoloji liderliği, okulda liderliği belirleyen bir değişken olmasıyla birlikte örgütsel kararları, politikaları ya da okulun tamamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin faydalı ve etkili kullanımına ilişkin eylemleri temsil etmektedir. Weber’e (2006) göre eğitim yöneticileri teknoloji liderliğini gerçekleştirmek için, okula içeriden ve dışarıdan gelen her türlü bilgi ile bilişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanımını arttırmalı ve daha nitelikli eğitim-öğretim hizmetleri sağlamalıdır. Kendilerine teknolojinin sunduğu yeni araçlar ve fırsatlar verilen bu yöneticiler, aynı zamanda sorunlarla yüz yüze gelebilirler (Akt: Akbaba- Altun, 2008a). Ancak karşılaşılan sorunları çözmek, bunları en aza indirmek için, teknoloji liderlerinin öncelikle bazı sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri için

geliştirilen ortak teknoloji standartlarına göre okul yöneticilerinin teknoloji sorumlulukları şunlardır (Valdez, 2004):

- Teknolojinin entegrasyonu için ortak vizyon oluşturma ve bu vizyonun gerçekleştirilmesi için gerekli olan koşulları ve kültürü oluşturmak,
- Öğrenme ve öğretimi maksimum düzeye çıkarmak için öğrenme çevrelerinin, öğretimsel stratejilerin ve program desenine uygun teknolojilerin entegre edilmesini sağlamak,
- Kendilerinin ve başkalarının verimliliğini arttırmak, mesleki gelişimlerini sağlamak ve teknolojiyi uygulamak,
- Öğrenme ve yönetimde verimlilik sistemlerini desteklemek için teknolojinin eğitime entegre edilmesini sağlamak,
- Etkili değerlendirmenin planlı ve kapsamlı olarak yapılması için teknolojinin kullanılması,
- Teknoloji ile ilgili sosyal, yasal ve etik konuları anlamak ve bu konularla ilgili karar alırken sorumlu davranmak,
- Teknoloji kullanımını sözle ve eylemle desteklemek, teknoloji kullanımına değer vermek ve bu konuda model olmak,
- Öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanmalarının ancak zaman ve destekle olabileceğini bilmek,
- Teknolojinin kullanılması için gereken teknik desteği olanaklı kılmak, teknolojinin kullanılması için gerekli teknolojik desteği sağlamak,
- Teknolojiye erişimdeki eşitsizliklere dikkat etmek ve varsa bu eşitsizliği giderme yollarına bakmaktır.

Yukarıda sayılan maddelerin haricinde Albion'a (2006) göre okul yöneticileri teknoloji liderliği yaparken öncelikle okullarda teknoloji komitesi kurmalı, eğitim öğretim yılının başında teknoloji planlaması yapmalı, okul içi ve okul dışı iletişimde teknolojiden yararlanmalı, teknolojiyle alakalı olarak personelin gelişimini sağlamalı, teknoloji konusundan bölgesel destek ve özel hibeler bulmalıdır. Bununla birlikte yöneticiler okullarda teknoloji liderliği yaparken, iletişim kanallarını iyi kurmalı, çalışanları değişikliklere karşı ikna etmeli ve teknoloji konusunda ihtiyaç duyulan desteği sağlamalıdır. Ayrıca teknoloji değişimini yaşatırken, bunun sistemin değerleri içerisine oturtulması ve bu değerler ile uyum içerisinde olmasının sağlanması da önem taşımaktadır (Özden, 1999).

Teknoloji liderliği yapabilme konusunda temel olan en önemli etken de eğitim yöneticilerinin teknolojiye ilişkin tutumlarıdır. Eğitim yöneticilerinin teknolojiye karşı olumlu tutumlar içinde olmaları onların teknoloji liderliği rolünü de etkili olarak yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır (Anderson ve Dexter, 2005). Bu bağlamda yapılan bir araştırmada okul yöneticileri gelecekte okullarda teknolojinin kullanımı ve okula etkisine ilişkin şu düşünceleri ifade etmişlerdir (Dönmez ve Sincar, 2008):

- Bilişim teknolojileri okulda gerçekleşecek faaliyetlerin ayrılmaz bir parçası olacaktır.
- Okul içerisindeki yapılanma, bilişim teknolojilerine bakışı yansıtacaktır.
- Esnek, sürekli geliştirilmeye açık ve bilişim teknolojilerine dayalı bir yönetim altyapısı gerekecektir.
- Bilişim teknolojilerinin okullarda yer alan etkinliklerde nasıl kullanılacağına ilişkin kullanıcıların yönlendirmesi gerekecektir.
- Bilişim teknolojilerinin sürekli ve kontrolsüz bir şekilde değişimiyle okuldaki yaşam esnek hale getirilecektir.
- Okulda yönetim, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çevre arasındaki her türlü eşgüdüm etkinliği bilgi ve iletişim teknolojileri doğru kullanıldığında, daha rahat hale gelecektir.

Teknolojinin yaratacağı etkilere inanan bu yöneticiler, sadece teknoloji kullanımı konusunda kendisini geliştirmekle kalmamalı aynı zamanda teknoloji, okul ve eğitimi bütünleştirme anlamında da çalışmalar yapmalıdır. Piper ve Hardesty (2005) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü gerçekleştirmeleri konusunda kendilerine gerektiğinde bilgisayarlardan nasıl yararlanacaklarını göstermelerini, yardım ve destek sağlamalarını ve onların ihtiyaçlarını anlamalarını istemektedirler. Bu doğrultuda yöneticilerden teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirirken bir takım davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Sincar (2009) tarafından teknoloji liderliği üzerine yapılan araştırmadan yola çıkarak, liderlerin sergilemesi gereken liderlik davranışları vizyon, destek, insan merkezlilik, iletişim ve işbirliği şeklinde sıralanabilir. İzleyen bölümde bunlarla ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir.

Vizyon

Vizyon, gelecekte olmasını istediğimiz şeylerin bugünden düşlerini kurmaktır. Uzun vadeli düşünme ve toplumsal değişmelerin dışında kalmama vizyonun temelini oluşturur (Özdemir, 2000). Dolayısıyla tüm örgütler, gelecekte ulaşmak istedikleri hedefleri var ise vizyon sahibi olmalıdır. Çünkü etkili bir vizyon, işgörenleri harekete geçirir ve işgörenlerin aralarında takım ruhunun oluşmasını sağlar (Gümü, 1999).

Okulda vizyon ise tüm paydaşların sahip olduğu ortak değerler ile okulun gelecekte olması istenilen yere ait bir resminin çıkartılmasıdır (Gelsthorpe ve West-Burnham, 2003). Vizyon; okulda çalışanlarda bağlılık yaratır, okulun geleceğinin görülmesine ışık tutar, okulda yöneticilere ve çalışanlara enerji verir, okulun geleceğine yol gösterir (Erdoğan, 2000). Okul yöneticilerinin vizyon sahibi olması, değişmeleri izleyerek, öğretmenlerle işbirliği yaparak, gelecekte okulunu nasıl görmek istediğini belirlemesi ve bu vizyonun okulun ortak bir resmi haline dönüşmesini sağlamasıdır (Çelik, 1999). Vizyon sahibi olarak okul yöneticisinin, çalışanlarına okulu nasıl bir gelecek beklediğini açıklaması ve vizyonunu kabul ettirmesi büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2000). Teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında ve okullarda yaygın olarak kullanılmaya başlandığı günümüzde, yöneticilerin teknoloji liderliği rolleri kapsamında, eğitim teknolojilerinin kullanımına ve yaygınlaştırılmasına ilişkin olarak da vizyon geliştirmeleri oldukça önemlidir (Altun, 2009).

İletişim ve İşbirliği

İletişim ve işbirliği her örgüt yapısında olduğu gibi okullarda da çok önemlidir (Demiray ve diğ, 2008). Okullar, toplumun istek ve beklentilerini karşılamak üzere kurulmuş eğitim örgütleridir. Okullar işlevi gereği iletişim ve ilişkiler yumağıdır.

Okulun öğeleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı diğer çalışanlar sürekli iletişim halindedirler (Gürgen, 1997). Gerek yönetici öğretmen iletişimi, gerek öğretmen öğrenci iletişimi ve gerekse yönetici çevre, çevre öğretmen iletişimi birtakım görevleri gerçekleştirmek, verimli çalışmayı sağlamak ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla oldukça önemlidir (Özdemir, 2000). Bu iletişim çerçevesinde yönetici, öğretmen ve çevrenin okulu, öğrencileri daha iyi bir noktaya taşımak adına güçlü bir işbirliği bağı içinde olmaları beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Bu bağlamda, okul içerisindeki kişiler ve gruplar arası iletişim sürecine büyük

önem gösterilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri öğretmenler ile iyi bir iletişim kurdukları takdirde öğretmenlerin de çalışma motivasyonu artmaktadır.

İletişim sürecinde işbirliği de çok önemlidir. Okulların da etkili ve verimli olabilmesi için, tüm okul çalışanlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006).

İnsan Merkezlilik

Teknoloji liderliği rolünün bir parçası olarak diğer bir liderlik davranışı, paylaşılan ortak hedefleri belirleyerek okulda teknoloji ile ilgili ortak kararlar alma, öğretmenlere model olma ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için çaba sarf ederek öğretmen ve onların ihtiyaçlarını merkeze alma şeklinde ifade edilen insan merkezliktir.

İnsan merkezlilik boyutunda, Rovan (1990) okullarda teknolojinin gelişmesi ve yenileşme çabalarının ortaya çıkması için öncelikle, öğretmenlerin bu konuda görüşlerinin temele alınması ve onların teknoloji kullanımında kararlara katılması gerektiğini ifade etmektedir (Akt: Doğan, 2003). Dolayısıyla okul yönetimin etkililik derecesinde, okul mensuplarının ihtiyaç ve beklentileri öncelikle karşılanmalıdır (Özdemir, 2000). Bunu yaparken, okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine duyduğu güveni sergiler ve daha sağlıklı bir karar almayı olanaklı kılar. Bu şekilde okul yöneticileri, öğretmenlerin yetenek ve kararlarını merkeze aldığını göstererek onların saygısını kazanır ve onlar üzerindeki etkileme gücünü de artırır (Aydın, 2010).

İletişim kurma, işbirliği yapma ve insan merkezli davranma ayrıca paydaşların birbirlerine desteğini de gerektirmektedir. Bu liderlik davranışlarının yanı sıra örgütlerin amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmesi için liderlerin destekleyici niteliğe de sahip olmaları önem taşımaktadır.

Destek

Destekleyici liderlik davranışı olarak, okul yöneticileri çalışanları teşvik etme, risk almayı destekleme ve onlara fırsat verme davranışlarını sergilemektedir (Şişman, 2002b).

Teknoloji liderliği rolünü gerçekleştirme konusunda Bennis'e (1999) göre okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik motivasyonunu artırmaktadır. Öğretmenler, okul yöneticileri kendilerine destek olduğu takdirde, teknolojiden yararlanmaya, öğrencilerinin de yararlanmasını sağlamaya çalışmaktadırlar ancak okul yöneticileri, öğretmenlere teknoloji kullanma olanağı sağlamaz ise, öğretmenlerin bu alanda yapacakları sınırlı kalmaktadır (Can, 2003). Dolayısıyla okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin ulaşabilecekleri en üst düzey başarıyı göstermelerini teşvik eden bir okul ortamı oluşturmaya çalışmalıdırlar (Karip ve Köksal, 1996).

Yöneticilerin teknoloji konusunda, destek boyutunu etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için, farklı değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Günümüz teknolojisinin en gelişmiş aracı bilgisayardır (İmer, 2003). Bilgisayar kullanımı konusunda yönetici ve öğretmenlerin iyi düzeyde bilgisayar okuryazarı olmaları beklenmektedir (İmer, 2003). Dolayısıyla bilgisayar kullanımı konusunda yöneticilerin teknoloji liderliğini etkileyebilecek; beceri, öz-yeterlik ve kaygı gibi bazı değişkenler olabilir. Bu araştırmada teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinden, bu bölümün devamında bilgisayar kaygısı ile ilgili bilgiye yer verilmiştir.

Bilgisayar Kaygısı

“Kaygı, ne olduğu belirsiz, niteliği kestirilemeyen bir fenalık duygusu halinde ortaya çıkan hoş olmayan duygudur. Kaygı, bedensel bir rahatsızlık durumuna yol açabilir; ama korkudan, belirli bir nedeni bulunmamasıyla ayırt edilir. Kaygı, kişi için gizli bir şey, bilinmeyen bir durumdur” (Cüceloğlu, 1999). Genel olarak bireyi olumsuz etkileyen duyguların kişide kaygı meydana getirdiği söylenebilir (Varol, 1990).

Günümüzde özellikle teknolojinin her alanda yoğun bir şekilde kullanılması ile kişilerde teknoloji kullanımına yönelik çeşitli kaygılar görülmektedir. Bunlardan birisi de bilgisayar kaygısıdır. Dupin-Bryant'a (2002) göre “Bilgisayar kaygısı, bireylerin bilgisayara karşı hissettikleri negatif öğrenme davranışları ile sonuçlanacak korku ve endişe duygusudur. Bozionelos'a (2001) göre bilgisayar kaygısı, fiili veya hayali olarak bilgisayar teknolojileri ile etkileşimde bulunma sonucu harekete geçen negatif duygu ve bilişleri ifade eder.

Torkzadeh ve Angulo'ya (2007) göre teknolojinin yaygınlaşması ile yaygın hale gelen bilgisayar kaygısı, özellikle mesleğindeki performans ve başarısı bilgisayar ile etkileşime bağlı olan insanlarda yoğun bir şekilde görülmektedir.

Maurer ve Simonson (1984) bilgisayar kaygısı olan bireylerin gösterdikleri tepkileri şu şekilde ifade etmişlerdir (Akt: Bozionelos, 2001):

1. Bilgisayar kullanımını reddetme,
2. Bilgisayarlar hakkında olumsuz yorumlar yapma,
3. Bilgisayar kullanırken aşırı dikkatli olma,
4. Bilgisayarı mümkün olduğunca az zaman harcayarak kullanma.

Bilgisayar kaygı durumu farklı şekilde hissedilmektedir. Bradly ve Russell (1997) çalışmalarında bilgisayara yönelik üç tip kaygıdan bahsetmişlerdir (Akt: Çırakoğlu, 2004):

İlki, yazarların “zarar verme kaygısı”(damage anxiety) olarak adlandıkları kaygı tipidir. Zarar verme kaygısı bilgisayarın donanım ve yazılımına verilebilecek herhangi bir zarara yönelik düşüncelerden kaynaklanmaktadır. İkinci tip kaygı ise “görev kaygısı”dır (task anxiety). Bu tip kaygının kökeninde, kişilerin bilgisayar tabanlı işlerde yeterince etkin olmadıkları düşünceleri yatmaktadır. Araştırmada tanımlanan üçüncü tip kaygı ise “sosyal kaygı”dır (social anxiety) ve adından da anlaşılacağı gibi kişilerin bilgisayarla çalışırken gülünç duruma düştükleri yönünde kendilerine aşıladıkları olumsuz düşüncelerden kaynaklanmaktadır.

Bilgisayar kaygısı Namlu ve Ceyhan'a (2000) göre farklı boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar “bilgisayar yeterliği, temel bilgisayar fonksiyonlarını öğrenme, bilgisayar parçalarına dokunma, bilgisayar parçalarından alınan geri bildirimler, bilgisayar öğrenme ile ilgili pozitif bilişler, bilgisayar öğrenmeye ilişkin korku içeren negatif bilişler, bilgisayar ile ilgili benlik kavramı, endişe, mutluluk, dikkat eksikliği ve fizyolojik belirtiler” olarak ifade edilmektedir.

Namlu ve Ceyhan (2002) tarafından bilgisayar kaygısı, üniversite öğrencilerinin bilgisayar kaygısını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmalarında duyuşsal kaygı ve bilişsel kaygı olarak iki farklı boyutta incelenmiştir.

Duyuşsal Kaygı

Duyuşsal alan insanın duygularını içeren davranışları ifade eder. “Duyuşsal alan tanımlaması tutum ve değerlere karşılık gelen davranışlardır” (Krathwhol, Bloom ve Masia, 1964). Duyuşsal alan; ilgi, tutum, güdenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutları içermektedir. Bu boyutlar kişinin, yaşamı boyunca gerçekleştirdiği yaşantıların ürünüdür (Akt: Gömleksiz, 2003).

Duyuşsal kaygı, kişilerin psikolojik olarak hissettikleri olumsuz duygular olarak tanımlanabilir. Bir konu ile ilgili duyuşsal sıkıntılar yaşama, endişe ve korkulara sahip olma ve heyecan gibi duygular duyuşsal kaygı şeklinde ifade edilebilir (Namlu ve Ceyhan, 2002).

Bilişsel Kaygı

Bilişsel alan, kişinin zihinsel yönü ağır basan öğrenilmiş davranışlarıdır. “Bilişsel alan bilgi ve zihinsel becerilerin gelişimini ve düşünceye dayalı davranışları içerir” (Bloom, 1979).

Bilişsel kaygı ise, herhangi bir konuda bilgi ve zihinsel becerilerin yetersizliğinden dolayı hissedilen korku olarak tanımlanabilir. Herhangi bir konunun terimlerini ve işlemlerini zihinsel olarak öğrenme sürecinde, yapılan bir işe bilgi eksikliğinden dolayı zarar verme ve hata yapma kuruntularından oluşan kaygı boyutu bilişsel kaygı olarak değerlendirilebilir (Namlu ve Ceyhan, 2002).

İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan araştırmaların, özellikle teknolojinin eğitim alanında da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamasıyla teknoloji liderliğine ihtiyacın hissedildiği 2000’li yılların başında yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla teknoloji liderliği yeterlikleri, davranışları ve rolleri gibi konular ele alınmıştır. Teknolojinin ve özellikle bilgisayarların eğitim öğretim süreçlerinde ve okul yönetiminde yaygın olarak kullanılmasına paralel olarak okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları, bilgisayar öz-yeterlik algısı ve bilgisayar kaygısı gibi konular da araştırmacılar tarafından çalışılmıştır. Bu bölümde teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygısı ile ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

Teknoloji Liderliği İle İlgili Araştırmalar

Can (2003) “Bolu Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri” konulu araştırmasında orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderliği yeterliklerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Bolu İli merkezindeki orta öğretim okullarının yöneticileri (müdür, müdür yardımcıları) ve öğretmenleri oluşturmuştur. Bolu İl merkezinde 5’i genel, 9’umeslekî ve teknik lise olmak üzere 14 orta öğretim kurumu bulunmaktadır. Bu okullarda 14 müdür, 44 müdür yardımcısı ve 450 öğretmen olmak üzere 508 kişi görev yapmaktadır. Evrenden örneklem alınmamış, evrenin tümü çalışma alanı olarak seçilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın ilk alt problemi olan ‘Genel liselerdeki okul yöneticileri ile meslekî ve teknik eğitim veren okul yöneticilerinin teknolojik liderliği yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusunun istatistiksel analizinin sonucuna göre genel lise yöneticileri ile meslekî ve teknik lise yöneticileri arasındaki görüş farkı anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Genel Liselerdeki okul yöneticileri ile mesleki ve teknik eğitim veren okul yöneticilerinin teknolojik liderlik anlayışları ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun istatistiksel analizinin sonucuna göre okul yöneticileri ile öğretmen gruplarının arasındaki görüş farkı anlamlı bulunmuştur. Genel liselerdeki okul yöneticileri ile meslekî ve teknik eğitim veren okul yöneticilerinin kendilerini teknolojik liderlikte öğretmenlerden daha yeterli gördükleri ifade edilmiştir. Araştırmanın son alt problemi olan “Genel liselerdeki okul yöneticileri ile meslekî ve teknik eğitim veren okul yöneticileri, öğrenci işlerinde, personel işlerinde, büro işlerinde, araştırma ve planlama işlerinde, malî işlerde, bina ve arsalarla ilgili işlerde, kütüphane işlerinde, eğitim-öğretim hizmetlerinde teknolojiyi hangi düzeyde kullanmaktadırlar?” sorusunun analiz sonuçlarına göre her iki grup okul yöneticisinin, bu alt problemin maddelerindeki seçeneklere verdikleri cevapların orta düzey yüzdelerde kümelenme eğilimi gösterdiği ifade edilmiştir.

T. Can (2008) tarafından Ankara ili Etimesgut ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulları yöneticilerinin, gelişen teknolojiyi hem yönetsel alanda, hem de eğitsel alanda etkin biçimde kullanmaları için gerek duyulan teknoloji liderliği yeterlik düzeylerini belirlemek için bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın evreni Ankara ili Etimesgut ilçesi merkezindeki ilköğretim okulları yöneticileri (müdür, müdür yardımcıları) ve öğretmenlerdir. Etimesgut ilçesi merkezinde 33 ilköğretim okulunda 1375 kişi görev yapmaktadır. Evrenden seçilen örnekleme ise 48 okul yöneticisi ve 278 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarında teknoloji liderliği görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleri, öğretmenlerin ise teknoloji liderliği anlayışlarının yöneticilerden farklı olduğu anlaşılmıştır. Eğitim yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Şişman-Eren (2010) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojilerini Sağlama ve Kullanmada Gösterdikleri Liderlik Davranışları” adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okullarında eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanma sürecinde göstermiş oldukları teknoloji liderliğine ilişkin davranışlarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunları kendi algılarına dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın genel evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan 11.503 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin büyük olması nedeniyle araştırmada “oranlı tabakalı örnekleme yöntemi” ile örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan illerde bulunan ilköğretim okullarındaki müdür sayısı MEB’in (2009) verilerine göre 4182 olarak belirlenmiştir. Belli evrenler için kabul edilebilir örnekleme büyüklükleri oranları dikkate alınarak bu araştırmada örnekleme büyüklüğü 375 olarak belirlenmiştir. Fakat yüksek oranda geri dönüşün sağlanması için belirlenen sayının üzerinde veri toplama aracı illere gönderilmiştir. Araştırmada gönderilen 1360 anketten 880’i geri dönmüştür. Geri dönen 880 anketten 10’u fotokopi ile çoğaltılma ve eksik veri gibi nedenlerden dolayı değerlendirme dışı bırakılmış, 870 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ‘İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanımındaki Liderliği Anketi’ kullanılmıştır. Araştırma sonunda, okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılmasında gösterdikleri liderlik davranışlarının büyük önem taşıdığı ve bu nedenle okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin sağlanması ve kullanılması sürecinde ihtiyaçlarının belirlenmesi ve

ihtiyaçlarına bağlı olarak hizmet içi eğitim programları aracılığıyla yetiştirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sincar (2009) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme (Gaziantep İli Örneği)” adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin sergiledikleri teknoloji liderliği rollerini sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri temelinde belirlemeyi ve bu rollere ilişkin bir inceleme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada önce nicel sonra nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” kullanılmış ve araştırmaya Gaziantep ili merkez ilçelerinde 178 ilköğretim okulundan örnekleme alınan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 211 sınıf, 175 branş öğretmeni katılmıştır. Nitel veriler 10 katılımcı sınıf öğretmeni ve 8 katılımcı da branş öğretmeni olmak üzere toplam 18 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, okul yöneticilerin teknoloji liderliği rolleri olan insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği rollerini kısmen, destek rolünü yeterince sergiledikleri belirtilmiştir.

Akbaba- Altun (2008b) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumları ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile teknolojiye karşı tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmaya Düzce ilinde çalışan 143 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmanın verileri iki ölçekle toplanmıştır. Verilerin analizinde ölçeklerden elde edilen değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarına ilişkin veriler “Duygusal Zekâ Ölçeği” ile okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarına ilişkin veriler de Akbaba-Altun (2002) tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Bu araştırmanın sonunda, okul yöneticilerinin duygusal zekâları ve teknolojiye karşı tutumları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca, teknolojiye karşı tutumun alt boyutlarından teknoloji ve karamsarlık boyutu hariç diğer boyutlar ile duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının hem ortalamanın üzerinde olması hem de duygusal zekâları ile teknolojiye karşı tutumları arasında pozitif bir ilişkinin olması en azından okul

yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini yerine getirme konusunda olumlu bir mesaj verdiği ifade edilmiştir.

Sezer (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri” adlı araştırmasında amaç, yöneticilerin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görevlerini yerine getirme düzeylerini hem kendi görüşleri hem de görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırmanın örneklemi 21 ildeki 445 ilköğretim okulu, 950 ilköğretim okulu öğretmeni ile 879 ilköğretim okulu yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veriler, “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Yeterlikleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticileri, teknolojinin eğitim uygulamalarına kaynaştırılmasını ve bu teknolojilerden etkili biçimde yararlanılmasını sağlamaları bakımından teknoloji liderliği rollerine ilişkin görevleri yüksek düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer biçimde, bu araştırmada öğretmenler de okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yüksek düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Eren ve Kurt (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışları” çalışmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarının belirlenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmış ve araştırmanın örneklemini Eskişehir ili merkez okullarında görev yapan 15 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda okul müdürlerinin eğitim teknolojileriyle ilgili stratejik hedefler belirleme, söz konusu teknolojileri alırken işbirliği yapma ve kaynak araştırma, eğitim teknolojilerinin kullanımını teşvik etme ve teknik destek sağlama rollerini gerçekleştirmeye çalıştıkları sonucu çıkarılmıştır. Okul müdürlerinin, genel olarak eğitim teknolojilerinin kullanılmasının, eğitimi daha iyileştireceğinin farkında olup okul yönetimi ve öğretme-öğrenme sürecinde bu teknolojileri kullanmaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Bilgisayar Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Günbayı ve Cantürk (2011), “Bilgisayar Teknolojisinin Okul Yönetiminde Kullanımında Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Teknolojisine Karşı Tutumları İle Kullanma Düzeyleri ve Öğretmenlerin Bilgisayar Teknolojisini Kullanma Düzeyleri”

adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmuştur. Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 129 devlet ilköğretim okulundan 68 tanesinde görev yapan 161 okul yöneticisinden oluşan bir örneklem alınmıştır. Verilerin toplanmasında “Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Teknolojisine Karşı Tutumları” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- İlköğretim okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumlarının olumlu olduğu gözlenirken, müdür yardımcıları ($X=4,14$), müdürlere $X=4,11$) göre teknoloji izleme ve ilgi boyutunda daha olumlu tutum içinde olduklarını ifade etmişlerdir.
- Kadın ve erkek yöneticiler arasında, teknoloji kullanımı, teknolojiyi izleme ve ilgi, teknoloji korkusu, teknoloji ve gelişme boyutlarında, bilgisayar teknolojilerine karşı tutumlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Bekâr ve evli yöneticiler arasında, teknoloji ve kullanımı, teknolojiyi izleme ve ilgi, teknoloji korkusu, teknoloji yönetimi ve benimsenmesi, teknoloji ve gelişme boyutlarında, bilgisayar teknolojilerine karşı tutumlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
- Araştırmaya katılan okul yöneticilerin, teknoloji ve kullanımı, teknolojiyi izleme ve ilgi, teknoloji korkusu, teknoloji yönetimi ve benimsenmesi, teknoloji ve gelişme boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Araştırmaya katılan okul yöneticilerin, teknoloji ve kullanımı, teknolojiyi izleme ve ilgi, teknoloji korkusu, teknoloji yönetimi ve benimsenmesi, teknoloji ve gelişme boyutların yöneticilikte geçen kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.
- Yöneticilerin bilgisayar teknolojisine karşı tutumlarının, teknoloji ve gelişme, teknoloji kullanımı, teknoloji yönetimi ve benimsenmesi boyutlarında ‘çok yüksek’, teknolojiyi izleme, ilgi ve teknoloji korkusu boyutlarında ise ‘yüksek’ tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Akkaya (2010) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Bilgi Teknolojileri Becerilerinin ve Tutumlarının Geliştirilmesi: Bir Hizmet içi Eğitim Uygulaması” adlı yüksek lisans tezinde eğitim yöneticilerine verilen bilgi teknolojileri eğitiminin, yöneticilerin bu konudaki becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimin etkililiğini belirlemeyi öngören deneme öncesi bir çalışma niteliğindedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla; “Özdeğerlendirme Araçları” (Microsoft Excel ve Microsoft Powerpoint için iki farklı araç olmak üzere), “Değerlendirme Testleri” (Microsoft Excel ve Microsoft Powerpoint için iki farklı test olmak üzere), “Bilgi Teknolojileri Tutum Aracı” (BTTA) kullanılmıştır. Çalışmaya Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen Microsoft Excel eğitimine 20 yönetici, Microsoft Powerpoint eğitimine 15 yönetici katılmıştır. Hizmet içi eğitim sonunda hizmet içi eğitim verilen yöneticilerin, bilgi teknolojilerine ilişkin becerileri gerçekleştirebilecekleri yönündeki inançlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin bilgisayara yönelik olumsuz duygularının azaldığı, olumlu duyguları ve bilgisayarı öğrenme isteklerinin arttığı belirtilmiştir.

Erbakırcı (2008) tarafından yapılan “Ankara İli Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumları ve Yönetim Bilişim Sistemlerini Kullanma Durumları” adlı yüksek lisans tezinde amaç, Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının, teknolojiye yönelik tutumlarını ve Yönetim Bilişim Sistemlerini kullanma durumlarını ortaya koymaktır. Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik tutumları; teknolojik gelişme ve yönetim, teknoloji kullanımı ve korku, teknolojiyi benimseme boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ili beş merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan 635 yöneticiden 238 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonunda teknolojik gelişme ve yönetim boyutunda, çalışanların okullar için gelişen teknolojiden faydalanılmasını gerekli gördükleri, teknoloji kullanımı ve korku boyutunda, yöneticilerin okullarında yeni öğretim teknolojilerinin kullanılmasından mutluluk duydukları ve teknolojiyi benimseme konusunda olumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uğur (2010) “Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Öz-yeterlik Algıları ve Bilgisayar Kaygılarının, Bilgisayar Teknolojilerini Kullanma Düzeylerine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Burdur ilindeki okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar kaygılarının, bilgisayar teknolojileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim öğretim yılında, Burdur ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 159 resmi ilköğretim okulu ve 49 resmi ortaöğretim okulunda görev yapan 106’sı müdür ve 111’i müdür yardımcısı olmak üzere toplam 217 kadrolu okul yöneticisi oluşturmaktadır. Ancak veri toplama aracını yanıtlayan okul yöneticisi sayısı 129’dur. Yapılan inceleme sonucu bilgilerinde hata bulunan anketler çıkartılmış ve 126 anket analize alınmıştır. Araştırma verilerini toplamada, yöneticilerin bilgisayar öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Bilgisayara İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ölçeği”, yöneticilerin bilgisayar kaygılarını ölçmek amacıyla Ceyhan ve Namlu (2000) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Kaygısı Ölçeği” ve bilgisayar teknolojilerinin okul yöneticilerince kullanılma düzeylerini ölçmek amacıyla, “Bilgisayar Teknolojileri Kullanım Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin bilgisayara ilişkin algılarının BT kullanımı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olabileceği söylenmiştir. Bilgisayar öz-yeterlik algısının olumlu yönde ve bilgisayar kaygısının olumsuz yönde olmak üzere, bilgisayar teknolojisi kullanımı üzerinde oldukça etkili oldukları saptanmıştır.

Çevik ve Baloğlu (2007) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarının amacı, okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öneriler sunmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Namlu ve Ceyhan (2000) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, Tokat ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müdür ve müdür yardımcılardır. Okul yöneticileri evreninde bulunan 675 yöneticiden oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 368 yönetici örnekleme oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, yöneticilerin kaygı düzeyleri çok yüksek çıkmamıştır; ancak belirli bir düzeyde kaygının varlığından söz edilmiştir. Araştırmaya göre, okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri yerleşim yerine göre değişmektedir. Buldukları yerleşim yeri büyüdükçe bilgisayar kaygı düzeyleri artmaktadır. Görev yaptıkları okul

kademeleri de kaygıda farklılık yaratan bir değişkendir. Ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri ilköğretimde görev yapan yöneticilere oranla daha yüksektir. Bilgisayarla çalışma süreleri değişkenine göre ise yöneticilerin çalışma süreleri arttıkça bilgisayar kaygı düzeylerinin azaldığı ifade edilmiştir.

Namlu ve Ceyhan'ın (2002) "Bilgisayar Kaygısı- Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma" adlı araştırmalarının amacı, öğretmen adayı öğrencilerin bilgisayara yönelik kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygı durumlarını kişisel özellikler, kişilik özellikleri, bilgisayar tecrübesi gibi değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini 1999- 2000 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim fakültesine devam eden öğrencilerin oluşturması hedeflenmiştir. Uygulama sırasında sınıflarda bulunan gönüllü 1127 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Verilerin toplanması için "Bilgisayar Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinin orta ve ortanın altında yığıldığı görülmüştür. Farklı değişkenler açısından elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir;

- Kızlar erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahiptir.
- Büyük şehirde yaşayanlar daha düşük bilgisayar kaygısına sahiptir.
- Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen öğrencilere göre bilgisayar kaygı düzeyleri daha düşüktür.
- Kendilerine ait bilgisayarı olan öğrencilerin olmayanlarınkine göre daha düşük bilgisayar kaygısı vardır.
- Bilgisayar tecrübe yılı daha az olan öğretmen adaylarının daha çok bilgisayar kaygısı yaşadıkları saptanmıştır.
- Bilgisayar kullanım sıklığı ile bilgisayar kaygısı arasında ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça, bilgisayar kaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür.
- Kendilerini çekingen olarak algılayan öğrenciler girişken algılayanlara göre daha yüksek bilgisayar kaygısı yaşamaktadır.
- Başkaları ile iletişim güçlüğü daha sık yaşayanların bilgisayar kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Zenginol (2010) tarafından yapılan “Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-yeterlik Algı ve Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar kaygı düzeyleri cinsiyet, sınıf, öğrenim gördükleri bölüm, bilgisayarı kullanma sıklığı, bilgisayarı kullanma düzeyi, ailelerin gelir düzeyi gibi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma verileri “Demografik Bilgi Formu”, “Bilgisayar Özyeterliliği Ölçeği” ve “Bilgisayar Kaygı Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2008- 2009 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören 705 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninde ise 502 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Erkek öğrencilerin bilgisayar kaygı düzeyleri kız öğrencilere göre daha düşüktür.
- Bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça öğrencilerin bilgisayar kaygıları azalmaktadır.
- Öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça bilgisayar kaygı düzeyleri azalmaktadır.
- Öz-yeterlik algı yükseldikçe bilgisayar kaygı düzeyi düşmektedir.

Çevik ve Baloğlu (2008) tarafından yüksekokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada cinsiyet, bilgisayar sahibi olma, kullanım sıklığı gibi değişkenlerin bilgisayar kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada “Bilgisayar Kaygı Ölçeği” ve “Kaygılı Kişilik Yapısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan bazı sonuçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticilerinin bilgisayarla bir gün içerisindeki çalışma süreleri arttıkça, bilgisayar kaygı düzeylerinde azalma görülmektedir.
- Okul yöneticilerinin yerleşim yeri büyüdükçe buna bağlı olarak bilgisayar kaygı düzeyleri artmaktadır.
- Ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerine göre daha yüksektir.

- Yaşları büyük olan okul yöneticileri genç okul yöneticilerine nazaran daha fazla bilgisayar kaygısı duymaktadır.

Namlu (2003) tarafından, bilgisayar öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik eğitimin, bilgisayar kaygısını düşürmedeki etkisini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya bilgisayar programcılığı kursu alan 37 öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve öğrencilerin bilgisayara yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla “Bilgisayar Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejileri eğitimi sayesinde deney grubunun bilgisayar kaygı düzeylerinde azalma görüldüğü saptanmıştır.

Bal (2010) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları ile Bilgisayar Kaygıları Arasındaki İlişki” çalışmada amaç, Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile bilgisayar kaygı arasında ilişkiyi değerlendirmektir. Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü il merkezindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan 126 Fen ve Teknoloji öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, Fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacı ile geliştirilmiş olan “Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve bilgisayar kaygılarını ölçmek amacıyla Ceyhan ve Namlu (2000) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bilgisayar kaygı ölçeği puanları, bilgisayarı etkili kullanma, işlem hatası yapma puanlarının pekiyi seviyede, bilgisayar öğrenme puanlarının ise iyi seviyede olduğu söylenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin fen öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeğinin alt boyutu olan “kişisel öz yeterlik inancı” düşük öğretmenlerin “bilgisayarı etkili kullanma” ve “bilgisayar öğrenme” konusunda kaygılara sahip olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın tarandığında eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojinin yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte teknoloji liderliği üzerine pek çok çalışmanın (Akbaba-Altun, 2008b; Can 2003, 2008; Eren ve Kurt, 2011; Sezer, 2011; Sincar, 2010; Şişman-Eren, 2010) yapılmış olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar daha çok okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışları, teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknolojiye karşı tutumlarını değerlendirmek adına yapılan çalışmalardır. Teknoloji liderliğinin yanı sıra, okul yöneticilerinin bilgisayar

teknolojisine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini değerlendirmeye veya bilgisayar kaygılarını ölçmeye yönelik çalışmalar da (Akkaya, 2010; Çevik ve Baloğlu 2007, 2008; Erbakırcı, 2008; Günbayı ve Cantürk, 2011; Namlu, 2003; Namlu ve Ceyhan, 2002; Uğur, 2010; Zengionol, 2010) yapılmıştır. Ancak bütün bu araştırmalar incelendiğinde teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygısı arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olup olmadığını incelemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak okul yöneticilerinin teknoloji liderliğini gerçekleştirme düzeyleri ile bilgisayar kaygısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek adına bu çalışmaya gerek duyulmuştur.

Problem

Okulların herkesin beklentilerin karşılayabilecek bir eğitim ve öğretim hizmeti vermesi ancak gerekli ortam ve koşullar hazırlandığında sağlanabilir. Buna göre okulların daha etkili bir okul ortamı gerçekleştirebilmeleri için iç ve dış çevresinde bazı iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapmaları beklenmektedir (Şişman, 2002b). Bu da okulların, okul geliştirme çalışmalarına öncelikle önem vermelerini gerektirmektedir.

Mortimore'a (1993) göre okul geliştirme çalışmaları, başarısız okulların daha başarılı, etkili ve gelişmiş birer okul olabilmesi, zaten başarılı olan okulların da toplumsal yaşamda meydana gelen çeşitli değişimleri yöneterek değişime ayak uydurabilme ve gelişebilmesi sürecidir. Farklı nedenlerden kaynaklanabileceği gibi okulun herhangi bir sorunla yüz yüze olması ya da okulun etkililik arayışı değişim ve gelişim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Akt: Balcı, 2001).

Okul geliştirme çalışmaları, okullarda çeşitli değişim ve gelişim yaklaşımları ile kolaylıkla başarılabilir. Etkili okul ve okul geliştirme birbirinden ayrı düşünülemez çünkü birbirlerini tamamlamaktadırlar. Okul etkililiği, etkililik hedeflerini gösterirken, okul geliştirme, etkililik hedeflerini gerçekleştirme rol ve yaklaşımlarını göstermektedir (Balcı, 2001).

Okulların etkili okul haline gelebilmesi için yürütülen okul geliştirme çalışmalarında yöneticilerin rolü büyüktür. Özellikle okul geliştirme çalışmalarını etkili bir şekilde yürütebilmek için lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çağımız bilgi çağı olduğundan ve hemen hemen her türlü bilgiye ulaşmak teknoloji ve bilgisayarlar ile sağlandığından özellikle teknolojik gelişmelerin takip

edilip okul geliştirme çalışmalarında teknolojik donanımın sağlanması ve fiziksel ortamın teknoloji kullanımına uygun hale getirilmesi en öncelikli unsur haline gelmiştir. Okulun kendi içinde ve çevresiyle etkili iletişim kurabilmesinde, çağdaş iletişim teknolojilerinden yararlanılması son derece önemlidir. Teknoloji, öğrenci için izin alma, her türlü bilgiye ulaşma, öğrencinin başarı ve devam durumunu öğrenme gibi konularda velilere, okula ve öğrenciye yarar sağlamaktadır. Okul etkililiği için bu denli önemli olan teknolojik altyapının lider okul yöneticileri tarafından kurulması ve işletilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 1997). Teknoloji destekli öğrenme ortamlarının etkililiğinin sağlanmasında teknoloji liderliğinin çok büyük etkisi vardır (Anderson ve Dexter, 2005).

Teknolojik gelişmeler çerçevesinde, okul yöneticileri tarafından okul yönetimi sürecinde en çok ve en yaygın şekilde kullanılan teknoloji bilgisayar teknolojisidir. İhtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilmek için okul yöneticilerinin bilgisayar okuryazarlığı, bilgi ve beceriye sahip olmaları önem teşkil etmektedir. Çünkü eğitim sürecinin etkililiği ve verimliliği için, eğitim kurumlarında bilgisayar teknolojileri kullanımı zorunlu hale gelmiştir (Atman, 2005). Günümüzde okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini öğrenme ve öğretme etkinliklerinde yoğun bir şekilde kullanmasından dolayı, okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı örüntüsü belirlenmeli ve üzerinde çalışılmalıdır (Ağaoğlu, A.Ceyhan, E. Ceyhan ve Şimşek, 2008).

Okulların teknoloji konusunda etkili olabilmesi yöneticilerin iyi birer teknoloji lideri olabilmeleriyle yakından ilişkilidir. Ancak teknoloji liderliğini gerçekleştirme aşamasında, yöneticilerin bilgisayar kaygısı yaşayıp yaşamadıkları ya da bilgisayar kaygısı ile teknoloji liderliğinin ilişkili olup olmadığı dikkat çeken unsurlardan biri olabilir.

Bu çalışmada okul geliştirme çalışmaları kapsamında, okul yöneticilerinin teknoloji liderliğini gerçekleştirme ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığı araştırılmış ve var olan durum ortaya konmuştur.

Amaç

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygı durumları farklı çalışmalarda incelenmiştir. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını öğretmen ve yönetici görüşleri temelinde belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri nedir?
2. İlköğretim okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri
 - a. cinsiyet
 - b. çalışma alanı
 - c. kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan teknoloji liderliği rolünü yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşler; bu ankete katılan öğretmenlerin,
 - a. cinsiyet
 - b. görev yaptıkları branş
 - c. kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin kendi teknoloji liderliği rolünü yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşler, bu ankete katılan yöneticilerin
 - a. cinsiyet
 - b. çalışma alanı
 - c. kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü yerine getirme düzeyleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Önem

Günümüzde okullar, sürekli değişen ve gelişen çevre koşulları altında etkililiğini arttırmak için başarıyı arttırma ve okul geliştirme gibi konular üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu doğrultuda etkili okul geliştirme uygulamalarında ve okulların gelişmesinde, okul yöneticisi önemli bir rol oynamaktadır (Çelik, 2000).

Okul geliştirmeye yönelik uygulamalarda okul araç, gereç ve donanımının uygunluğu ilk sırada gelmektedir. Özellikle teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması ve bunun alt yapısının oluşturulması, önemli okul geliştirme çalışması olarak görölmektedir. Özkul ve Girginer'e (2001) göre eğitim-öğretimde teknolojinin kullanılmasının nedenleri aşağıdaki gibidir:

- Eğitim ve öğretime erişimi arttırmak,
- Öğrenimin kalitesini yükseltmek,
- Eğitim maliyetlerini azaltmak,
- Teknolojik değişimlere uyum sağlamak,
- Öğrencilere çalışma ve özel hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmaktır.

Eğitimde teknoloji kullanımının, okullarda eğitim ve öğretim kalitesini arttıracasına inanılmaktadır (Valdez, 2004). Türkiye'de de okullarda teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla MEB tarafından çeşitli projeler geliştirilmiştir. Bunlardan sonuncu ve en güncel olanı Fatih projesidir. Bu proje kapsamında okullarda bilgi teknolojilerinin kullanılmasıyla ilgili hedeflerden bazıları şunlardır (MEB, 2010):

- Bireylerin yaşam boyu öğrenim yaklaşımı ve e-öğrenme yoluyla kendilerini geliştirmeleri için uygun yapıların oluşumu ve e-içeriğin geliştirilmesi,
- Ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin temel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım yetkinliklerine sahip olması,
- İnternetin etkin kullanımı ile her üç kişiden birisinin e-eğitim hizmetlerinden faydalanması,
- Herkese bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ve kullanma fırsatının sunulması,
- Her iki kişiden birinin internet kullanıcısı olması,
- İnternetin, toplumun tüm kesimleri için güvenilir bir ortam haline getirilmesidir.

Bu hedeflerin gerçekteştirilmesi adına başlatılan Fatih projesi çok önemli bir projedir ve etkin bir şekilde gerçekteştirilip uygulanabildiği takdirde bilişimi iyi kullanan kuşakların yetişmesine, insanların teknoloji konusunda daha donanımlı hale gelmesine, ölkede bilişim sektörünün gelişmesine ve toplumun bilgi toplumu haline gelmesinde de çok büyük katkıları olacaktır (Akgöl, 2012). Projede hedeflenen şey tüm okulları ve tüm sınıfları kapsayan internet altyapısı ve teknolojiyi kullanarak öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin iletişim içinde olması ise, Fatih projesinin kendisinden beklenen başarıyı sağlaması için birçok açıdan değerlendirilmesi çok

önemlidir. Projenin planlanma ve uygulama aşamasında altyapı, içerik, öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticisi gibi tüm paydaşların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin projenin gerektirdiği bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarının incelenmesi ciddi önem taşımaktadır (Kayaduman, Sırakaya, Seferoğlu, 2012). Çünkü bazı öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik donanıma sahip olmalarına rağmen bunlardan faydalanmadıkları ve kullanmaya karşı da olumsuz bir tutum içinde oldukları saptanmıştır (Deniz, 1994).

Fatih projesi ile birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının göreve başladıklarında sıkıntı çekmemeleri adına projeyi yakından tanıtacak ve yeni sisteme uygun ders anlatma tekniklerinin öğretileceği derslerin okutulması planlanmaktadır. Ayrıca pilot uygulamanın başlayacağı 17 ilin yanı sıra MEB bünyesindeki tüm öğretmenlerin, seminerlerle projeyi öğrenmesi planlanmaktadır. Öğretmenlerin sınıflara sağlanan donanım altyapısını ve içeriği öğrenebilmeleri için gerek yüz yüze gerek uzaktan eğitim aracılığıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları sağlanacaktır (Alkın, 2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek adına yapılan bu tez çalışması da özellikle fatih projesinin uygulama aşamasında olduğu şu günlerde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği adına neleri gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri, teknolojiye önderlik etmede ne gibi roller üstlendikleri konusunda fikir edinmelerini ve teknoloji kullanımı konusunda kendi hazır bulunuşluklarını değerlendirebilmeleri adına önem taşımaktadır. Bu sayede tüm okullarda etkili bir şekilde teknoloji donanımı sağlandığında, öğretmenler teknoloji ve bilgisayar kullanımına yönelik başta kendilerinin ve okul yöneticilerinin hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiği konusunda fikir sahibi olacaklardır.

Fatih projesi kapsamında okullarda kurulan ve yaygınlaştırılmaya çalışılan teknoloji donanımı ve bilgisayar kullanımının etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okullarda teknoloji lideri olan yöneticilere gereksinim duyulmaktadır. Okul yöneticilerinin, geleneksel yöneticilik anlayışından sıyrılmış; eğitimi desteklemek ve zenginleştirmek için teknoloji kullanmaya ve başkalarına da kullandırmaya önem veren kişiler olması gerekmektedir (Can, 2003). Okul yöneticilerinin öncelikle teknolojiye karşı olumlu tutumlar sergileyen bireyler olması

çok önemlidir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda hangi boyutta kendilerini geliştirmeleri gerektiği hakkında fikir edinmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu alışma okul yöneticilerin teknoloji liderliği konusunda kendilerini değerlendirebilme fırsatı bulabilmeleri açısından da önem taşımaktadır.

Okulların ve eğitim öğretim süreçlerinin teknoloji ile donatılması, bilgisayarların okul işlerinde yoğun ve etkin bir şekilde kullanılması okul yöneticilerinden iyi birer teknoloji lideri olmaları beklentisini doğururken, yöneticilerin de teknoloji korkusu, bilgisayar kaygısı gibi olumsuz duygular yaşamalarına sebep olabilir. Bu araştırma okul yöneticilerinin bilgisayar kullanırken herhangi bir kaygı yaşayıp yaşamadıklarını irdeleyebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Yöneticiler bu sayede kaygılarını yenmek için bilgisayar konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek adına çeşitli kurs veya seminerlere katılabilirler ve korkularını yenebilmek için de destek almaya karar verebilirler.

Fatih projesi uygulamaya konmadan önce öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin buna hazır olup olmadıklarının değerlendirilmesi ciddi bir konudur. Bu araştırma, MEB'e bağlı okullarda teknoloji kullanımına yönelik geliştirilen proje doğrutusunda ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, okullarda yaygın teknoloji kullanımına yönelik herhangi bir kaygı taşıyıp taşımadıklarının, teknoloji kullanımı ile ilgili karşılaşılan sorunların ve okul yöneticilerinin birer teknoloji lideri olup olmama konusundaki hazır oluşluklarının tespit edilmesi açısından Fatih projesine ve bu projenin uygulanma aşamasında projenin yöneticilerine önemli bir veri sağlayacaktır.

Araştırma, gelişen teknoloji kullanımı ve bu teknolojiyi yönetecek bir teknoloji lideri olabilme konusunda okul yöneticilerine kazandırılması gereken yeterlikleri ortaya koymasından MEB'e veri sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın okul yöneticilerinin teknoloji kullanımına ve okullarda teknoloji donanımını yönetmeye yönelik bilgilerini geliştirmek açısından MEB'in düzenleyeceği hizmet içi eğitim faaliyetlerine veri sağlayacağı düşünölmektedir.

Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi alanyazına katkı sağlayacağı gibi bu alanda çalışan araştırmacılara da yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarını şunlar oluşturmaktadır. Araştırma:

1. İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. İstanbul ili Güngören ilçesinde görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile sınırlıdır.
3. İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden veri toplama araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Okul: Araştırma kapsamına giren İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları.

Yönetici: 2011- 2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdür ve müdür yardımcıları.

Öğretmen: 2011 -2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul Güngören ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri.

Okul Geliştirme Çalışmaları: Araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında, stratejik planlama, geliştirme ve değerlendirme gibi süreçleri içeren okulda değişme, problem çözme ve gelişme adına yapılan eylemler bütünü.

Teknoloji Liderliği: Araştırma kapsamına giren okullarda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma ve çalışanların da gücünü harekete geçirmek adına onlara teknolojiyi kullandırmaya ilişkin eylemde bulunma.

Bilgisayar Kaygısı: Araştırma kapsamına giren ilköğretim okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma veya bilgisayar kullanma ihtimaline yönelik hissettiği endişe ve korku.

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ile amaçlanan, İstanbul ili Güngören ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda 'okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına' ilişkin bir değerlendirme yapmaktır. Amaç, araştırma sonunda elde edilen bulgular arasında ilişki olup olmadığını belirlemek olduğu için, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

“İlişkisel araştırma modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır. Aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır” (Karasar, 1998).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2011–2012 öğretim yılı Güz döneminde İstanbul ili Güngören ilçesi sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde İstanbul Güngören İlçesinde 24 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 91 okul yöneticisi ve 815 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evrenine ilişkin veriler Eylül 2011'de Güngören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilmiştir. Araştırmada evrenin tümüne ulaşmak hedeflendiğinden, bir örneklem alma çalışması yapılmamıştır.

Araştırmanın evreninde belirlenen 24 resmi ilköğretim okuluna tek tek gidilmiş, 91 okul yöneticisi ile birebir görüşülmüş ve 815 öğretmenin görüşlerini alabilmek için evrende bulunan sayı kadar veri toplama aracı kendilerine dağıtılmıştır. Ancak görüşmeler sonrasında 91 okul yöneticisinden 80 (% 88) okul yöneticisi araştırmaya

katılmayı kabul etmiştir. 815 öğretmen içinden veri toplama aracını yanıtlayan öğretmen sayısı 620 (% 76)' dir. Tablo 1'de görüldüğü bu araştırmanın çalışma grubunu 80 okul yöneticisi ve 620 öğretmen olmak üzere toplam 700 katılımcı oluşturmuştur. Yani toplam 700 ölçme aracı değerlendirilmeye alınıp analiz edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Yönetici	80	11,4
Öğretmen	620	88,6
Toplam	700	100,0

Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlere ilişkin cinsiyet, mesleki kıdem, çalışma alanı değişkenlerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Cinsiyet, Kıdem ve Çalışma Alanı Değişkenine göre Dağılımları

		Yönetici		Öğretmen	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	15	18,80%	386	62,30%
	Erkek	65	81,30%	234	37,70%
	Toplam	80	100.0%	620	100.0%
Meslek Kıdemi	1-5 yıl	6	7,50%	113	18,20%
	6-10 yıl	15	18,80%	169	27,30%
	11-15 yıl	27	33,80%	168	27,10%
	16-20 yıl	12	15,00%	83	13,40%
	21 yıl ve üzeri	20	25,00%	87	14,00%
	Toplam	80	100.0%	620	100.0%
Çalışma Alanı- Yönetici	Okul müdürü	24	30,00%		
	Müdür yardımcısı	56	70,00%		
	Toplam	80	100.0%		
Çalışma Alanı- Öğretmen	Sınıf öğretmeni			310	50.0%
	Branş öğretmeni			310	50.0%
	Toplam			620	100.0%
Toplam			700 – 100.0 %		

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 80 yöneticisinin 24’ünün (% 30) müdür, 56’sının (%70) müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin, 15’i (%18.80) kadın, 65’i (%81.30) erkektir. Yöneticilerin, 6’sı (%7.50) 1-5 yıl, 15’i (%18.80) 6-10 yıl, 27’si (%33.80) 11-15 yıl, 12’si (%15) 16-20 yıl, 20’si (%25) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 310’u (%50) sınıf öğretmeni, 310’u (%50) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 386’sı (% 62.30) kadın, 234’ü (% 37.70) erkektir. Öğretmenlerin 113’ü (%18.20) 1-5 yıl, 169’u (% 27.30) 6-10 yıl, 168’i (% 27.10) 11-15 yıl, 83’ü (% 13.40) 16-20 yıl, 87’si (% 14) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öncelikle ‘Okul Geliştirme, Teknoloji Liderliği ve Bilgisayar Kaygısı’nın kuramsal arka planı ve konuya ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın taranarak genel bir araştırma yapılmıştır. Konuyla ilgili tezlere ulaşılmıştır. Farklı makale ve tezlerden yararlanılarak, araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuştur.

Veri toplanmaya başlanmadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği’nden izin (Ek- F) alınmış ve veriler hazırlanan ölçme araçları ile araştırmacı tarafından birebir okullara gidilip, çalışma grubu ile görüşülerek toplanmıştır.

Araştırma verilerini toplamak üzere, “Kişisel Bilgi Formu”, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin okuldaki eğitim teknolojilerini kullanmada göstermiş oldukları liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla, ilköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak ‘Teknoloji Liderliği Rollerine’ne ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Ölçeği (Öğretmen Anketi)” (Ek-A), İlköğretim okulu yöneticilerinin kendi algılarına dayalı olarak ‘Teknoloji Liderliği Rollerine’ne ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Ölçeği (Yönetici Anketi)” (Ek-B) ve okul yöneticilerinin bilgisayar kullanımına yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla “Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (EY-BKÖ)” (Ek-C) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyet, çalışma alanı ve meslekteki kıdem gibi bazı demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak adına hazırlanmıştır.

İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği

“İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme” adlı doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere Sincar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” bu çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin “okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri”ne dair veriler toplamak amacıyla kullanılmıştır.

“İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” Sincar (2009) tarafından, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiştir. Sincar’ın (2009) kendi tez çalışmasında sadece öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla kullandığı ölçek, bu çalışmada aynı maddeler kullanılmak üzere okul yöneticilerine de yönelik olmak üzere uyarlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “kişisel bilgi formu” olarak, öğretmen ve okul yöneticilerinin ‘cinsiyet, çalışma alanı ve kıdem’ olmak üzere bazı demografik özelliklerini belirleyecek şekilde sorular hazırlanmıştır. Ölçeğin ikinci bölümü ise, araştırmaya katılanların “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini” ne yönelik algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanan 29 madde ve ‘insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek’ olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör olan ‘İnsan merkezlilik’ boyutu 11 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11), ikinci faktör olan ‘vizyon’ boyutu 7 madde (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18), üçüncü faktör olan ‘iletişim ve işbirliği’ boyutu 6 madde (19, 20, 21, 22, 23, 24), dördüncü faktör olan destek boyutu ise 5 madde (25, 26, 27, 28, 29) içermektedir. Sincar (2009) tarafından birinci faktörde faktör yükü değerlerinin; 0,745 ile 0,581 arasında, ikinci faktörde faktör yükü değerlerinin 0,753 ile 0,531 arasında, üçüncü faktörde faktör yükü değerlerinin 0,716 ile 0,532 arasında, dördüncü faktörde ise faktör yükü değerlerinin 0,611 ile 0,743 arasında değiştiği görülmüştür ve bu dört faktörün toplam varyansın % 68’ini açıkladığı saptanmıştır. Birinci faktör tek başına varyansın % 22.23’ünü, ikinci faktör tek başına varyansın

% 17.13'ünü, üçüncü faktör tek başına varyansın % 15.69'unu, dördüncü faktör ise tek başına varyansın % 13.66'sını açıklamıştır (Bakınız: Sincar, 2009, s.51-52).

Sincar (2009) tarafından, ölçeğin güvenirlik katsayısını hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla, 1.boyut: 0,94; 2.boyut: 0,92; 3.boyut: 0,91 ve 4.boyut: 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirliğine ilişkin olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur.

“Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği” 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert türünde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddeler için puanlama ‘Tamamen Katılıyorum’ (5), ‘Katılıyorum’ (4), ‘Kısmen Katılıyorum’ (3), ‘Katılmıyorum’ (2), ‘Hiç Katılmıyorum’ (1) şeklinde yapılanmıştır. 29 maddelik ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 en yüksek puan 145’ tir. Alt ölçeklerde ise sırasıyla insan merkezlilik boyutunda en düşük puan 11 en yüksek puan 55; vizyon boyutunda en düşük puan 7 en yüksek puan 35; iletişim ve işbirliği boyutunda en düşük puan 6 en yüksek puan 30; destek boyutunda ise en düşük 5 puan, en yüksek ise 25 puan’dır. Puanların yüksekliği teknoloji liderliğinin yüksekliğini gösterir.

Bu çalışmada, Sincar’ın (2009) geliştirdiği Teknoloji Liderliği Roller Ölçeği’nin kullanım izni kendisinden alınmıştır (Ek-D).

Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (EY- BKÖ)

Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla, Ağaoğlu ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (EY-BKÖ)” kullanılmıştır.

EY- BKÖ, Ağaoğlu ve diğerleri (2008) tarafından, Namlu ve Ceyhan’ın (2000) üniversite öğrencileri için geliştirdikleri “Bilgisayar Kaygı Ölçeği” nin eğitim yöneticilerine yönelik olmak üzere geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıyla uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması ‘The Validity and Reliability Studies of The Computer Anxiety Scale on Educational Administrators’ adlı makalede gerçekleştirilmiştir.

EY- BKÖ’ nün geliştirilmesi sürecinde, 28 madde ve dörtlü derecelendirmeden oluşan BKÖ Eskişehir il merkezinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 143 eğitim yöneticisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin faktöriyel yapısı doğrultusunda

ölçeğin eğitim yöneticileri için iki faktörden oluşmasının daha uygun olacağı saptanmıştır. EY-BKÖ' nün iki faktörlü yapısının analizi sonucunda da 20 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Ağaoğlu ve diğerleri (2008) tarafından birinci faktör, 'Duyuşsal Kaygı', ikinci faktör ise 'Bilişsel Kaygı' olarak adlandırılmıştır. Birinci faktör 15 maddeden oluşmakta ve varyansın % 37.99'unu açıklamakta, ikinci faktör ise 5 maddeyi içermekte ve varyansın %12. 49'unu açıklamaktadır. Bu iki faktör toplam varyansın % 50.48'ini açıklamaktadır. Birinci faktörün faktör yükü değeri 0,81 ile 0,52 arasındadır. İkinci faktörün faktör yükü değeri 0,65 ile 0,62 arasındadır. EY-BKÖ' nün iki faktörlü yapısı üniversite öğrencileri için geliştirilen BKÖ' nün üç faktörlü yapısını kapsamaktadır.

Ağaoğlu ve diğerleri (2008) tarafından EY-BKÖ' nün güvenilirlik çalışmaları yapmak için iç tutarlılık, madde toplam korelasyonları, üç grup puan ortalamalarının karşılaştırılması ve testi yarılama yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin 20 maddeye ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak saptanmıştır. Birinci faktör olan 'duyuşsal kaygı' boyutu için 0,92 ve ikinci faktör olan 'bilişsel kaygı' boyutu için 0,67 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar EY-BKÖ' nün iç tutarlılığın yüksek ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Bakınız: Ağaoğlu ve diğerleri, 2008, s.56).

EY-BKÖ' da duyuşsal kaygı için 15 madde bilişsel kaygı için 5 madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçekte 18 olumsuz, 2 tane olumlu ifade vardır. Ölçek dördümlü derecelendirmeden oluşmuş ve ölçekteki maddeler, olumsuz maddeler için, 'Hiçbir Zaman' (1), 'Bazen'(2), 'Sık sık' (3), 'Her Zaman' (4) şeklinde; olumlu maddeler için ise 'Hiçbir Zaman'(4), 'Bazen'(3), 'Sık sık'(2) ve 'Her Zaman'(1) şeklinde tersten puanlanmıştır. Bilgisayar kaygı ölçeğinden yöneticilerin duyuşsal kaygı boyutunda alabilecekleri en yüksek puan 60 en düşük puan 15, bilişsel kaygı boyutunda alabilecekleri en yüksek puan 20 en düşük puan 5, bilgisayar kaygısından alabilecekleri en yüksek puan 80 en düşük puan 20'dir. Puanın yüksekliği kaygının yüksekliğini göstermektedir.

Bu çalışmada kullanılmak üzere, Ağaoğlu ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen EY-BKÖ' nün kullanım izni kendilerinden alınmıştır (Ek-E).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtları aranan alt problemlere ilişkin toplanan veriler araştırmacı tarafından kodlanarak bilgisayara girilmiş olup SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak çözümlenmiş ve analiz edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan çalışma grubuna ait bazı kişisel bilgileri elde etmek amacıyla ölçeklerin ilk bölümünde yer alan cinsiyet, çalışma alanı ve kıdem değişkeninden elde edilen verilerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesine geçmeden, ilk olarak testlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olduğunun belirlenmesi öngörülmüştür. Parametrik testlerin kullanılmasının ön koşulu verilerin normal dağılıma sahip olması ve varyans homojenliği olmasıdır. Dağılımın normal olmamasından dolayı ortalama puanlar üzerinden yapılacak istatistiksel analizlerden non-parametrik testlerin kullanılması daha uygundur. Normallik testi olarak, grup büyüklüğü 50'den büyük olduğu ($N > 50$) durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi, 50'den küçük olduğu ($N < 50$) durumlarda ise Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Anlamlılık düzeyinin 0,05'ten büyük ($p > 0,05$) çıkması dağılımın normal dağılım, 0,05'ten küçük olması dağılımın normal olmayan dağılım olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada grup 50'den büyük olduğu için normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnow testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir (Ek-G). Normal dağılım görülmediği için verilerin analizinde parametrik olmayan (non- parametrik) yöntemler tercih edilmiştir.

Bu araştırmada hipotez testleri olarak Non-Parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır (Ek-H). "Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Kruskal Wallis-H testi tekniği ise ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder" (Büyüköztürk, 2002). Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmadaki niceliksel

verilerin karşılaştırılmasında, iki grup arasındaki farkı kıyaslamada (Cinsiyet: Kadın /Erkek, çalışma alanı: Okul Müdürü / Müdür yardımcısı, Branş: Sınıf Öğretmeni / Branş Öğretmeni) Mann Whitney-U testi, ikiden fazla grup durumunda (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunması durumunda ise farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın genel amacı olan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığını ölçmek adına korelasyon analizleri yapılmıştır (Ek-I). İki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye, değişkenler normal dağılım gösteriyorsa Pearson Korelasyon katsayısı kullanılırken, Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı değişkenler normal dağılım göstermiyorsa kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada değişkenler normal dağılım göstermediği için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon analizlerinde elde edilen korelasyon katsayısının 1,00 veya 1,00'e yakın olması pozitif bir ilişkiyi; -1,00 veya -1,00'e yakın olması negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması, bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Gay, 1987; Büyüköztürk, 2002).

Araştırmada sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular ve yorumlar bölümünde, araştırma problemlerine uygun olarak, örneklem grubundan toplanan veriler doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri

Bu bölümde, İstanbul ili Güngören ilçesinde araştırmaya katılan, 56 müdür yardımcısı ve 24 okul müdürü olmak üzere toplam 80 okul yöneticisinin “Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği” ne (EY-BKÖ) verdiği cevaplar doğrultusunda, ‘bilgisayar kaygı düzeyleri nedir?’ alt problemine ait bulgular ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Bilgisayar kaygı ölçeğinde, yöneticilerin bilgisayar kullanma konusundaki psikolojik olarak hissettikleri korku ve endişeyi içeren ‘duyuşsal kaygı’ ve bilgisayar kullanımına ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklı ‘bilişsel kaygı’ düzeyleri ve bunları kapsayan ‘bilgisayar kaygısı’ düzeyleri değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin EY-BKÖ’ den elde edilen verilerin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri

	N	Min.	Max.	Ort.	S.s
Duyuşsal kaygı	80	15,000	60,000	19,588	6,959
Bilişsel kaygı	80	5,000	18,000	10,013	2,799
Bilgisayar kaygısı	80	20,000	74,000	29,600	8,692

Tablo 3’te okul yöneticilerinin duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı boyutundan alınan en düşük puan ve en yüksek puan ile ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Okul yöneticilerinin EY-BKÖ’ den aldıkları bilgisayar kaygısı boyutunda en düşük puan 20, en yüksek puan 74’tür. Aritmetik ortalaması 29,600 bulunmuştur. Standart sapma 8.692’dir. Duyuşsal kaygı boyutunda alınan en düşük

puan 15, en yüksek puan 60'tır. Duyuşsal kaygı boyutunda aritmetik ortalama 19,588, standart sapma ise 6,959 olarak hesaplanmıştır. Bilişsel kaygı boyutunda alınan en düşük puan 5, en yüksek puan 18'dir. Bilişsel kaygı boyutunda aritmetik ortalama 10,013, standart sapma 2,799 olarak bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda duuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı boyutu için aritmetik ortalamalar incelendiğinde yöneticilerin bilgisayar kaygısının orta düzeye yakın ve duuşsal kaygı ortalamalarının orta düzeyin biraz altında, bilişsel kaygının ise ortalamanın biraz üzerinde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin bilişsel kaygı düzeylerinin duuşsal kaygı düzeylerine göre biraz daha yüksek olduğu öne sürülebilir.

Araştırmada bilgisayar ve duuşsal kaygı boyutu için elde edilen bulgu, Şeyhoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin duuşsal kaygı boyutu ile bilgisayar kaygısının düşük olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Aynı şekilde bu bulgu Çevik ve Baloğlu'nun (2007) okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarını değerlendirmek adına yaptığı araştırması ile tutarlılık göstermektedir. Çevik ve Baloğlu (2007) okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerinin çok olmadığını ancak belirli düzeyde var olduğunu saptamıştır. Ancak araştırmada elde edilen bulgular, Cantürk'ün (2007) bir araştırmasında elde ettiği okul yöneticilerinin teknoloji korkusu boyutunda yüksek tutuma sahip oldukları bulgusu ile tutarlılık göstermemektedir. Ancak Cantürk araştırmasını 2007 yılında yapmıştır. Dolayısıyla o yılda okul yöneticileri okullarda günümüzdeki kadar sık ve yoğun olarak teknoloji ve bilgisayar kullanma durumunda kalmamış olabilirler. Bu da teknoloji konusunda yüksek düzeyde kaygı yaşamalarına nedeni olarak görülebilir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarının çok yüksek çıkmamasının nedeninin, okullarda bilgisayar teknolojilerinin hem idari işlerde hem de eğitim öğretim sürecinde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması olduğu söylenebilir. Her ne kadar, Akkoyunlu (1999) eğitim öğretim, idari işler, öğrenci ve personel ile ilgili kayıtların tutulması ve bunların yanı sıra kütüphanecilik gibi birçok işte kullanıldığını belirttiyse de, Türkiye'de bilgisayarların eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılmaya başlanması ancak son yıllarda artış göstermiştir. Teknolojinin günümüzde her ortamda kullanımının yaygınlaşmasıyla okul yöneticileri de, yönetimde verimliliğin artırılması için teknolojiden yararlanma yolunu seçmektedirler (Can, 2003).

Hızlı teknolojik gelişmeler, okulları kendilerini yenilemeye zorlamakta, amaçlarını yeniden gözden geçirmeye yönlendirmektedir (Fındıkçı, 2001). Brooks ve Young (2002), ağ toplumunun gelişimine paralel olarak okullara eğitim teknolojilerinin alınması, güncellenmesi, bilgisayar konusunda uzman personelin istihdam edilmesi, öğretmenlerin yeni araç gereçleri kullanabilmeleri için yetiştirilmesi konusunda okul yöneticilerinin sorumluluğunun arttığını ifade etmektedir (Akt: Eren ve Kurt, 2011). Bu doğrultuda, özellikle teknolojik gelişmelerden eğitim alanında da faydalanmak için geliştirilen Fatih projesi kapsamında da bilgisayarların okullarda, sınıflarda okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin ve daha yaygın bir şekilde kullanılması hedeflenmektedir.

Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Günümüzde her alanda teknoloji kullanımının artmasıyla insanların teknoloji kullanımı konusunda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Ancak teknolojinin kendisi için yeni bir şey olduğunu düşünen insanlar bu konuda kaygı duyabilmektedirler. Özellikle her ortamda bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ile bilgisayar kullanımı konusunda sıkıntı yaşayan insanlar bilgisayar kaygısı taşıyabilirler.

Bu bölümde okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri cinsiyet, çalışma alanı, mesleki kıdem gibi farklı demografik özelliklere göre incelenmiştir. Bu demografik özellikler duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Yöneticilerin hem bilgisayar ile ilgili benlik, endişe, öz-yeterlik, dikkat vb. özellikleri içeren duyuşsal kaygı hem de bilgisayar kullanımı konusunda bilgi, beceri, eğitim, tecrübe, öğrenme gibi eylemleri içeren bilişsel kaygı ile ilgili verileri genel bir bilgisayar kaygı değeri için toplu olarak değerlendirilmiştir.

Cinsiyet

İlk olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Kadın ve erkek okul yöneticilerinin duyuşsal kaygı ve bilişsel kaygı boyutlarına ait cevapları doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Cinsiyet değişkenine ait elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4

Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Duyuşsal kaygı	Kadın	15	17,400	2,667	464,500	0,772
	Erkek	65	20,092	7,539		
Bilişsel kaygı	Kadın	15	9,867	2,200	473,000	0,856
	Erkek	65	10,046	2,934		
Bilgisayar kaygısı	Kadın	15	27,267	3,555	454,000	0,679
	Erkek	65	30,138	9,430		

Yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeylerinden duyuşsal kaygı (Mann Whitney-U= 464,500; $p=0,772>0,05$), bilişsel kaygı (Mann Whitney-U= 473,000; $p=0,856>0,05$) ve bilgisayar kaygısı (Mann Whitney-U=454,000; $p=0,679>0,05$) ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Cinsiyet faktörünün okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı durumunda belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, Şen (2009) tarafından “İlköğretim okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin bilgisayar tutumları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında elde ettiği kadın ve erkek okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarının aynı düzeyde olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Cinsiyet faktörünün okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı durumlarında belirleyici bir değişken olmadığı bulgusu, Cantürk’ün (2007) yüksek lisans tez çalışması için yaptığı araştırmada, kadın ve erkek okul yöneticileri arasında teknoloji korkusu boyutunda anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Erbakırcı’nın (2008) araştırmada kadın ve erkek okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı ve korkusu boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ersoy ve Kabakçı (2010) tarafından ilköğretim matematik öğretmenlerinin bilgisayar kaygısının değerlendirildiği çalışmada kız ve erkek adayların bilgisayar kaygılarında ve Başarmak’ın (2008) öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri üzerine yapılan araştırmasında da erkek ve kız öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeylerinde bir fark görülmemiştir. Ancak Şeyhoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada kadın ve erkek okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarında kadın yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarının erkek okul yöneticilere göre daha düşük olduğu bulgusu, bu araştırmada elde

edilen bulgu ile örtüşmemektedir. Aynı şekilde Namlu ve Ceyhan (2000) öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojisine karşı kaygılarını incelemişler ve kızların bilgisayar kaygı düzeylerini erkek adaylara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Brosnan (1999), Chau ve diğ. (1999) tarafından yapılan araştırmaların da ortak noktası kadınların bilgisayar kaygısının erkeklerden daha yüksek olduğudur (Akt: Ergün, 2002). Gilroy and Desai (1986) yaptıkları araştırmada kadınların ilgilerini farklı alanlara yönlendirmelerinden kaynaklı olarak bilgisayar kullanımında erkeklere göre daha fazla kaygı yaşadıklarını gözlemlemişlerdir. Embi'nin (2007) araştırma sonucunda elde ettiği kadınların erkeklere göre daha fazla bilgisayar kaygısı yaşadığı bulgusu da Gilroy ve Desai'yi desteklemektedir.

Cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısında farklılık yaratan bir faktör olmamasının nedenlerinden biri, okullardaki kadın yönetici sayısının erkeklere oranla daha az olması olabilir. Kadın yöneticilerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında az olmasının nedenlerinin başında Türkiye'deki geleneksel, toplumsal ve kültürel yapının bayanların yöneticiliğine yeterince uygun olmaması yer almaktadır (N. Can, 2008).

Yöneticilerin hissettikleri bilişsel kaygı onların kadın veya erkek olmalarından değil de, bilgisayar kullanımı konusundaki bilgi, eğitim, tecrübe, öz-yeterlik ve kişinin bilgisayar karşısında geçirdiği süre ile ilgili olabilir. Pamuk (2007), bireyin bilgisayar kullanım oranının artmasının onun bilgisayar kaygısını azaltacağını ifade etmektedir. Namlu ve Ceyhan'ın (2002) öğretmenlerin bilgisayar kullanma sıklığı azaldıkça bilgisayar kaygı durumlarının artması sonucuna ulaşması bu açıklamayı desteklemektedir. Harrison ve Rainer (1992) araştırmalarında, bireylerdeki bilgisayar konusundaki öz-yeterlik ve tecrübe arttıkça kaygıların azaldığını ifade etmişlerdir. Bardakçı (2007) yaptığı araştırmasında bilgisayar deneyimine sahip öğretmenlerin bilgisayar deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre bilgisayara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu gözlemlemiştir. Yurtdışında yapılan başka bir araştırmada da üniversite eğitimleri sırasında bilgisayar eğitimi alan ya da özel bilgisayar eğitimi alan öğretmenlerin bilgisayar kullanımı konusunda kaygı yaşamadıkları gözlemlenmiştir (Russell ve Bradly, 1997). Ancak bunların tersine, Bozionelos (2001) çalışmasında bireylerdeki tecrübe arttıkça bilgisayar kullanımına yönelik beklentileri artacağından, kaygı oranının da arttığını ifade etmiştir.

Çalışma Alanı

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerinin incelendiği diğer bir demografik özellik ise çalışma alanıdır. Okul yöneticileri müdür ve müdür yardımcısı olarak gruplandırılarak, her iki grubun kaygı düzeyini bilgisayar kaygısı ile duyuşsal kaygı ve bilişsel kaygı boyutlarında incelenmiştir.

Bu demografik özelliğin üç boyutta incelendiği tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5

Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Çalışma Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Duyuşsal kaygı	Okul müdürü	24	19,792	5,405	604,500	0,470
	Müdür yardımcısı	56	19,500	7,570		
Bilişsel kaygı	Okul müdürü	24	10,583	3,049	570,500	0,280
	Müdür yardımcısı	56	9,768	2,676		
Bilgisayar kaygısı	Okul müdürü	24	30,375	7,371	558,000	0,230
	Müdür yardımcısı	56	29,268	9,243		

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeylerinin duyuşsal kaygı (Mann Whitney-U=604,500; $p=0,470>0,05$), bilişsel kaygı (Mann Whitney-U=570,500; $p=0,280>0,05$) ve bilgisayar kaygısı (Mann Whitney-U=558,000; $p=0,230>0,05$) puanları ortalamalarının çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda okul müdür ve müdür yardımcılarının bilgisayar kaygısı, duyuşsal kaygı ve bilişsel kaygı boyutlarına ilişkin görüşlerinde farklılık görülmemesi ile ilgili olarak, çalışma alanı değişkeninin bilgisayar kaygısı üzerinde fark yaratan bir faktör olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu, Uğur' un (2010) araştırmasında elde ettiği okul müdürleri ve müdür yardımcılarının duyuşsal kaygı boyutunda görüşlerinin, benzer olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Teknoloji korkusu boyutunda müdür ve müdür yardımcılarının tutumlarında fark bulunamayan Cantürk' ün (2007) araştırması da bu çalışmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Ancak Uğur (2010) tarafından yapılan aynı araştırmada, müdürlerin bilişsel kaygı boyutunda değerlendirilen

bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygıları, müdür yardımcılarında göre daha fazla olduğu bulgusu, bu araştırmadaki bulgu ile örtüşmemektedir.

Bilgisayar kaygısı boyutunda çalışma alanının fark yaratan bir faktör olmamasının nedeni, MEB tarafından yaygınlaştırılan projeler kapsamında bilgisayarların okullarda yönetsel ve idari işlerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması, gerek öğrenci gerek personel ile ilgili işlemlerin e-okul uygulaması ile bilgisayarlar ve internet aracılığıyla yürütülmesi, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile haberleşmenin çoğunlukla internet ortamında sağlanmasından dolayı müdür ve müdür yardımcılarının bilgisayar teknolojisini çok sık kullanmaları olabilir. Namlu ve Ceyhan (2002) tarafından elde edilen bilgisayar kullanım sıklığı ile bilgisayar kaygısı arasındaki ters yönlü ilişki olduğu belirlenmiş, Namlu ve Ceyhan'ın (2002) araştırmasında bilgisayar kullanımını arttıkça bilgisayar kaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Arndt, Feltes ve Hanak (1983) araştırmasında bilgisayar kullanım süresi ve miktarı arttıkça kaygının azaldığını saptamışlardır (Akt: Gilroy ve Desai, 1986). Aynı şekilde Chua ve Chen (1997) de, araştırmalarında bilgisayar kullanım süresi ve tecrübesi arttıkça duyulan kaygı düzeyinin azaldığını ifade etmişlerdir (Akt: Embi, 2007).

Mesleki Kıdem

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri bilgisayar kaygısı ile duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkeni 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri şeklinde gruplandırılmıştır.

Yöneticilerin duyuşsal kaygı ($KW=3,207;p=0,524>0,05$), bilişsel kaygı ($KW=3,880;p=0,422>0,05$) ve bilgisayar kaygısı ($KW=5,505;p=0,239>0,05$) ortalamalarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır.

Bu bulguya ait veriler aşağıdaki tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Duyuşsal kaygı	1-5 yıl	6	19,000	4,050	3,207	0,524
	6-10 yıl	15	19,800	11,767		
	11-15 yıl	27	20,296	7,048		
	16-20 yıl	12	17,333	2,015		
	21 yıl ve üzeri	20	20,000	4,519		
Bilişsel kaygı	1-5 yıl	6	10,000	2,757	3,880	0,422
	6-10 yıl	15	9,200	2,731		
	11-15 yıl	27	9,889	2,833		
	16-20 yıl	12	9,917	3,288		
	21 yıl ve üzeri	20	10,850	2,560		
Bilgisayar kaygısı	1-5 yıl	6	29,000	6,132	5,505	0,239
	6-10 yıl	15	29,000	13,538		
	11-15 yıl	27	30,185	9,039		
	16-20 yıl	12	27,250	4,712		
	21 yıl ve üzeri	20	30,850	6,209		

Yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılık görülmemektedir. Bu bulgular doğrultusunda meslekte elde edilen kıdemın duyuşsal, bilişsel ve bilgisayar kaygısı üzerinde farklılık yaratan bir faktör olmadığı söylenebilir.

Şen'in (2009) yöneticilerin kıdemlerine göre bilgisayar kaygılarının değişmediği bulgusu, elde edilen sonucu desteklemektedir. Günbayı ve Cantürk (2011) tarafından yapılan başka bir araştırmada da okul yöneticilerinin teknoloji korkusunun kıdem değişkenine göre değişmediği sonucu bulguları destekler niteliktedir. Ancak bu bulguların tersine, Uğur (2010) araştırmasında, yöneticilerin duyuşsal kaygılarının ve bilgisayara, çalışılan işe zarar verme kaygılarının yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, kıdemi yüksek olan yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri kıdemi daha az olan yöneticilere göre düşüktür. Çevik ve Baloğlu (2007) araştırmalarında, yöneticileri yaşlarına göre değerlendirmiş ve okul yöneticilerinin yaş ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır. Sonuca göre, okul yöneticilerinin yaşları ilerledikçe bilgisayar kaygı düzeyleri artmıştır. Embi'nin (2007) araştırmasına göre de, yaşı ilerlemiş olan yetişkinler daha fazla bilgisayar kaygısı duymaktadırlar. Ayrıca

Karaltürk (1997) yaptığı araştırmasında, genç öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygısına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmaya Katılanların Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algularının Görev Ünvanlarına Göre İncelenmesi

Bu bölümde teknoloji liderliği, genel teknoloji liderliği, insan merkezilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek gibi beş farklı boyut olarak ele alınmıştır. Bu beş alt boyut araştırmaya katılanların görev ünvanlarına göre verdikleri cevaplar doğrultusunda incelenmiştir. Görev ünvanları 'yönetici ve öğretmen'dir. Araştırma sonucunda, beş alt boyuta yönetici ve öğretmen gruplarının verdikleri cevaplar doğrultusunda bulgular elde edilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

Mann Whitney-U testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılanların Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algularının Görev Ünvanlarına Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
İnsan merkezilik	Yönetici	80	44,038	6,169	15460,000	0,000
	Öğretmen	620	38,139	9,051		
Vizyon	Yönetici	80	28,400	4,502	14864,500	0,000
	Öğretmen	620	24,363	6,068		
İletişim ve işbirliği	Yönetici	80	23,300	3,989	16983,500	0,000
	Öğretmen	620	20,631	4,941		
Destek	Yönetici	80	20,413	3,382	16227,500	0,000
	Öğretmen	620	18,074	4,081		
Genel teknoloji liderliği	Yönetici	80	116,150	15,638	14951,500	0,000
	Öğretmen	620	101,206	22,351		

Araştırmaya katılanların ilk olarak genel teknoloji liderliği ortalamalarının görev ünvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney-U=14951,50; p=0,000<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre, yöneticilerin genel teknoloji liderliği ortalamaları ($\bar{x} = 116.150$) öğretmenlerin genel teknoloji liderliği ortalamalarına ($\bar{x} = 101.206$) göre daha yüksektir. Eş deyişle, okul yöneticileri kendilerinin teknoloji liderlik rolünü öğretmenlerin belirttiklerinden daha fazla yerine getirdiklerini düşünüyor olabilirler.

Aynı şekilde, Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005) tarafından elde edilen araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri kendilerinin teknoloji liderlik rolünü öğretmenlerin algılarına göre daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Bunun nedeni, okul yöneticilerinin eğitim öğretim ortamında teknolojiyi sağlaması konusunda yöneticiler ve öğretmenler arasındaki görüş farklılığı olabilir. Yöneticiler teknolojiyi sağlama konusunda kendilerini öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu görüyor olabilirler.

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların insan merkezlilik (Mann Whitney-U=15460,00; p=0,000<0,05), vizyon (Mann Whitney-U=14864,50; p=0,000<0,05), iletişim ve işbirliği (Mann Whitney-U=16983,50; p=0,000<0,05), destek (Mann Whitney-U=16227,50; p=0,000<0,05) boyutunda ortalamalarının görev ünvanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, yöneticilerin insan merkezlilik ($\bar{x} = 44.038$), vizyon ($\bar{x} = 28.400$), iletişim ve işbirliği ($\bar{x} = 23.300$), destek ($\bar{x} = 20.413$) boyutundaki değerleri, öğretmenlerin insan merkezlilik ($\bar{x} = 38.139$), vizyon ($\bar{x} = 24.363$), iletişim ve işbirliği ($\bar{x} = 20.631$), destek ($\bar{x} = 18.074$) boyutundaki değerlerinden yüksektir.

İnsan merkezlilik boyutunda okul yöneticilerinin okuldaki bireyleri önemsedikleri, onların istek ve ihtiyaçlarını önemseyerek karar aldıkları, bu kararlara onları da dâhil ettikleri ve kararları uygulama aşamasında yine bireyleri düşünerek uygulamalar yaptıklarına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Geleceğin mimarı olan öğretmenlerin iş doyumu ve moralinin yüksek ve öğrencilerine daha yararlı olacakları okullarda görev yapmaları daha başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi için son derece önemlidir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Bu doğrultuda insan merkezli olma boyutunda okul yöneticileri, öğretmenlerin okul, eğitim öğretim süreçleri vb. konularla ilgili kararlara katılmaları gibi konularda onlara imkân sunduklarını düşünüyor olabilirler. Örneğin, “öğretmenler kurulu, okulun asıl ve stajyer bütün öğretmenleri, rehberlik uzman ve yardımcılarıyla, usta öğreticilerden meydana gelen, eğitim ve öğretim çalışmalarını planlayan, değerlendiren en üst karar organıdır. Bu kurullarda, öğretmenlerin doğrudan yönetime katılmaları mümkün olabilmektedir” (Aytaç, 2000). Bu kurul ve toplantılar okul yöneticilerine öğretmenlerin görüşlerinin

edinilmesi için olanak sağlamaktadır (Aytaç, 2000). Aksu, Gemici ve İşler, (2006) tarafından yapılan bir araştırmaya göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim, öğretim sürecinin geliştirilmesi için alınan kararlarda etkin katılımı gibi durumlarda ne kadar seminer ve eğitim almış olurlarsa olsunlar, günlük uygulamalar arasında buna ayıracakları zamanlarının kalmadığı ve bu durumu ihmal ettikleri sonucu elde edilen bulguyu ve yapılan yorumu destekler niteliktedir.

Okul yöneticileri, okulda eğitim teknolojilerine ilişkin ileriye dönük hedefleri belirlemede, okulu, öğrencileri ve öğretmenleri belirli amaçlar doğrultusunda belli hedefler için hep ileriye doğru götürecek vizyon rolünü gerçekleştirmede kendilerini, öğretmenlerin okul yöneticilerini gördüğünden daha yeterli gördükleri söylenebilir. Elde edilen bulguyu destekler nitelikte, Sabancı (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okul yöneticileri yüksek düzeyde vizyon sahibi olma özelliklerine sahip olduklarına inanmaktadırlar. Bu sonuca benzer nitelikte, Sabancı (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenler okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerini okul yöneticilerine göre daha düşük algılamaktadırlar. Bu araştırmada elde edilen bulgunun tersine, Acar (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenler okul yöneticilerinin vizyon sahibi olma ve vizyon belirleme konusunda yüksek düzeyde başarılı bulmaktadırlar.

Teknolojiden yararlanarak okul içerisinde kişiler arasında bilgi akışını sağlama, okul dışında ise çevreyle iletişim sürecini etkin katılım ile gerçekleştirebilmeye yönelik iletişim ve işbirliği konusunda da yöneticilerin kendilerini öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu gördükleri ifade edilebilir. Bunun nedenleri yönetici ve öğretmenler arasındaki karşılıklı görüş farklılıkları, konuşma veya yazı dilindeki karışıklık, düzensiz bilgi akışı olabilir. Sincar (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin iletişim ve işbirliği rolünü kabul edilebilir bir düzeyde sergiledikleri düşüncesindedirler.

Diğer bir alt boyut olan destek rolünü gerçekleştirmede, okul yöneticileri öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedirler. Bu bulgu, Sincar'ın (2009) yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulda yer alan bireylere destek verme konusunda daha gayretli oldukları bulgusu ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin algıları, genel teknoloji liderliği, insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek olmak üzere beş farklı boyut olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar cinsiyet, çalışma alanı, mesleki kıdem gibi bazı farklı demografik özelliklere göre incelenmiştir.

Cinsiyet

İlk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin algıları, öğretmenlerin kadın ve erkek olmak üzere cinsiyetlerine göre verdikleri cevaplar doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma sonucunda beş alt boyuta ait kadın ve erkek gruplarının verdikleri cevaplar doğrultusunda bulgular elde edilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

Mann Whitney-U testi sonucunda elde edilen cinsiyet değişkenine ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
İnsan merkezlilik	Kadın	386	38,171	8,979	45133,000	0,989
	Erkek	234	38,085	9,189		
Vizyon	Kadın	386	24,544	6,031	43099,000	0,339
	Erkek	234	24,064	6,130		
İletişim ve işbirliği	Kadın	386	20,915	4,840	41390,500	0,080
	Erkek	234	20,162	5,080		
Destek	Kadın	386	18,199	4,018	43319,500	0,392
	Erkek	234	17,868	4,183		
Genel teknoloji liderliği	Kadın	386	101,829	22,063	43273,500	0,382
	Erkek	234	100,179	22,830		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Mann Whitney-

$U=43273,500$; $p=0,382>0,05$). Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinden algıladıkları genel teknoloji liderliği boyutunda anlamlı fark yaratan bir etken olmadığı söylenebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliğini yerine getirme düzeyleri konusunda benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Oysa Keklik (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre erkeklerin kadınlara oranla bilgisayar ve teknoloji destekli eğitime ilişkin geleceğe yönelik beklentileri daha fazladır. Bu da kadınların teknolojiyi bir işi yapmak için kullanırken ve bir araç olarak görürken, erkeklerin teknoloji ile daha yakın ilişkiler kurarak daha rahat kullandıkları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla kadınlar teknoloji konusunda erkeklere göre daha fazla teknoloji liderliğine ihtiyaç duymaktadır (Corston ve Colman, 1996).

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinden insan merkezlilik (Mann Whitney- $U=45133,000$; $p=0,989>0,05$), vizyon (Mann Whitney- $U=43099,000$; $p=0,339>0,05$), iletişim ve işbirliği (Mann Whitney- $U=41390,500$; $p=0,080>0,05$), destek (Mann Whitney- $U=43319,500$; $p=0,392>0,05$) alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolüne ilişkin algılarında insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek boyutunda anlamlı fark yaratan bir faktör olmadığı düşünülebilir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulunmaması Sincar'ın (2009) okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olmadığını gösteren bulgusuyla benzerdir. Ancak bu bulgu Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) bulgularına göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

İnsan merkezlilik boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Oysa Steele (2002) tarafından yapılan bir araştırmaya göre kadınların eğitimsel işgücünün %75' ini

oluşturmaları ve onların yetenek ve potansiyelinin bitmeyen bir kaynak olması bakımından eğitimin her pozisyonunda hizmet etmek için yeterli güce sahip oldukları düşünülmektedir (Akt: Köroğlu, 2006). Dolayısıyla kadınlar kendilerinin alınan kararlarda ya da uygulamalarda daha fazla önemsenmeleri gerektiğini düşünmektedirler (Köroğlu, 2006).

Okul yönetiminde okul yöneticileri öğretmenler ve diğer personeli ile birlikte okula yönelik bir vizyon geliştirmeye çalışır ve sonra bu vizyonu okul çapında bütün taraflara iletir. Etkili yöneticiler okul gelişimi ile ilgili öğretmenleri bilgilendirir ve sürekli olarak bunu kendilerine hatırlatır (Aytaç, 2000). Bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerin teknoloji liderliği konusunda vizyon alt boyutuna ait görüşleri benzer olsa da, Gökçer (2010) tarafından yapılan bir araştırma erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğretim vizyonu oluşturma ve yöneticilerin sergiledikleri vizyon boyutuna katkıda bulunma özelliklerinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Yine yapılan başka bir araştırmaya göre erkek öğretmenlerin yöneticilerin teknoloji liderliği konusunda sergiledikleri vizyon rolünün kadın öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu da öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımıyla ilgili olarak geleceğe yönelik sahip oldukları öngörü farklılığından dolayı olabilir (Sincar, 2009). Aynı şekilde Taş (2005) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okul yöneticilerinin vizyon geliştirme ve yayma özelliklerine ilişkin olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedirler.

İletişim ve işbirliği boyutunda da kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu düşünülebilir. Ancak bu bulgu, Aydoğan ve Kaşkaya (2010) tarafından yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerin liderlik rollerini gerçekleştirirken iletişim becerilerini büyük ölçüde yerine getirdiklerini düşündükleri bulgusu ile örtüşmemektedir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre kadın ve erkek öğretmenler ilköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin destek rolünü sergilemeleri konusunda benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu, Töremen ve Yasan (2010) tarafından yapılmış olan bir araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir. Töremen ve Yasan'ın araştırması, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda yetiştirme, geliştirme, yardım vb. konularda destek

oldukları görüşüne daha az katıldıklarını göstermektedir. Owens ve Waxman (1998) tarafından lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmaya göre, kız öğrencilerin erkeklere göre daha az sıklıkta bilgisayar kullandıkları görülmüştür. Kız öğrencilerinin daha az bilgisayar kullanmalarının bilgisayara yönelik olumsuz tutumlarla açıklanabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla kadınların destek boyutunda erkeklere göre farklı görüşte olmalarının doğal olduğu öne sürülebilir.

Çalışma Alanı

Bu bölümde, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin algıları incelenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin genel teknoloji liderliği, insan merkezlik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelenip elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Elde edilen bulguları gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
İnsan merkezlik	Sınıf Öğretmeni	310	39,029	8,581	43210,000	0,030
	Branş Öğretmeni	310	37,248	9,429		
Vizyon	Sınıf Öğretmeni	310	25,039	5,693	42223,500	0,009
	Branş Öğretmeni	310	23,687	6,360		
İletişim ve işbirliği	Sınıf Öğretmeni	310	21,119	4,705	42942,000	0,022
	Branş Öğretmeni	310	20,142	5,128		
Destek	Sınıf Öğretmeni	310	18,413	4,077	42953,000	0,022
	Branş Öğretmeni	310	17,735	4,063		
Genel teknoloji liderliği	Sınıf Öğretmeni	310	103,600	21,125	42439,500	0,012
	Branş Öğretmeni	310	98,813	23,303		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliğine ilişkin görüşlerinin çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (Mann Whitney-U=42439,50; p=0,012<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre, sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliğine ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 103.600$) ile branş

öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{x} = 98.813$) arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü daha fazla gerçekleştirdiklerini düşündükleri söylenebilir. Burada, sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri birinci sınıfta almaları ve çoğunlukla beşinci sınıfın sonuna kadar aynı öğrencileri okutmalarından kaynaklı olarak, veliler ile yakın ilişkiler geliştirip teknoloji sağlama konusunda onların yardımlarını sağlamalarının önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Özellikle velilerin de yardımı ile sağlanan teknoloji konusunda, okul yöneticileri sınıf öğretmenlerine bu teknolojiyi kullanabilmeleri ve kendilerini teknoloji kullanımı konusunda geliştirebilmeleri için branş öğretmenlerine göre biraz daha fazla yardım sağlıyor olabilirler. Yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki teknoloji donanımına rağmen bu teknolojiyi kullanma konusunda branş öğretmenlerine göre sıkıntı çektikleri gözlenmiştir. Bu öğretmenler bire bir yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Sınıf öğretmenleri bu anlamda daha fazla teşvik edilmektedirler (Byrom, 2008). Ancak yapılan başka bir araştırmaya göre okul yöneticileri, sınıflarında olan teknoloji donanımını kullanmaları ve teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimlere katılmaları konusunda okuldaki bütün öğretmenleri teşvik ettiklerini ve onlara gerektiğinde liderlik ettiklerini belirtmişlerdir (Eren ve Kurt, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinden insan merkezilik (Mann Whitney-U=43210,00; p=0,030<0,05), vizyon (Mann Whitney-U=42223,50; p=0,009<0,05), iletişim ve işbirliği (Mann-Whitney U=42942,00; p=0,022<0,05) ve destek (Mann-Whitney U=42953,00; p=0,022<0,05) alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ortalamalar arasındaki farka göre, sınıf öğretmenlerinin insan merkezilik ($\bar{x} = 39.029$), vizyon ($\bar{x} = 25.039$), iletişim ve işbirliği ($\bar{x} = 21.119$), destek ($\bar{x} = 18.413$) boyutundaki değerleri, branş öğretmenlerinin insan merkezilik ($\bar{x} = 37.248$), vizyon ($\bar{x} = 23.687$), iletişim ve işbirliği ($\bar{x} = 20.142$), destek ($\bar{x} = 17.735$) boyutundaki değerlerinden daha yüksektir.

İnsan merkezlilik boyutunda sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre kurumun gelişime yönelik amaçlarını belirlemede, bu amaçlara ulaşmak amacıyla yöntem geliştirmede ve teknoloji kullanımında kendi görüşlerinin de alındığı, ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu konusunda daha olumlu düşünüyor olabilirler. Sınıf öğretmenin öğrencinin gerek eğitim öğretimi gerekse kişiliğinin gelişimi açısından önemi büyüktür (Erdem, 2007). Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri eğitim öğretim ile ilgili karar aşamasında ihtiyaçlarının belirlenmesi, sınıflarında dersleri daha etkili işleyebilecekleri teknolojinin sağlanması ve alınan kararlara onların da dâhil edilmesi gibi konularda yöneticiler ile daha fazla iletişim kuruyor olabilirler, böylece yöneticilerin teknoloji liderliği rolünü algılamalarında daha olumlu düşüncelere sahip olabilirler. Ancak bu bulgunun tersine, yapılan başka bir araştırmaya göre, sınıf öğretmenleri kendilerini ilgilendiren konularda ön planda tutulmadıklarını, ihtiyaçlarının önemsenmediğini ve kararlarda görüşlerinin alınmadığını ifade etmektedirler (Erdem, 2007).

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin okulu, öğrencileri ve öğretmenleri belirli amaçlar doğrultusunda belli hedefler için hep ileriye doğru götürecek vizyon rolüne ait görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak araştırmada elde edilen bu bulgu Babil'in (2009) çalışmasında elde ettiği "öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerinin vizyon rolünü yerine getirmelerine ilişkin görüşleri değişmemektedir" bulgusu ile örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin iletişim ve işbirliği rolüne ilişkin daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Sınıf öğretmenleri veli ve okul yöneticisi arasında iletişimi sağlayan bir köprü niteliğindedir. Velilerin sınıf öğretmenleri için sağladıkları teknoloji bir nevi okul yöneticilerinin teknoloji sağlamada sorun yaşadıklarında onlara yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri sınıf öğretmenleri ile bilgi ve eğitim teknolojileri sağlama ya da kaynaklık etmeye çalışmaları bakımından daha olumlu insan ilişkileri geliştirmiş olabilirler. Bu bulgu Özgan ve Aslan (2008) tarafından yapılan bir araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir. Özgan ve Aslan'ın (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinin görüşlerinin tersine okul yöneticilerinin motive edici bir iletişim becerisine sahip

olmadığı düşüncesinde oldukları ve okul yöneticilerinin tavırlarını daha sert ve emrivaki olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin destekleyici olma özelliği, özellikle öğretmenlerin kendi davranışlarını değiştirmeye istekli ve yetenekli; ancak farklı davranışların etkililiği konusunda kararsız olduğu durumlarda etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin söz konusu tereddüdü ortadan kaldırmada öğretmenlere destek sağlaması gerekmektedir (Aydın, 2010). Bu araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği destek rolünü daha olumlu algıladığı söylenebilir. Bu bulgu, Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan araştırmadaki, okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi rolüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu tutum içinde olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Ancak bu araştırmada elde edilen sınıf ve branş öğretmenlerinin destek boyutundaki görüş farklılığı Sincar'ın (2009) öğretmenlerin çalışma alanının, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği destek boyutuna ilişkin görüşlerinde farklılık yaratan bir değişken olmadığı bulgusu ile örtüşmemektedir.

Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarının incelendiği bir diğer demografik özellik mesleki kıdem değişkenidir. Mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olmak üzere görev sürelerinin değerlendirilmesidir. Mesleki kıdem değişkeni insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek ve genel teknoloji liderliği alt boyutlarında incelenmiştir.

Araştırma bulgularına ilişkin veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
İnsan merkezlilik	1-5 yıl	113	37,708	8,700	19,152	0,001
	6-10 yıl	169	36,047	9,426		
	11-15 yıl	168	38,310	9,373		
	16-20 yıl	83	39,602	8,580		
	21 yıl ve üzeri	87	41,034	7,571		

Vizyon	1-5 yıl	113	24,062	5,856	20,717	0,000
	6-10 yıl	169	23,154	6,424		
	11-15 yıl	168	24,149	6,163		
	16-20 yıl	83	25,229	5,730		
	21 yıl ve üzeri	87	26,690	5,045		
İletişim ve işbirliği	1-5 yıl	113	20,496	4,928	19,490	0,001
	6-10 yıl	169	19,799	5,135		
	11-15 yıl	168	20,458	5,067		
	16-20 yıl	83	20,783	4,907		
	21 yıl ve üzeri	87	22,609	3,792		
Destek	1-5 yıl	113	17,726	3,771	16,444	0,002
	6-10 yıl	169	17,604	4,212		
	11-15 yıl	168	17,857	4,229		
	16-20 yıl	83	18,253	4,152		
	21 yıl ve üzeri	87	19,690	3,489		
Genel teknoloji liderliği	1-5 yıl	113	99,991	21,547	21,270	0,000
	6-10 yıl	169	96,604	23,552		
	11-15 yıl	168	100,774	22,995		
	16-20 yıl	83	103,867	21,474		
	21 yıl ve üzeri	87	110,023	17,656		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=21,270; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Tablo 10'da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolüne ilişkin, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü öğretmenlere göre okul yöneticilerinin liderlik

rollerini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmelerine ilişkin bulgusu ile örtüşmemektedir.

Mesleki kıdemlerinde ilerlemiş öğretmenler kendilerini teknoloji kullanımına teşvik ediyor olmalarından kaynaklı olarak, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolüne ilişkin daha olumlu düşünüyor olabilirler. Altun (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre okul yöneticilerinin çoğu, bilgisayar okuryazarlığı olmayan ya da bilgisayar konusunda yetersiz olan öğretmenleri hizmet içi eğitimlere yönlendirdiklerini belirtmektedir. Yapılan başka bir araştırmada, okul yöneticilerinin teknoloji konusunda kendini geliştiremeyen öğretmenlere model olmak amacıyla teknoloji kullanımını yaygınlaştırdıkları ifade edilmektedir (Eren ve Kurt, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinden insan merkezilik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=19,152$; $p=0,001<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin karar alma, uygulama ve geliştirmede insan merkezilik boyutunu önemseyerek teknoloji liderliği rolüne ilişkin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin bilgi birikimlerine güvenerek, kararlara katılımlarının yöneticiler tarafından daha fazla önemsendiğini düşünmeleri bu bulgunun nedeni olabilir. Yapılan bir araştırmada okul yöneticileri kararlara öğretmenlerin katılımı konusunda “Öğretmenlerde görüşlerine ihtiyaç duyduğumuz kişilere sorarız. Her öğretmene sormayız. Konuya aşina olan, sıcak bakan insanları katarız” şeklinde cevap vermişlerdir (Eren ve Kurt, 2011). Aynı araştırmaya katılan

okul yöneticilerinin bir kısmı da eğitim teknolojilerine karar verirken teknik bilgilerine güvendikleri öğretmenlerin görüşlerini aldıklarını belirtmişlerdir (Eren ve Kurt, 2011).

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinden vizyon alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=20,717$; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim teknolojilerinin kullanımı konusundaki gelişmeleri izleyip uzun vadeli stratejik hedeflerini belirleyerek teknoloji kullanımı konusunda vizyon rolüne ilişkin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu bulgu, mesleğe yeni başlayanlara göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kendi tecrübeleri doğrultusunda okul yöneticilerinin teknoloji kullanımına yönelik vizyonlarını olumlu yönde görmelerinden kaynaklı olabilir. Bu bulgu, Eren Kurt'un (2011) araştırmalarında, okul yöneticilerinin eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik stratejik hedefleri teknoloji kullanımı konusunda bilgi ve tecrübesine güvendikleri paydaşlarla belirledikleri bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Babil'in (2009) bir araştırmasında elde ettiği mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin daha ileri mesleki kıdemi daha olan öğretmenlere göre yöneticilerin vizyon rolüne ait görüşlerinin daha yüksek olduğu bulgusu, bu araştırmadaki bulgu ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinden iletişim ve işbirliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=19,490$; $p=0,001<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim ve işbirliği rolüne ilişkin

mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticileri ile çalıştıkları sürenin daha uzun olması ve böylece özellikle yaşlarından ve tecrübelerinden dolayı okul yöneticilerinin kendileri ile daha fazla iletişim kurduklarını düşünmeleri bu bulgunun nedeni olabilir. Ancak bu araştırmanın aksine, Tanrıverdi (2008) tarafından yapılan bir çalışmada; mesleğin ilk yıllarında öğretmen ve yönetici ilişkilerinin mesleğin ilerleyen yıllarına göre daha sağlıklı olduğu ve mesleki kıdemin artması ile de yöneticilerin onlara hükmetme rolünün de artmış olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinden destek alt boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=16,444$; $p=0,002<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre, okul yöneticilerinin destek rolüne ilişkin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Bu bulgunun nedeni, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda okul yöneticilerinin desteğine ve onlar tarafından motive edilmeye daha fazla ihtiyaç duymaları olabilir. Bu bulgunun aksine Töremen ve Yasan (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, mesleki kıdemi 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin meslekte uzun yıllar çalışmış olmaları nedeniyle mesleki tükenmişlik içinde olabileceği, bu yüzden gelişime ve yönlendirilmeye açık olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler beklentileri yüksek olduğu için

okul yöneticilerinin destek boyutunda geliştirme, yetiştirme, yönlendirme gibi özelliklerini yetersiz görmekte-dirler (Töremen ve Yasan, 2010).

Yöneticilerin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, yöneticilerin kendi teknoloji liderliği rollerine ilişkin algıları cinsiyet, çalışma alanı, mesleki kıdem gibi bazı demografik özelliklere göre incelenmiştir. Bu demografik özellikler genel teknoloji liderliği, insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek gibi beş farklı alt boyutta değerlendirilmiştir.

Cinsiyet

İlk olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kendi teknoloji liderliğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda beş alt boyuta ait kadın ve erkek gruplarının verdikleri cevaplar doğrultusunda bulgular elde edilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

Bu değişkene ilişkin araştırma sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 11

Yöneticilerinin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
İnsan merkezlilik	Kadın	15	41,867	6,791	366,500	0,135
	Erkek	65	44,538	5,961		
Vizyon	Kadın	15	27,333	3,579	397,000	0,262
	Erkek	65	28,646	4,679		
İletişim ve işbirliği	Kadın	15	22,467	2,588	407,000	0,318
	Erkek	65	23,492	4,239		
Destek	Kadın	15	19,333	2,440	355,500	0,099
	Erkek	65	20,662	3,532		
Genel teknoloji liderliği	Kadın	15	111,000	12,479	385,000	0,206
	Erkek	65	117,338	16,130		

Yöneticilerin genel teknoloji liderliği ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmamıştır (Mann Whitney-U=385,000; p=0,206>0,05). Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin kendi genel teknoloji liderliği rollerine ilişkin algılarında değişiklik yaratan bir etken olmadığı söylenebilir. Kadın ve erkek okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliği rollerine ilişkin algıları benzerdir şeklinde yorumlanabilir. Ya da bu bulgu, araştırmaya katılan erkek ve kadın okul yöneticilerinin dağılımındaki dengesizlikten kaynaklanıyor olabilir.

Bu bulgu, okul yöneticilerinin bilgisayar destekli eğitim konusunda fikirlerini belirlemek amacıyla Keklik (2007) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen bilgisayar teknolojilerinin eğitimde kullanılması konusunda kadın ve erkek okul yöneticilerinin görüşlerinin farklılaşmadığını gösteren bulguyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Şişman-Eren (2010) yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin sağlanmasında ve kullanılmasında gösterdikleri liderlik davranışları cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguların tersine Bağlıbel, Samancıoğlu ve Sunmak (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, kadın ve erkek yöneticilerin bilgisayar ve internet aracılığıyla yürütülen e-okul kullanımı hakkında fikirleri alınmış ve erkek okul yöneticilerinin kadın yöneticilere göre e-okul kullanımını daha faydalı buldukları ve onu okul yöneticiliği için daha önemli gördükleri belirlenmiştir. Günbayı ve Cantürk (2011) tarafından okul yöneticilerinin bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada da, kadın okul yöneticilerinin erkek yöneticilere göre daha olumlu tutum içinde oldukları gözlenmiştir.

Yöneticilerin kendi teknoloji liderlik rollerine dair algılarının insan merkezlilik (Mann Whitney-U=366,500; p=0,135>0,05), vizyon (Mann Whitney-U=397,000; p=0,262>0,05), iletişim ve işbirliği (Mann Whitney-U=407,000; p=0,318>0,05) ve destek (Mann Whitney-U=355,500; p=0,099>0,05) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Kadın ve erkek okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerine dair algılarının insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek alt boyutlarında benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgu doğrultusunda cinsiyet etkeninin, yöneticilerin insan merkezlilik alt boyutuna ilişkin kendi algıları arasında bir farklılık

yaratmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda kadın ve erkek okul yöneticilerinin teknoloji kullanımına dair, öğretmen, diğer personel ve öğrenci gibi insan faktörünün ihtiyaç ve beklentilerinin temele alınması konusundaki düşüncelerinin birbirine çok yakın olduğunu söylenebilir. Bu bulgu, Eren ve Kurt (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, hem kadın ve hem erkek okul yöneticilerin, okullarda teknolojinin kullanımına yönelik planlama çalışmalarına katılanların çoğunluğunun okul içi paydaşların oluşturduğunu ifade ettikleri ve bu doğrultuda çalışmalarda öğretmenler, müdür yardımcısı, formatör ve bazen de velilerin görüşü ve beklentilerine başvurdukları bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin vizyon alt boyutuna ilişkin kendi görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermemesinin nedeni, kadın ve erkek okul yöneticilerinin, geleceğe yönelik okul gelişim hedeflerinin belirlenmesi ve okulun olmasını istedikleri yere ulaşması açısından vizyon geliştirme konusunda benzer görüş bildirmeleri olabilir. Bu bulgu, Can (2003) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen okul yöneticilerinin kadın ya da erkek olmasının vizyon geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeylerini etkilemediği bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak araştırma bulgusu, Sabancı'nın (2007) erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre vizyon rolüne daha yüksek düzeyde sahip olduklarını düşünmeleri bulgusu ile örtüşmemektedir.

Okul geliştirme çabalarının ve teknolojinin okullarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamasıyla birlikte okul yöneticileri ve çalışanlar arasındaki iletişim ve işbirliğinin önemi daha fazla ön plana çıkmaktadır (Tıncılıç, 2006). İletişim ve işbirliği alt boyutunda kadın ve erkek yöneticilerden elde edilen bulgular arasında anlamlı bir fark bulunmaması, kadın ve erkek yöneticilerin teknoloji liderliği yaparken iletişim ve işbirliği rollerini aynı düzeyde sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu bulgu, Wilkins ve Andersen (1991) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen kadın yöneticilerinin liderlik konusunda iletişim becerilerinin erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir.

Cinsiyet değişkeninin, teknoloji liderliği rollerinden biri olan destek boyutuna ilişkin okul yöneticileri algılarında anlamlı bir fark yaratmamasının nedeni, kadın ve erkek yöneticilerin teknoloji liderliği yaparken gerek öğretmenlere gerek diğer tüm personele destek sağlama konusunda benzer görüşlere sahip olmalarından kaynaklı

olabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere eğitim teknolojileriyle ilgili mesleki gelişim olanağı sağlamaları, model olmaları ve onları desteklemeleri teknoloji liderliği rollerini yerine getirme konusunda çok büyük önem taşımaktadır (Altun, 2009). Bu bulgu, Günbayı ve Cantürk (2011) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen kadın yöneticilerin teknoloji sağlama, teknoloji kullanımı ve uygulanması konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları, öğretmenleri ve diğer çalışanları destekleme ve motive etmede daha etkili oldukları bulgusu ile örtüşmemektedir.

Çalışma Alanı

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin algıları çalışma alanı değişkenine göre incelenmiştir. Okul müdürü ve müdür yardımcısı olmak üzere iki çalışma alanı değişkeni vardır. Çalışma alanı değişkenini oluşturan okul müdürü ve müdür yardımcılarında elde edilen bulgular genel teknoloji liderliği, insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek olmak üzere beş farklı alt boyutta incelenmiştir.

Yöneticilerin genel teknoloji liderliği ortalamalarının çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney-U=524,500; $p=0,121 > 0,05$). Bu sonuç doğrultusunda gerek okul müdürleri gerek müdür yardımcıları olmak üzere okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirdiklerine dair benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu, Keklik (2007) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin okullarında bilgisayar destekli eğitime liderlik etmedeki görüşlerinin görev değişkenine göre değişmedi bulgusu ile örtüşmektedir. Günbayı ve Cantürk (2011) tarafından okul müdürü ve müdür yardımcıları üzerine yapılan bir araştırmada, müdür yardımcılarının müdürlere oranla eğitim teknolojilerini izleme, ilgi, geliştirme ve yönetme bakımından daha olumlu tutum içinde oldukları bulgusu, bu araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

Okul yöneticilerinin insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek ve genel teknoloji alt boyutları kapsamında kendi teknoloji liderliği rolleri düzeylerinin çalışma alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Yöneticilerin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
İnsan merkezlilik	Okul müdürü	24	45,250	5,439	534,500	0,148
	Müdür yardımcısı	56	43,518	6,433		
Vizyon	Okul müdürü	24	29,667	4,508	504,500	0,077
	Müdür yardımcısı	56	27,857	4,429		
İletişim ve işbirliği	Okul müdürü	24	23,750	4,972	554,500	0,215
	Müdür yardımcısı	56	23,107	3,520		
Destek	Okul müdürü	24	20,750	3,429	599,500	0,440
	Müdür yardımcısı	56	20,268	3,382		
Genel teknoloji liderliği	Okul müdürü	24	119,417	16,285	524,500	0,121
	Müdür yardımcısı	56	114,750	15,288		

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinden insan merkezlilik (Mann Whitney-U=534,500; $p=0,148>0,05$), vizyon (Mann Whitney-U=504,500; $p=0,077>0,05$), iletişim ve işbirliği (Mann Whitney-U=554,500; $p=0,215>0,05$), destek (Mann Whitney-U=599,500; $p=0,440>0,05$) alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır.

Okul müdürü ve müdür yardımcılarının kendi teknoloji liderliği rollerine ilişkin insan merkezlilik boyutundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması, çalışma alanı değişkeninin insan merkezlilik boyutunda farklılık yaratan bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Günbayı ve Cantük'ün (2011) müdür yardımcılarının teknoloji kullanımı ve uygulanmasında öğretmen görüşlerine başvurma konusunda müdür yardımcılara göre daha olumlu tutum içerisinde oldukları görüşü ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının teknoloji kullanımı ve gelişimine dair vizyon sahibi olma ve vizyon geliştirme konusundaki algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu Erçetin'in (2000) okul müdürü ve müdür yardımcılarının vizyon oluşturma konusunda gerek teknolojik gerekse diğer alanlarda yeterliklerini geliştirme gereksiniminde görüşleri arasında farklılık bulunmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Müdür yardımcıları ve müdürlerin iletişim boyutundan görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu doğrultuda, okul müdürü ve müdür yardımcılarının teknoloji sağlama, teknoloji kullanımı, karşılaşılan problemler, problemlere çözüm bulma konularında öğretmenler ile iletişim ve işbirliği içinde olma konusunda benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Destek boyutunda okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerinin benzer olması, gerek okul müdürlerin gerek müdür yardımcılarının, öğretmen ve diğer personeli teknoloji kullanımı için her türlü yönlendirme, teşvik etme, destekleme, sıkıntı yaşadıklarında çözümler üretebilme gibi konularda aynı algılara sahip olmasından kaynaklı olabilir. Eren ve Kurt (2011) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okul müdürleri öğretmenleri eğitim teknolojilerinin kullanımına teşvik etmek için teknolojiyi önce kendileri kullanarak model olmaya çalıştıklarını, eğitim teknolojileri konusunda öğretmenleri desteklediklerini ve eğitim teknolojilerinin kullanımı sırasında karşılaştıkları sorunların çözümünde işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlere yönelik destek boyutunda okul müdürlerinin kendilerine yönelik algılarının, müdür yardımcılarının algılarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Karip, 1998).

Mesleki Kıdem

Bu bölümde yöneticilerinin kendi genel teknoloji liderliği, insan merkezilik, vizyon, iletişim ve işbirliği ve destek boyutlarına ilişkin kendi görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinden genel teknoloji liderliği ($KW=7,873$; $p=0,096>0,05$), insan merkezilik ($KW=5,193$; $p=0,268>0,05$), vizyon ($KW=5,706$; $p=0,222>0,05$), iletişim ve işbirliği ($KW=4,842$; $p=0,304>0,05$) ve destek ($KW=5,585$; $p=0,232>0,05$) boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis- H testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır.

Bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13

Yöneticilerin Kendi Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
İnsan merkezlilik	1-5 yıl	6	46,667	7,711	5,193	0,268
	6-10 yıl	15	44,200	5,267		
	11-15 yıl	27	41,926	6,082		
	16-20 yıl	12	45,750	6,621		
	21 yıl ve üzeri	20	44,950	5,907		
Vizyon	1-5 yıl	6	29,167	4,834	5,706	0,222
	6-10 yıl	15	28,933	3,127		
	11-15 yıl	27	26,741	4,687		
	16-20 yıl	12	28,917	3,801		
	21 yıl ve üzeri	20	29,700	5,121		
İletişim ve işbirliği	1-5 yıl	6	25,167	4,355	4,842	0,304
	6-10 yıl	15	23,800	3,448		
	11-15 yıl	27	21,926	3,822		
	16-20 yıl	12	24,000	3,411		
	21 yıl ve üzeri	20	23,800	4,595		
Destek	1-5 yıl	6	22,333	2,944	5,585	0,232
	6-10 yıl	15	20,600	3,225		
	11-15 yıl	27	19,111	3,704		
	16-20 yıl	12	21,000	2,985		
	21 yıl ve üzeri	20	21,100	3,059		
Genel teknoloji liderliği	1-5 yıl	6	123,333	16,108	7,873	0,096
	6-10 yıl	15	117,533	13,298		
	11-15 yıl	27	109,704	16,014		
	16-20 yıl	12	119,667	13,513		
	21 yıl ve üzeri	20	119,550	16,272		

Elde edilen bulgular doğrultusunda, mesleki kıdem değişkeninin okul yöneticilerinin kendi genel teknoloji liderliği algılarında farklılık yaratan bir etken olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Ergişi (2005) tarafından yapılan tez çalışmasında, okul yöneticilerinin, okulda teknolojinin geliştirilmesi ve tüm hizmet alanlarına yaygınlaştırılmasını sağlama boyutundaki davranışlarının mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmeleri sonucunda anlamlı farklar olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir. Ergişi'nin (2005) çalışmasında yöneticilik kıdemi 0-10 yıl olan okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliği yeterliklerinin daha üst kıdemlerdeki yöneticilere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda, meslekte yeni olan okul yöneticilerinin, görevlerinde daha istekli ve idealist olmaları okullarda teknoloji

geliştirme, yaygınlaştırma boyutunda yeterliklerinin daha fazla olmasına neden olmaktadır şeklinde yorum yapılmıştır. Bu bulguların tersine, Sezer'in 'İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri' adlı tez çalışmasının sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin meslekte çalışma süreleri arttıkça teknoloji liderliği yapma, teknoloji geliştirme ve değerlendirme boyutlarında teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeylerinde artış olduğu gözlenmiştir. Bu durum Sezer (2011) tarafından, okul yöneticilerinin meslekte geçirdikleri sürenin artmasıyla edindikleri deneyimin, teknoloji liderliği rollerini başarılı bir biçimde yerine getirmeleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

Bu araştırmada, herhangi bir mesleki kıdem düzeyinde olan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini gerçekleştirmede insan merkezilik boyutundaki görüşleri arasında fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda kıdemleri değişse de okul yöneticilerinin insan merkezilik boyutunda görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Ergişi'nin (2005) okul yöneticiliği görevinde henüz yeni olan okul yöneticilerinin mesleki kıdemi fazla olan okul yöneticilerine nazaran, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim teknolojilerini daha etkili bir şekilde sağladıkları bulgusu ile örtüşmemektedir.

Yöneticilerin kendi teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri vizyon boyutunda mesleki kıdeme göre değişmemektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda vizyon geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeylerinin doğrudan okul yöneticilerinin mesleki tecrübeleri ile ilgili olmadığı yorumu yapılabilir. Bu bulgu, Sabancı'nın (2007) okul yöneticilerinin vizyon rolünü yerine getirmede, yöneticilerin kıdemlerine göre görüşlerinde anlamlı fark bulunduğu bulgusu ile örtüşmemektedir.

İletişim ve işbirliği boyutunda, elde edilen bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin iletişim ve işbirliği boyutunda teknoloji liderliği rollerine ilişkin algıları meslekteki kıdeme göre farklılık göstermemektedir. Bu konuda etkili olan faktörün, okul yöneticilerinin meslekte geçirdikleri süre değil de daha çok iletişim becerilerine sahip olabilmeye ve işbirliği yapabilmeye özelliklerine sahip olup olmamalarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Akbal (2008) yaptığı tez araştırmasında, okul yöneticilerinin meslekte geçen hizmet sürelerinin, iletişim becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu bulgu Ağaoğlu, Altınkurt,

Yılmaz ve Karaköse (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da elde edilen, okul yöneticilerinin insanlarla iletişim kurma konusundaki görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı bulgusu ile örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kendi teknoloji liderlik rollerinden destek boyutundaki algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmamasından dolayı, mesleğe yeni başlayan okul yöneticilerinin (1-5 yıl) mesleki kıdemi daha ileri olan okul yöneticileri (21 yıl ve üzeri) ile destek konusunda benzer görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda destek olma tutumları doğrudan tecrübeleriyle değil de teknoloji konusundaki bilgi ve becerileri ile ilgili olabilir. Teknolojiyi etkin bir biçimde kullanan yöneticiler, yönetsel işlevlerini rahatça yapabilmekte, bilgi ve tutumları ile teknolojinin eğitimde kullanılmasında öğretmenlere rehberlik etmektedir (Akbaba-Altun, 2008a). Araştırmalar, okul yöneticilerinin teknoloji ile ilgili olumlu tutumlar geliştirmesiyle, bu alandaki bilgi ve becerileri arasında yüksek derecede pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Akkaya, 2010). Ancak yapılan başka bir araştırmada, mesleğinin başında olan okul yöneticilerinin öğretmenlere motivasyon sağlama ve destek konusunda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha etkili oldukları gözlemlenmiştir (Öztürk, 2008). Mesleğin henüz başında olan okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kendilerini geliştirme eğiliminde olabilirler. Çünkü kendini geliştirerek alanına hâkim hale gelen yöneticiler, öğretmenini her konuda bilgilendirmekte, desteklemekte ve onları bir takım olarak görüp ekip ruhu oluşturabilmektedir (Balıbey ve diğerleri, 2010).

Yöneticilerin Teknoloji Liderlik Rollerini ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rolleri ve bilgisayar kaygı düzeylerinin bazı farklı demografik özelliklere göre incelenmesinden sonra, son olarak bu bölümde, teknoloji liderlik rolleri ve bilgisayar kaygı düzeylerinin arasındaki ilişki olup olmadığını incelemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır.

Korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 14

Yöneticilerin Teknoloji Liderlik Rollerini ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Boyutlar	Boyut	N	r	p
İnsan merkezlilik	Duyuşsal kaygı	80	-0,026	0,820
Vizyon	Duyuşsal kaygı	80	-0,113	0,318
İletişim ve işbirliği	Duyuşsal kaygı	80	-0,109	0,336
Destek	Duyuşsal kaygı	80	-0,197	0,081
Genel teknoloji liderliği	Duyuşsal kaygı	80	-0,113	0,318
İnsan merkezlilik	Bilişsel kaygı	80	0,048	0,675
Vizyon	Bilişsel kaygı	80	-0,041	0,721
İletişim ve işbirliği	Bilişsel kaygı	80	-0,113	0,320
Destek	Bilişsel kaygı	80	-0,217	0,053
Genel teknoloji liderliği	Bilişsel kaygı	80	-0,069	0,546
İnsan merkezlilik	Bilgisayar kaygısı	80	-0,005	0,962
Vizyon	Bilgisayar kaygısı	80	-0,104	0,361
İletişim ve işbirliği	Bilgisayar kaygısı	80	-0,124	0,275
Destek	Bilgisayar kaygısı	80	-0,227	0,043
Genel teknoloji liderliği	Bilgisayar kaygısı	80	-0,113	0,320

Tablo 14'ten anlaşılacağı üzere, teknoloji liderliği alt boyutlarında genel teknoloji liderliği ile duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkileri belirlemek üzere korelasyon analizleri yapılmıştır. Genel teknoloji liderliği ile duyuşsal kaygı ($r=-0,113$; $p=0,318>0,05$), genel teknoloji liderliği ile bilişsel kaygı ($r=-0,069$; $p=0,546>0,05$), genel teknoloji liderliği ile bilgisayar kaygısı ($r=-0,113$; $p=0,320>0,05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliği ile bilgisayar kaygılarının birbiri ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Oysa Russell ve Bradley'e (1997) göre yöneticilerin bilgisayar konusundaki kaygılarından kaynaklı olumsuz tutumları öğretmenleri de etkilemekte ve onlarda teknoloji kullanımına yönelik olumsuz tutum geliştirmekte ve amaçlarını değiştirmektedir.

Teknoloji liderliği alt boyutlarında insan merkezlilik ile duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkileri belirlemek üzere korelasyon analizleri yapılmıştır. İnsan merkezlilik ile duyuşsal kaygı ($r=-0,026$; $p=0,820>0,05$), insan merkezlilik ile bilişsel kaygı ($r=0,048$; $p=0,675>0,05$), insan merkezlilik ile bilgisayar kaygısı ($r=-0,005$; $p=0,962>0,05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği boyutlarından insan merkezlilik

rolü ile kaygı arasında ilişkinin bulunamamasının nedeni olarak, öğretmeni ve onun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ya da onun bilgilerinden faydalanarak bilgisayar kullanımına yönelmenin bilgisayar kaygısı üzerinde fark yaratan bir etken olmadığı söylenebilir. Oysa Doyle, Stamouli ve Huggard (2005) bilgisayar kaygısının, onu etkin bir şekilde kullanan bireylerin tecrübelerinden faydalanıldığında azaldığını ifade etmektedir.

Vizyon ile duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkileri belirlemek üzere korelasyon analizleri yapılmıştır. Vizyon ile duyuşsal kaygı ($r=-0,113$; $p=0,318>0,05$), vizyon ile bilişsel kaygı ($r=-0,041$; $p=0,721>0,05$), vizyon ile bilgisayar kaygısı ($r=-0,104$; $p=0,361>0,05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. Vizyon ile kaygı arasında yapılan değerlendirme sonucuna baktığımızda da vizyon boyutu ile bilgisayar kaygısı arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Oysa gelişmeleri takip etmeyip teknoloji anlamında ulaşmak istediği farklı hedefleri olmayan bir okul yöneticisinin teknoloji konusunda birtakım yeterliklere sahip olmadığını fark ettiğinde kaygı düzeyi artabilir. Powers (1983), bilgisayar kullanımı ya da buna yönelik amaçların belirlenmesinde hissedilen belirsizliğin bilgisayar kaygısını arttırdığını ifade etmektedir (Akt: Gilroy ve Desai, 1986).

Teknoloji liderliğinin bir diğer alt boyutu olan iletişim ve işbirliği ile duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkileri belirlemek üzere korelasyon analizleri yapılmıştır. İletişim ve işbirliği ile duyuşsal kaygı ($r=-0,109$; $p=0,336>0,05$), iletişim ve işbirliği ile bilişsel kaygı ($r=-0,113$; $p=0,320>0,05$), iletişim ve işbirliği ile bilgisayar kaygısı ($r=-0,124$; $p=0,275>0,05$) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. İletişim ve işbirliği boyutu ile okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasından dolayı iletişim ve işbirliğinin kaygı üzerinde farklılık yaratan bir faktör olmadığı söylenebilir. Ancak Namlu ve Ceyhan'ın (2002) öğretmen adayları üzerine yaptıkları araştırmalarında iletişim ve kaygı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Araştırmaya göre iletişim güçlüğü yaşayan grubun bilgisayar kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. İletişimin yanı sıra işbirliğinin de dolaylı olarak kaygı üzerinde etkisi olabilir. Yöneticiler, öğretmenlerin teknolojik bilgilerini birbirlerine aktarabilecekleri işbirliğine dayalı bir ortam tercih etmelidirler. Aksi takdirde yöneticiler öğretmenlerin teknolojik gelişmelere

hâkim olduklarında, kendilerinden teknoloji konusunda üstün olduklarını düşünerek düşünüp kaygı yaşayabilirler. Çünkü yöneticiler, teknoloji açısından çağa ayak uyduramayanların süreç içinde eleneceğini kabul etmektedirler (Erbakırcı, 2008).

Destek boyutu ile duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkileri belirlemek üzere korelasyon analizleri yapılmıştır. Destek ile duyuşsal kaygı ($r=-0,197$; $p=0,081>0,05$) ve bilişsel kaygı ($r=-0,217$; $p=0,053>0,05$) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Destek ile bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %22,7 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=-0,227$; $p=0,043<0,05$). Buna göre destek düzeyi arttıkça bilgisayar kaygısı düzeyi azalmaktadır.

Okul yöneticileri öğretmen ve diğer personele bilgisayar kullanımı konusunda tüm bilgi ve tecrübeleri ile yardımcı olup, onlara gerekli desteği sağladıklarında yöneticilerin kaygı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Yöneticiler bilgisayar kullanımı konusunda desteklerinin, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını gördükçe, bunun yanı sıra onlara yardım etme çabası ile ihtiyaç duydukları bilgileri tekrar hatırlıyor, kendilerine duyduğu güven artıyor, kendi öz-yeterlik ve becerilerinin de farkına varıyor olabilirler. Böylelikle bilgisayar kullanımı konusunda kaygı düzeyleri azalıyor olabilir. Kendi yetenekleri ve yapabilecekleri hakkında şüphesi olan kişiler zorlayıcı olarak gördükleri görevleri almaktan kaçınırlar. Zor görevler ile karşılaştıklarında başarılı olma konusunda endişe duyarlar (Bandura, 1994). Oysa öz-yeterliği yüksek olan bireyler karmaşık olaylarla baş edebilmektedirler (Sağlam, 2007). Bal (2010) yüksek özyeterlik algısına sahip olan bireylerin olumsuz duygu durumu, kaygı ve stres değerlerinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Kişiler bir konuda deneyimlerini arttırıp bu konuda başkalarına da destek sağladıkça öz-yeterlik algılarını geliştirebilirler (Bandura, 1994). Yang, Mohamed ve Beyerbach'ın (1999) yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgu doğrultusunda, yöneticilerin kendilerine duydukları güven arttığında bilgisayar kaygısının azaldığı ifade edilmiştir. Çırakoğlu'na (2004) göre bilgisayar kaygısı olan bireyler başarı hissedecekleri basamaklarda egzersiz yaptıkça, özgüven kazandıkça bilgisayar kaygıları azalmaktadır. Fakat Phelps ve Ellis'in (2002) araştırma bulgularına göre, bireyler bilgisayar kaygısı yaşarken, bilgisayar kullanmak durumunda kalırlarsa bilgisayar kaygıları daha fazla artmaktadır. Araştırmamızda elde ettiğimiz destek ve

kaygı arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte Oliva ve Pavlas'ın (2004) müfettişler üzerine yaptıkları bir araştırmada, müfettişlerin öğretmenlere öğretimde bilgisayarlardan ve diğer teknolojilerden nasıl faydalanacakları konusunda yardımcı olmaları gerektiğini anlatırken kendilerinin de bilgisayar kullanımında daha etkili ve verimli olduklarını fark ettikleri saptanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait sorulara yanıt olacak şekilde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmaya ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda gibidir.

1. Okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliği ve kaygı arasında ilişki anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Teknoloji liderliğinin alt boyutları ile kaygı arasında ilişki olup olmadığına bakıldığında ise yalnızca destek alt boyutu ile bilgisayar kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Destek düzeyi arttıkça kaygı düzeyi azalmaktadır.

2. İlköğretim okul yöneticilerinin bilgisayar kaygı düzeyleri duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve bilgisayar kaygısı olarak değerlendirilmiş ve bilgisayar kaygı düzeylerinin orta düzeye yakın, duyuşsal kaygı ortalamalarının orta düzeyin biraz altında, bilişsel kaygılarının ise ortalamasının biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

3. Okul yöneticilerinin duyuşsal, bilişsel ve bilgisayar kaygısı alt boyutlarında incelenen bilgisayar kaygı düzeylerinin cinsiyet, çalışma alanı ve kıdem farklılıklarına göre değişme göstermediği görülmüştür.

4. Öğretmen ve yöneticilerin, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolünü yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul yöneticilerinin genel teknoloji liderliği, insan merkezlik, iletişim ve işbirliği ve destek alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait ortalamaları, öğretmenlerin bu alt boyutlardaki görüşlerine ait ortalamalarından daha yüksektir.

5. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları teknoloji liderliği rolleri düzeyleri, insan merkezlik, vizyon, işbirliği ve iletişim, destek, genel teknoloji liderliği alt boyutlarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamakta; ancak çalışma alanı ve kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Ortalamalar arasındaki farka göre, sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinden algıladıkları genel teknoloji liderliği puanlarının, branş öğretmenlerinin algıladıkları genel teknoloji liderliği puanlarından

yüksek olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni açısından kıdemi “21 yıl üzeri” ile “1-5 yıl”, “16-20 yıl” ile “6-10 yıl”, “6-10 yıl” ile “21 yıl ve üzeri”, “11-15 yıl” ile “21 yıl ve üzeri” grupları arasında anlamlı ($p<0.05$) bir fark bulunmuştur.

6. Okul yöneticilerinin kendi teknoloji liderliği rolünü yerine getirme düzeyine ilişkin, genel teknoloji liderliği, insan merkezlilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarında cinsiyet, çalışma alanı ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ilişkin önerilere yer verilmiştir. Öneriler ‘uygulamaya yönelik öneriler’ ve ‘yapılacak araştırmalara yönelik öneriler’ olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öncelikle okul yöneticilerinin bilgisayar konusundaki psikolojik korkularını yenmelerini sağlamak için onların bilgisayar kullanımı konusundaki öz-yeterliklerini ve kendilerine güvenlerini geliştirmek adına yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

2.Yöneticilerin teknoloji kullanımına yönelik psikolojik olarak hissettikleri olumsuz duygu ve kaygılarını azaltmalarını sağlamak adına onlara teknoloji kullanımı konusunda koçluk yapacak çeşitli kişisel gelişim seminerleri düzenlenmelidir.

3. Okul yöneticilerinin kendilerinde var olduğuna inandığı genel teknoloji liderliği, insan merkezlilik, iletişim ve işbirliği, destek alt boyutlarından oluşan teknoloji liderliği rollerini öğretmenlerin de bunu fark edebilmeleri için yöneticiler daha etkili bir şekilde teknoloji liderliği sergilemeleri konusunda yönlendirilmelidir. Bu amaçla, gerek teknoloji gerekse farklı uygulamalara dair okul yöneticisinin liderlik yaptığı tüm etkinlikler öğretmenlerin de yakından takip edebilmeleri için okul internet sitesinde yayınlanmalı, panolarda güncel duyurular bölümünde sergilenmelidir.

4. Okul yöneticilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin kendilerinden algıladıkları teknoloji liderliği konusunda görüş farklılıklarının giderilmesini sağlamak için sınıf ve branş öğretmenlerine teknoloji sağlama ve teknoloji ile ilgili yardım sağlama konusunda

yöneticiler eşit şekilde davranmalıdır. Okul yöneticileri teknolojiyi sağlama, uygulama, teknolojik çalışmalarda destek olma konularında okulun tüm üyeleriyle birlikte kıdem farkını gözetmeksizin ortak kararlar almalı, teknoloji kullanımına ilişkin genç ve kıdemli öğretmenler arasında görüş farklılıklarını ön planda tutmalı ve bu doğrultuda kararları uygulamaya koymalıdır.

5. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yapabilmeleri için öncelikli olarak şunları yerine getirmeleri önerilir;

- Öğretmenlerin teknoloji konusundaki eksiklerini tespit edip, ortak alınan kararlar doğrultusunda öğretmenlere gerekli teknolojik donanım temin etmelidirler.
- Yöneticilerin teknoloji liderliğine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasındaki farklılığı azaltmak veya ortadan kaldırmak için yöneticiler teknoloji kullanımına yönelik ortak bir vizyon geliştirmelidirler.
- Okuldaki tüm öğretmenlerin sağlanan teknolojiye eşit bir şekilde ulaşmasını sağlamalıdır.
- Öğretmenleri teknoloji kullanımına yönelik desteklemelidirler, gerekirse onların teknoloji konusunda hizmet içi eğitim almalarını sağlamalıdır.

6. Okul yöneticilerinin öncelikle bilişsel kaygı boyutunda kaygılarını ortadan kaldırmak amacıyla, temel bilgisayar kullanımı, MEB'in geliştirmiş olduğu e-okul vb. çevrimiçi internet uygulamalarının kullanımı gibi uzmanlık gerektiren konularda gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet-içi kurslar düzenlenmeli ve bu okul yöneticilerinin bilgisayar ile ilgili belli konularda uzmanlaşmaları zorunlu hale getirilmelidir. Ya da bu konuda bilişim ve teknoloji öğretmenlerinin yöneticilere destek sunmaları sağlanmalıdır.

7. Okul yöneticilerinin duyuşsal olarak bilgisayara karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri için, iletişim becerilerini teknoloji ile bütünleştirerek, yöneticilerin kendi aralarında bilgisayar ortamında iletişim ağları kurarak haberleşmeleri, her türlü yenilikten ve gelişmelerden bu yolla haberdar olmaları sağlanmalıdır.

8. Teknolojinin okullarda yaygın halde kullanılması için okul yöneticilerine imkân sağlanabilir. Okul yöneticileri için eğitim teknolojilerinin alınması ve kullanılmasında gerekli ortam sağlanmalıdır.

9. Okul yöneticilerinin teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasında etkili birer teknoloji lideri olabilmeleri için çeşitli liderlik programlarına katılımları sağlanmalıdır.

10. İlköğretim okul yöneticilerinin okullarında teknolojiden en iyi şekilde faydalanmaları için bilmeleri ve yapmaları gerekenleri içeren, onlara rehberlik edecek nitelikte eğitim teknolojileri programları MEB tarafından geliştirilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmalara ilişkin öneriler şu şekilde sıralanabilir;

1. Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin, teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

2. İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

3. Resmi ilköğretim okullarındaki, okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırma özel okullardaki okul yöneticileri ile karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

4. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okul yöneticileri ile gerçekleştirilen bu çalışma diğer illerde de uygulanabilir.

5. Uluslararası karşılaştırmalı olarak okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

6. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yapabilmeleri için yapılacak bilimsel araştırmalar ile bilgisayar kaygı düzeyleri belirlenip, bilgisayar kaygılarını yenmelerine yönelik ihtiyaç analizleri yapılabilir.

7. Bilgisayar kaygısı teknoloji liderliği konusunda önemli bir yordayıcıdır. Teknoloji liderliğinin farklı yordayıcıları belirlenerek aralarındaki ilişkiler araştırılabilir.

8. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusundaki yeterlikleri, tutumları ve bilgisayar ve teknoloji kaygısı hakkında derinlemesine görüşlerinin alındığı gözlem, belge inceleme ve grup görüşmesi gibi tekniklerin kullanıldığı nitel çalışmalar yapılabilir.

EKLER

EK A- İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği (Öğretmen Anketi)	83
EK B- İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği (Yönetici Anketi)	86
EK C- Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği.....	89
EK D- ‘İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği’ İzin Mektubu	91
EK E- ‘Eğitim Yöneticilerinde Bilgisayar Kaygısı Ölçeği’ İzin Mektubu	92
EK F- İstanbul Valiliği Veri Toplama İzin Yazısı	93
EK G- Normallik Testi (Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi)	94
EK H- Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H Testi	95
EK I- Korelasyon Analizi	100

EK- A

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİ ÖLÇEĞİ
(Öğretmen Anketi)**

AÇIKLAMA

Bu anket, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Bu araştırma ile sağlanan bilgiler, yönetimde teknolojinin etkin kullanımına, okulda bulunan öğretmen, öğrenci ve diğer personele, okulun çevresine ve eğitim öğretim faaliyetlerine olan etkilerinin belirlenmesi açısından çok önemlidir.

Sizden beklenen, ölçek maddelerinden görüşlerinize en uygun olanları işaretlemeniz ve ölçeğin tüm sorularını eksiksiz cevaplamanızdır.

Değerli görüşlerinizle araştırmaya ayırdığınız zaman ve sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

İletişim
todayspinups@hotmail.com

Nilüfer UYSAL BALABAN
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun olan seçeneği ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Çalışma Alanınız Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni
3. Meslekteki Kıdeminiz
- 1-5 yıl 6-10yıl 11-15 16-20 21 yıl ve üzeri

Okulumuzdaki yöneticiler;			Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
İnsan Merkezilik	1	Okulda teknolojinin kullanımına ilişkin etik durumları okulun tüm üyeleriyle birlikte belirlerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2	Eğitim teknolojilerini okula kazandırırken öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3	Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili eğitim almalarını özendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4	Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanımını değerlendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5	Öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmaları için internet hizmetlerini kullanmalarını desteklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6	Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7	Eğitim teknolojilerinin öğrencilerin okul başarılarına etkilerini değerlendirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8	Okulun tüm üyelerinin okuldaki eğitim teknolojilerinden eşit düzeyde faydalanmalarını sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9	Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorunları, okuldaki tüm bireylerin katılımını sağlayarak çözerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10	Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğrencilerin görüşlerine başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11	Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğretmenlerin görüşlerine başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vizyon (Geleceğe İlişkin Öngörü)	12	Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin bir vizyona sahiptirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13	Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin sahip oldukları vizyonu eğitici personelle paylaşırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14	Uzun vadeli teknolojik gelişim planlarına sahiptirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15	Okulda eğitim teknolojisi planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri desteklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16	Eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda gelişmeleri izleyip sürekli yenilenmeyi savunurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	17	Okulun eğitim teknolojisi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	18	Eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerini belirlerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Okulumuzdaki yöneticiler;			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
İletişim ve İşbirliği	19	Velilerle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	20	Okulun sosyal çevresiyle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	21	Teknolojiyi okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	22	Okulun tüm üyeleriyle teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyarlanacağına ilişkin fikirler üretirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	23	Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluştururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	24	Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili veri toplamak için eğitim teknolojilerinden yararlanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destek	25	Öğrenme-öğretme ortamlarının eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere göre düzenlenmesini desteklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	26	Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenlerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	27	Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim teknolojilerinin kullanımını desteklerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	28	Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için öğretmenlerin teknolojinin getirdiği imkânlardan faydalanmalarını sağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	29	Eğitim teknolojilerinin kullanımında okuldaki eğitici ve yardımcı personele örnek olacak davranışlar sergilerler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-B

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ ROLLERİ ÖLÇEĞİ
(Yönetici Anketi)**

AÇIKLAMA

Bu anket, ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Bu araştırma ile sağlanan bilgiler, yönetimde teknolojinin etkin kullanımına, okulda bulunan öğretmen, öğrenci ve diğer personele, okulun çevresine ve eğitim-öğretim faaliyetlerine olan etkilerinin belirlenmesi açısından çok önemlidir.

Sizden beklenen ölçek maddelerinden görüşlerinize en uygun olanları işaretlemeniz ve ölçeğin tüm sorularını eksiksiz cevaplamanızdır.

Değerli görüşlerinizle araştırmaya ayırdığınız zaman ve sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

İletişim
todayspinups@hotmail.com

Nilüfer UYSAL BALABAN
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun olan seçeneği ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Çalışma Alanınız Okul müdürü Müdür yardımcısı
3. Meslekteki Kıdeminiz
- 1-5 yıl 6-10yıl 11-15 16-20 21 yıl ve üzeri



Okulumuzdaki çalışmalarda;		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	
İnsan Merkezilik	1	Okulda teknolojinin kullanımına ilişkin etik durumları okulun tüm üyeleriyle birlikte belirleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2	Eğitim teknolojilerini okula kazandırırken öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3	Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili eğitim almalarını özendiririz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4	Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanımını değerlendiririz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5	Öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmaları için internet hizmetlerini kullanmalarını destekleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6	Okulun tüm üyeleriyle okul içi iletişimi sağlamada internet hizmetlerinden faydalanırız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7	Eğitim teknolojilerinin öğrencilerin okul başarılarına etkilerini değerlendiririz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8	Okulun tüm üyelerinin okuldaki eğitim teknolojilerinden eşit düzeyde faydalanmalarını sağlarız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9	Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili sorunları, okuldaki tüm bireylerin katılımını sağlayarak çözeriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10	Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğrencilerin görüşlerine başvururuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11	Eğitim teknolojilerinin okulda etkili kullanımı için, öğretmenlerin görüşlerine başvururuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vizyon (Geleceğe İlişkin Öngörü)	12	Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin bir vizyona sahibiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13	Okulda eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin sahip oldukları vizyonu eğitici personelle paylaşıyoruz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14	Uzun vadeli teknolojik gelişim planlarına sahibiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15	Okulda eğitim teknolojisi planlarının uygulanmasına yönelik görüşleri destekleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16	Eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda gelişmeleri izleyip sürekli yenilenmeyi savunuruz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	17	Okulun eğitim teknolojisi ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar yaparız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	18	Eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak uygun eğitim teknolojilerini belirleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Okulumuzdaki çalışmalarda;			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
İletişim ve İşbirliği	19	Velilerle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	20	Okulun sosyal çevresiyle iletişim ve işbirliğinde internet teknolojilerinden faydalanırız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	21	Teknolojiyi okulun gelişmesi ve yenileşmesini sağlamak için kullanırız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	22	Okulun tüm üyeleriyle teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyarlanacağına ilişkin fikirler üretiriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	23	Eğitim teknolojilerine yönelik planların öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanabilmesi için, okulun tüm üyelerini temsil edecek bir teknoloji kurulu oluştururuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	24	Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili veri toplamak için eğitim teknolojilerinden yararlanırız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destek	25	Öğrenme-öğretme ortamlarının eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere göre düzenlenmesini destekleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	26	Öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek teknolojik ortamlar düzenleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	27	Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak eğitim teknolojilerinin kullanımını destekleriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	28	Öğrenme-öğretme ortamlarının zenginleşmesi için öğretmenlerin teknolojinin getirdiği imkânlardan faydalanmalarını sağlarız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	29	Eğitim teknolojilerinin kullanımında okuldaki eğitici ve yardımcı personele örnek olacak davranışlar sergileriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-C

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNDE BİLGİSAYAR KAYGISI ÖLÇEĞİ (EY-BKÖ)

Bu ölçek, okul yöneticilerinin bilgisayar başında yaşadıkları güçlükleri belirlemek için hazırlanmıştır. Bilgisayara ilişkin yaşadığınız durumları düşünerek, aşağıdaki ifadelerin her birinin size uygunluk derecesini belirleyiniz. Ölçeği yanıtlarken her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, yaşadığınız sıklık derecesine göre “Hiçbir Zaman”, “Bazen”, “Sık Sık”, veya “Her Zaman” seçeneklerinden birini seçerek, o sütundaki paranteze (X) işaretini koyunuz. Tüm ifadeleri okuyup, eksik işaretleme yapmamaya özen gösteriniz.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Ne zaman bilgisayarın başına otursam, yüreğim daralıyor.....	()	()	()	()
2. Bilgisayar mı? Aman benden uzak dursun.	()	()	()	()
3. Bilgisayarda çalışırken yanlış bir şey yapmak ya da bir şeyleri bozmak düşüncesi beni oldukça endişelendiriyor.	()	()	()	()
4. Bilgisayara ilişkin kullanılan kavramlar bana hep karmaşık gelmiştir.	()	()	()	()
5. Bilgisayar beni o kadar gerginleştiriyor ki, yapacağım şeyleri yapamaz duruma geliyorum.....	()	()	()	()
6. Bilgisayarda bazen bir düğmeye basmak bile beni ürkütür.....	()	()	()	()
7. Bilgisayardan söz edilmesi bile içimin sıkılmasına yetiyor.....	()	()	()	()
8. Yanlış bir komutta veya bilgisayarın kilitlenmesinde paniğe kapılıyorum.....	()	()	()	()
9. Bilgisayarda herhangi bir şey yapmak zorunda kalınca kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim....	()	()	()	()
10. Düzeltmesi mümkün çok ufak hatalarda bile eteklerim tutuşur.....	()	()	()	()
11. Bilgisayarı öğrenmek zorunda kalmak gözümü korkutuyor.....	()	()	()	()
12. Bilgisayarda çalışmak bana işkence gibi geliyor..	()	()	()	()
13. Bilgisayarı kullanırken sınırlarımın çok gerildiğini hissediyorum.....	()	()	()	()

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
14. Bir bilgisayar programlama dilini rahatlıkla öğrenebileceğime inanıyorum.	()	()	()	()
15. Her şeyi yapabilirim ama iş bilgisayara gelince elim ayağım dolaşır.	()	()	()	()
16. Bilgisayar klavyesindeki tüm özel tuşları anlamak için dahi olmak lazım.	()	()	()	()
17. Bilgisayarın teknik konularını anlamakta güçlük çekiyorum.	()	()	()	()
18. Bilgisayar becerilerini kolaylıkla öğrenebileceğim konusunda kendime güveniyorum.	()	()	()	()
19. Bilgisayardan olabildiğince uzak duruyorum. Çünkü ona kendimi yakın hissetmiyorum.	()	()	()	()
20. Yanlış yapma düşüncesi, bilgisayarda çalışmamı olumsuz yönde etkiliyor.	()	()	()	()

EK-D

Re: tez anketi izni

7/28/2011

[Reply](#) _v

[_Mehmet Sincar](#) [Add to contacts](#)

To nilüfer uysal

From: **Mehmet Sincar** (mehmetsincar@yahoo.com)

Sent: Thursday, July 28, 2011 12:47:03 PM

To: nilüfer uysal (todayspinups@hotmail.com)

Merhaba Nilüfer Hanım,

Tezde yer alan İlköğretim "Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği" ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Mehmet Sincar, Ph.D.
Assistant Professor
University of Gaziantep
Faculty of Education
Department of Computer and Instructional Technologies
Universite Bulvarı 27310
Sehitkamil/Gaziantep/Türkiye
Phone: +90 342 317 27 95
Fax : +90 342 360 72 68
e-mail: mehmetsincar@yahoo.com
e-mail: sincar@gantep.edu.tr

From: nilüfer uysal <todayspinups@hotmail.com>
To: mehmetsincar@yahoo.com
Sent: Thursday, July 28, 2011 3:28 PM
Subject: tez anketi izni

Mehmet hocam merhaba, ben Nilüfer Uysal Balaban, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması bölümü Yüksek lisans öğrencisiyim.

'Okul yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Özellikleri ile Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi' adlı tez çalışmam için sizin 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme' adlı doktora tezinde kullanmış olduğunuz 'İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi istiyorum. Eğer izin verirseniz tezimde hazırlamış olduğunuz ölçeği kullanmaktan onur duyacağım, şimdiden teşekkür ederim, çalışmalarınızda başarılar dilerim...

EK-E

19.08.2011

Sayın Nilüfer Uysal Balaban,

Doç. Dr. Esra CEYHAN, Doç. Dr. A. Aykut CEYHAN ve Yard. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK ile birlikte geliştirmiş olduğumuz "Bilgisayar Kaygı Ölçeği (Eğitim Yöneticileri için)" ni tez çalışmanızda kullanmanızda hiçbir sakınca bulunmamaktadır..

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

EK-F

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/~~14949~~
Konu : Anket (Nilüfer Uysal Balaban)

23/11/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 31/10/2011 tarihli ve 1175/13512 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Komisyonunun 04/11/2011 tarihli tutanağı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Nilüfer UYSAL BALABAN'ın "Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Özellikleri İle Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu tezine ilişkin İlimiz Güngören ilçesinde görevli ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerine yönelik bir anket yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Nilüfer UYSAL BALABAN'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21 / 11 / 2011

M. ALİ GÜZAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

EK- G

NORMALLİK TESTİ

Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi

	İnsan merkezlilik	Vizyon	İletişim ve işbirliği	Destek	Genel teknoloji liderliği	Duyuşsal kaygı	Bilişsel kaygı	Bilgisayar kaygısı	
N	700	700	700	700	700	80	80	80	
Normal	Aritmetik Ort.	38,8129	24,8243	20,9357	18,3414	102,9143	19,5875	10,0125	29,6000
Parametreler ^{a,b}	Standart sapma	8,96540	6,04601	4,91357	4,07361	22,19651	6,95864	2,79916	8,69250
Most Extreme	Absolute	,079	,081	,081	,105	,062	,255	,188	,198
Differences	Pozitif	,035	,048	,049	,077	,029	,232	,139	,198
	Negatif	-,079	-,081	-,081	-,105	-,062	-,255	-,188	-,135
Kolmogorov-Smirnov Z		2,096	2,130	2,135	2,783	1,650	2,280	1,680	1,771
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,009	,000	,007	,004

a. Test dağılımı normal.

b. Verilerden hesaplanmıştır.

EK- H**1. Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis- H Testi *****1.a. Mann Whitney- U Testi****Grup İstatistikleri**

	Cinsiyet	Sayı (N)	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Duyuşsal kaygı	Kadın	15	17,4000	2,66726	,68868
	Erkek	65	20,0923	7,53891	,93509
Bilişsel kaygı	Kadın	15	9,8667	2,19957	,56793
	Erkek	65	10,0462	2,93380	,36389
Bilgisayar kaygısı	Kadın	15	27,2667	3,55501	,91790
	Erkek	65	30,1385	9,43046	1,16971

* Bu bölümde araştırmada kullanılan Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testlerinden birer örnek verilmiştir. Araştırmada 7 Mann Whitney-U testi, 3 Kruskal Wallis-H testi ve ayrıca her Kruskal Wallis testinden sonra her iki değişken için tekrar Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bütün testleri vermek tez sayfa hacminde çok yer kaplayacağı için birer örnek verilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda testlere ilişkin verilere ihtiyaç duyulur ise araştırmacıya ulaşıldığı takdirde testler kendilerine sağlanacaktır.

Mann Whitney-U Testi**Rank**

Cinsiyet		Sayı (N)	Rank ortalaması	Rank Toplamı
Duyuşsal kaygı	Kadın	15	38,97	584,50
	Erkek	65	40,85	2655,50
	Toplam	80		
Bilişsel kaygı	Kadın	15	39,53	593,00
	Erkek	65	40,72	2647,00
	Toplam	80		
Bilgisayar kaygısı	Kadın	15	38,27	574,00
	Erkek	65	41,02	2666,00
	Toplam	80		

Test İstatistikleri^a

	Duyuşsal kaygı	Bilişsel kaygı	Bilgisayar kaygısı
Mann-Whitney U	464,500	473,000	454,000
Wilcoxon W	584,500	593,000	574,000
Z	-,289	-,181	-,414
Asymp. Sig. (2-tailed)	,772	,856	,679

a. Grup Değişkeni: Cinsiyet

1.b. Kruskal Wallis-H Testi

Betimleyici İstatistikler

	Sayı (N)	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	95% Güven Aralığı		En düşük	En yüksek	
					Alt sınır	Üst Sınır			
Duyuşsal kaygı	1-5 yıl	6	19,0000	4,04969	1,65328	14,7501	23,2499	15,00	26,00
	6-10 yıl	15	19,8000	11,76678	3,03817	13,2838	26,3162	15,00	60,00
	11-15 yıl	27	20,2963	7,04827	1,35644	17,5081	23,0845	15,00	34,00
	16-20 yıl	12	17,3333	2,01509	,58171	16,0530	18,6137	15,00	21,00
	21 yıl ve üzeri	20	20,0000	4,51897	1,01047	17,8851	22,1149	15,00	28,00
	Toplam	80	19,5875	6,95864	,77800	18,0389	21,1361	15,00	60,00
Bilişsel kaygı	1-5 yıl	6	10,0000	2,75681	1,12546	7,1069	12,8931	5,00	12,00
	6-10 yıl	15	9,2000	2,73078	,70508	7,6877	10,7123	5,00	14,00
	11-15 yıl	27	9,8889	2,83296	,54520	8,7682	11,0096	5,00	15,00
	16-20 yıl	12	9,9167	3,28795	,94915	7,8276	12,0057	5,00	17,00
	21 yıl ve üzeri	20	10,8500	2,56032	,57251	9,6517	12,0483	6,00	18,00
	Toplam	80	10,0125	2,79916	,31296	9,3896	10,6354	5,00	18,00
Bilgisayar kaygısı	1-5 yıl	6	29,0000	6,13188	2,50333	22,5650	35,4350	20,00	38,00
	6-10 yıl	15	29,0000	13,53831	3,49558	21,5027	36,4973	20,00	74,00
	11-15 yıl	27	30,1852	9,03854	1,73947	26,6097	33,7607	20,00	48,00
	16-20 yıl	12	27,2500	4,71217	1,36029	24,2560	30,2440	20,00	37,00
	21 yıl ve üzeri	20	30,8500	6,20929	1,38844	27,9440	33,7560	22,00	46,00
	Toplam	80	29,6000	8,69250	,97185	27,6656	31,5344	20,00	74,00

Kruskal Wallis- H Testi**Rank**

	Meslek kıdemi	Sayı (N)	Rank ortalaması
Duyuşsal kaygı	1-5 yıl	6	45,00
	6-10 yıl	15	33,20
	11-15 yıl	27	39,65
	16-20 yıl	12	39,38
	21 yıl ve üzeri	20	46,45
	Toplam	80	
Bilişsel kaygı	1-5 yıl	6	43,50
	6-10 yıl	15	33,57
	11-15 yıl	27	39,04
	16-20 yıl	12	38,33
	21 yıl ve üzeri	20	48,08
	Toplam	80	
Bilgisayar kaygısı	1-5 yıl	6	43,67
	6-10 yıl	15	31,27
	11-15 yıl	27	39,74
	16-20 yıl	12	37,71
	21 yıl ve üzeri	20	49,18
	Toplam	80	

Test İstatistikleri^{a,b}

	Duyuşsal kaygı	Bilişsel kaygı	Bilgisayar kaygısı
Chi-Square	3,207	3,880	5,505
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,524	,422	,239

a. Kruskal Wallis Test

b. Group Değişkeni: Meslek kıdemi

Duyuşsal kaygı: KW= 3,207; p= 0,524 > 0,05

Bilişsel kaygı: KW= 3,880; p= 0,422 > 0,05

Bilgisayar kaygısı: KW= 5,505; p= 0,239 > 0,05

Grup ortalamaları arasında fark anlamlı bulunamamıştır.

Korelasyon

		Duyuşsal kaygı	Bilişsel kaygı	Bilgisayar kaygısı	İnsan merkezlilik	Vizyon	İletişim ve işbirliği	Destek	Genel teknoloji liderliği
Duyuşsal kaygı	Pearson Correlation	1	,495**	,960**	-,026	-,113	-,109	-,197	-,113
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,820	,318	,336	,081	,318
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Bilişsel kaygı	Pearson Correlation	,495**	1	,719**	,048	-,041	-,113	-,217	-,069
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,675	,721	,320	,053	,546
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Bilgisayar kaygısı	Pearson Correlation	,960**	,719**	1	-,005	-,104	-,124	-,227	-,113
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,962	,361	,275	,043	,320
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
İnsan merkezlilik	Pearson Correlation	-,026	,048	-,005	1	,617**	,597**	,604**	,855**
	Sig. (2-tailed)	,820	,675	,962		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Vizyon	Pearson Correlation	-,113	-,041	-,104	,617**	1	,735**	,747**	,880**
	Sig. (2-tailed)	,318	,721	,361	,000		,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
İletişim ve işbirliği	Pearson Correlation	-,109	-,113	-,124	,597**	,735**	1	,774**	,870**
	Sig. (2-tailed)	,336	,320	,275	,000	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Destek	Pearson Correlation	-,197	-,217	-,227	,604**	,747**	,774**	1	,867**
	Sig. (2-tailed)	,081	,053	,043	,000	,000	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Genel teknoloji liderliği	Pearson Correlation	-,113	-,069	-,113	,855**	,880**	,870**	,867**	1
	Sig. (2-tailed)	,318	,546	,320	,000	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80

** Pearson Korelasyon 0.01 anlam düzeyinde anlamlıdır (çift yönlü).

* Pearson Korelasyon 0.05 anlam düzeyinde anlamlıdır (çift yönlü).

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2006). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Açıkalm, A. (1994). *Okul Yöneticiliği*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde Etkili Okullar. [Elektronik versiyon] *KKEFD/JOKKEF*, 16.
- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 457- 471.
- Ağaoğlu, E., Ceyhan, E., Ceyhan, A. ve Şimşek, Y. (2008). The Validity and Reliability Studies of The Computer Anxiety Scale on Educational Administrators [Elektronik versiyon]. *Turkish Online Journal of Distance Education- Tojde* July, 9 (3), Article 4.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164).
- Akbaba- Altun S. (2002). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi [Elektronik versiyon]. *Çağdaş Eğitim*, 286, 9-14.
- Akbaba- Altun, S. (2008a). Okullarda Teknoloji Liderliği. D. Deryakulu (Ed.). *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler*. 151-153. Ankara: Maya Akademi.
- Akbaba-Altun, S. (2008b). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumları ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Elektronik versiyon]. *Çağdaş Eğitim*. 286, 8- 14.
- Akbal, N. (2008). *Etkili Okulun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Etkin İletişim Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Akgül, M. (2012). *Eğitimde Fatih Projesi*. 25.07.2012 tarihinde <http://www.egitimdefatihprojesi.com/ana/sayfa.asp?id=215> adresinden alınmıştır.
- Akkaya, E. (2010). *Okul Yöneticilerinin Bilgi Teknolojileri Becerilerinin ve Tutumlarının Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Akkoyunlu, B. (1999). *İnternetin Öğrenim Sürecinde Kullanımı*. BTIE 99 Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi Bildiriler Kitabı, Ankara.
- Aksoy E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19.
- Aksu, A., Gemicci Y. ve İşler, H. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*. 172, 55-71.
- Albion, P. (2006). Technology leadership. *17th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 2006)*, 20-24 March 2005, Orlando, Florida.
- Alkın, T.(2012). Fatih Projesi Bir Dijital Dönüşüm Projesi. EĞİTEK Genel Müdür Yardımcısı Tunay Alkın'ın konuşması. <http://www.bilisimdergisi.org/s137> adresinden alınmıştır.
- Altun, N. A. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Amaçlı Kullanımına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, R. E. ve Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Atman, Ç. (2005). *Matematik Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımına İlişkin Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-16.

- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmaları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bağlıbel, M., Samancıoğlu, M. ve Sunmak, M. S. (2010). Okul Yöneticileri Tarafından E-Okul Uygulamasının Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeline Göre Değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 331- 34.
- Bailey, G. (1996). Technology leadership. Ten essential buttons for understanding technology integration in the 21st century. *Educational Considerations*. 23(2),2-6. <http://coe.ksu.edu/Bailey/html/currentbuttonart.html>. adresinden 12.10.2011 tarihinde alınmıştır.
- Bal, F. (2010). *Öğretmenlerin Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları İle Bilgisayar Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balıbey, Ö., Cantürk, N., Özcan, M., Argon, T., Tuncel, M., Topçu, B., ve diğ. (2010). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Kolaylaştırıcı Yönetici Modeli. 13 Şubat 2012 tarihinde <http://www.eyuder.org/bilimselyayinlar/5.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Bandura, A. (1994). Self Efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour*, 4, 71-81.
- Bardakçı, S. (2007). Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi, 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başarmak, U.(2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Bloom, B.S. (1979). *Blooms Taxonomy*, 17.03.2012 tarihinde www.nova.edu/hp/testing/ctl/forms/bloomstaxonomy.pdf adresinden edinilmiştir.

- Bostancıoğlu, M. (2001). *Millî Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu'nun Konuşması*. MEB 2002 Mali Bütçesinin TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda Görüşülmesi, Ankara.
- Bozionelos, N. (2001). Computer Anxiety. *Computers in Human Behavior* 17, 213-224.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrom, E. (2008). Factors Influencing the Effective Use of Technology for Teaching and Learning. *South East Initiatives Regional Technology in Education Consortium*. 10 Mart 2012 tarihinde <http://www.serve.org/seirtec/publications/lessons6.Ortf.doc> adresinden edinilmiştir.
- Can, T. (2003). Bolu Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri [Elektronik versiyon]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (3).
- Can, T. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknolojik Yeterlikleri. (Ankara İli Eitmesgut İlçesi Örneği) 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-9 Mayıs 2008 (ss. 1053-1057)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Can, N. (2008). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (147), 35-41.
- Cantürk, G. (2007). *Bilgisayar Teknolojisinin Okul Yönetiminde Kullanımında Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Teknolojisine Karşı Tutumları ile Kullanma Düzeyleri ve Öğretmenlerin Bilgisayar Teknolojisini Kullanma Düzeyleri*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Corston, R. ve Colman, A. (1996). Gender and Social Facilitation Effects on Computer Competence and Attitudes Toward Computers [Elektronik versiyon]. *Journal of Educational Computing Research*, 14, 171-183.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 2005 (6) 1: 61-80.

- Çelen, F.K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Pisa Sonuçları. *Akademik Bilim Dergisi*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, V. (1999). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V.(2000) *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çevik, V. ve Baloğlu, M. (2007). Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi*, 52, 547-568.
- Çevik, V. ve Baloğlu, M. (2008). Multivariate effects of gender, ownership, and the frequency of use on computer anxiety among high school students [Elektronik versiyon]. *Computers In Human Behavior*, 24 (6), 2639-3648.
- Çırakoğlu, O. C. (2004). Bilgisayar Kaygısı. *PİVOLKA*, 3 (13), 15-18, 15.03.2012 tarihinde <http://www.elyadal.org/pivolka/13/bilkaygi.htm> adresinden alınmıştır.
- Demiray, U., Eroğlu, E., Gökdağ, D., Tuna, Y., Ünlü, S., Yılmaz, R.A. ve diğerleri (2008). *Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirtaş H. ve Güneş H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2010). Okul Örgütü ve Yönetimi. R.Sarpkaya (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*, 79-132. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, L. (1994). Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ-M)'nin Geçerlik, Güvenirlik, Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, E. (2003). Yenileşmeyi Besleyen Durumlar [Elektronik versiyon]. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (5),58-81.
- Doyle, E., Stamoili, I. ve Huggard, M. (2005). Computer Anxiety, Self- Efficacy, Computer Experience. *35th ASEE, IEEE Frontiers in Education Conference*, 19-22 Ekim. 10 Ocak 2012 tarihinde <http://ieeexplore.ieee.org/ie15/10731/33854/01612246.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Dönmez, B. ve Sincar, M. (2008). Avrupa Birliği Surecinde Yükselen Ağ Toplumu ve Eğitim Yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 1-19.

- Dupin-Bryant, P.(2002). Reducing Computer Anxiety in Adults Learning to Use Microcomputers. *Journal of Extension. October, Vol. 40 (5)*.
- Embi, R. (2007). Computer Anxiety and Computer Self Efficacy Among Accounting Educators , Doktora Tezi. Virginia State University, Virginia. 5 Mart 2012 tarihinde http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-11122007155104/unrestricted/Roslani_Dissertation.pdf adresinden edinilmiştir.
- Erbakırcı, A. M. (2008). *Ankara İli Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumları ve Yönetim Bilişim Sistemlerini Kullanma Durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 5 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdem, A. R.(2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Yönetimsel Sorunlar ve Yönetimsel Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri*. EYED- DER ‘Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ankara Özeti. 23 Şubat 2012 tarihinde http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Aliz%20R%20C%20B1za%20ERDEM/ERDEM,%20AL%20C%20B0%20RIZA.pdf adresinden edinilmiştir.
- Erdoğan, İ. (1997). Okul yöneticileri ve Bilgisayar [Elektronik versiyon].*Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 51, 27-32*.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. ve Kurt, A.A. (2011). İlköğretim Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışları [Elektronik versiyon]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (2), 232-251*.
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ergün, E. (2002). *Destekli Ölçmeden Elde Ettikleri Başarının Kağıt Kalem Testi Başarısı, Bilgisayar Kaygısı ve Bilgisayar Tecrübeleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Erkeskin, M. (2001). Türk Hava Yolları Eğitim Merkezinde Eğitim Teknolojisi [Elektronik versiyon]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 318-322.
- Ersoy, M. ve Kabakçı, I. (2010). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(4).
- Fındıkçı, İ. (2001). Bilgi toplumunda Eriyen Değerler. *Eğitimde Yansımalar VI*. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara.
- Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement*, Buckingham: Open University Pres.
- Gelsthorpe, T. ve West-Burnham, J. (2003). *Educational Leadership and the Community*. Great Britain: Pearson Education.
- Gilroy, F. D. ve Desai, H. B. (1986). Computer Anxiety: Sex, Race and Age. *Machine Studies*, 25, 711- 719.
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler [Elektronik versiyon]. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.
- Gömleksiz, M.N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği [Elektronik versiyon]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215- 226, Elazığ.
- Gümüş, M. (1999). *Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Günbayı, İ. ve Cantürk, G. (2011). Bilgisayar Teknolojisinin Okul Yönetiminde Kullanımında Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Teknolojisine Karşı Tutumları [Elektronik versiyon]. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 47-70.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim*. İstanbul: Der Yayınları
- Gürsel, M. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Harrison, A.W. ve Rainer, K. (1992). The Influence of Individual Differences on Skill in End-User Computing. *Journal of Management Information Systems* 1, 9 (1), pp. 93-111.

- İmer, G. (2003). Okul Yönetim ve Hizmetlerinde Bilgisayar Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 111-120.
- İnandı, Y. (2010). Okula Toplumsal Katılım, Sarpkaya, R. (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaltürk, S. (1997). *İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitimde Bilgisayar Kullanımının Tespiti ve Yöneticiler ile Öğretmenlerin Bilgisayarlara Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N.(1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi [Elektronik versiyon]. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 245-257.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümsel Liderlik*. 15.03.2012 tarihinde pegema.com.tr/dosyalar/dokuman/822-2012021117754-karip.pdf adresinden alınmıştır.
- Kaya, Y.K.(1982). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., Seferoğlu, S.S. (2012). *Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi*. 25.07.2012 tarihinde <http://www.egitimdefatihprojesi.com/ana/sayfa.asp?id=368> adresinden alınmıştır.
- Keklik, Y.(2007). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgisayar Destekli Eğitim Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, F. (2006). *Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni ve Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Talepleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 3 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B.S. ve Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Book 2: Affective domain*. New York: Longman.
- Lieberman, A. ve Miller, L.(1984). *Implications for School Improvement*. Virginia: ASCD publications.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1995). *MLO Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli*. Mevzuat Bankası, 1995/33.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999). Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, Kasım 1999/2506.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002), *Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli* (3.bs.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Planlı Okul Gelişim Modeli*. 24 Mayıs 2011 tarihinde <http://talimterbiye.mebnet.net/Projeler/okulgelisimprojesi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Fatih Projesi. <http://www.fatihprojesi.com/> adresinden 14.04.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Fatih Projesi. 8 Şubat 2012 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Murphy, J. (1993). *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Namlu, A.G. ve Ceyhan, E. (2000). “Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (BKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 77-93.
- Namlu, A.G. ve Ceyhan, E. (2002). *Bilgisayar Kaygısı (Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 84.
- Namlu, A.G. (2003). The effect of learning strategy on computer anxiety. *Computers in Human Behaviour*, 19 (5), 565-578.
- Oliva, P. F. ve Pavlas, G. E. (2004). *Supervision for Today's Schools*. Wiley, 7th Edition.
- Owens, E. W. ve Waxman, H.C. (1998). Sex and Ethnic-related Differences Among High School Students Technology Use in Science and Mathematics. *International Journal of Instructional Media*, 25 (1), 43-51.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları [Elektronik versiyon]. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103- 124.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi [Elektronik versiyon]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 190-206.
- Özkul A.E. ve Girginer, N. (2001). Uzaktan Eğitimde Teknoloji ve Etkinlik. *Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı 1*, 107-117, Sakarya.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 12 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Pamuk, S. (2007). *Pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacy, attitudes, and the relationship among these variables*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Phelps, R. ve Ellis, A. (2002). Overcoming Computer Anxiety Through Reflection on Attribution. *19th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)*, 8-11 December, 2, 515-524. UNITEC Institute of Technology, Auckland, NZ.
<http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/076.pdf> adresinden 04.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Piper, D. ve Hardesty, J. (2005). The influence of school leadership and self-efficacy on teachers' attitudes towards using computer technology in the classroom. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Annual*, 1837-1844. Norfolk, VA: AACE.
- Russell, G. ve Bradly, G. (1997). Teachers' Computer Anxiety. *Education and Information Technologies*, 17(30), 17-30.

- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Müdürlerin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 333-343.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, B. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkez veritabanından 10 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, İ. (2006). İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okulları ile Diğer İlköğretim Okullarının Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması [Elektronik versiyon]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 52-58, İzmir.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, S. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002a). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002b). *Eğitimde mükemmellik Anlayışı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman- Eren, E. (2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Teknolojilerini Sağlama ve Kullanmada Gösterdikleri Liderlik Davranışları*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 01 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 274 – 298.

- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, A. (2005). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Nitelikler İle Vizyon Geliştirme Ve Yayma Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *1. Burdur Sempozyumu*, 946-953.
- Taymaz, H.(2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tınkılıç, C.(2006). *İlköğretim Okullarında Yürütülen Okul Geliştirme Çalışmalarının Karşılaştırmalı Analizi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokat, B. (1996). *Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Yayınları.
- Torkzadeh, G. ve Angulo, İ.E. (2007). The Concept and Correlates of Computer Anxiety. *Behaviour & Information Technology*,. 11(2).
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.
- Turan, S. (2001). *Teknolojinin Okulda Etkin Kullanımında Eğitim Liderinin Rolü (Bir Kavram Çözümlemesi)*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi Bildiriler Kitabı, Ankara.
- Uğur, C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Öz-yeterlik Algıları ve Bilgisayar Kaygılarının, Bilgisayar Teknolojilerini Kullanma Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Valdez, G. (2004). *Critical Issue: Technology Leadership: Enhancing positive Educational Change*. 15/05/2012 tarihinde www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le700.htm adresinden edinilmiştir.
- Varol, S. (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Wilkins, B.M. ve Anderson, P.A. (1991). Gender Differences and Similarities in Management Communication. *Management Communication Quarterly*, 5, 6-35.



Yang, H. H., Mohamed, D. ve Beyerbach, B. (1999). An investigation of computer anxiety among vocational-technical teachers. *Journal of Industrial Teacher Education*, 37 (1). <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v37n1/yang.html> adresinden 02.04.2012 tarihinde alınmıştır.

Zenginol, S. (2010). *Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-yeterlik Algı ve Bilgisayar Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

