



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN
EĞİTİM ORTAMLARINI KULLANIMI İLE OKUL
MÜDÜRLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Serkan ŞENEL

Denizli - 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLERİN PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM
ORTAMLARINI KULLANIMI İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN
TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Serkan ŞENEL

Danışman

Prof. Dr. Kazım ÇELİK

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Serkan ŞENEL

TEŞEKKÜR

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi alanında tezsiz yüksek lisans yapma sürecinde bizlere destek olan zamanı bizim için harcıyıp her sorumuzu cevaplayan başta değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e ve bölüm başkanımız Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e,

Sıfırdan bir program öğreten ve bu analizleri yapmamı sağlayan Doç. Dr. Eren Can AYBEK'e,

Yüksek Lisans Eğitimim boyunca derslerime giren bütün hocalarıma,

Ve hayatımın en kıymetli insanı olan ve bu süreçte benden desteğini hiç esirgemeyen hem hayat arkadaşım hem de bu programda sınıf arkadaşım da olan

biricik aşkım Tuğçe'ye

canım kızım Umay Deniz'e

Tüm kalbimle teşekkür ederim.

Serkan ŞENEL

ÖZET

Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarını Kullanımı İle Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

ŞENEL, Serkan

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Prof. Dr. Kazım ÇELİK

Haziran 2022, 89 sayfa

Bu araştırmada, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin pandemei sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları tespit edilmiş ve bu tutumlar ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan öğretmen ve idarecilerin katılımıyla örneklem oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışmaya “Basit Seçkisiz Örnekleme” yöntemiyle seçilen ve ölçek sorularının tamamına cevap veren 242 katılımcıdan veriler elde edilmiştir. Araştırmada “Kişisel Bilgiler”, “Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Ortamlarına Karşı Tutumu” ve “Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği” olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır. Araştırmada Ölçeklerin kişisel bilgilere göre dağılımı incelenmiş ve iki ölçek arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi süresince uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının “İyi” seviyesinde olduğu görülürken Alt boyutlarda en yüksek ortalama sırasıyla “Kullanışlılık” alt boyutu, “Memnuniyet” alt boyutu, “Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutu ve “Etkililik” alt boyutu şeklindedir. Genel ortalama ise “İyi” seviyesinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları “İyi” seviyesinde olduğu görülmüştür. Alt boyutlarda en yüksek ortalama sırasıyla “Hukuk” alt boyutu, “Yönlendirme” alt boyutu, “Altyapı” alt boyutu ve “Motivasyon” altboyutu şeklindedir. Genel ortalama ise “İyi” seviyesinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin pandemi süresince uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumları ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları arasında pozitif yönlü ve zayıf ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, teknolojik, liderlik, pandemi, uzaktan, eğitim, müdür

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ PROJE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SEMBOLLER ve KISALTMALAR	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Liderlik	6
2.1.1. Teknolojik Liderlik	9
2.2. Uzaktan Eğitim	15
2.2. İlgili Çalışmalar	17
2.2.1. Teknolojik Liderlik	17
2.2.2. Uzaktan Eğitim	19
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	21
3.1. Araştırmanın Modeli	21
3.2. Evren ve Örneklem	21
3.3. Verilerin Toplanması	23
3.3.1. Kişisel Bilgiler	23
3.3.2. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği	23

3.3.3. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği	24
3.4. Verilerin Analizi	25
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	28
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	28
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	28
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER	53
5.1. Sonuç ve Tartışma	53
5.2. Öneriler	55
KAYNAKÇA	56
EKLER	65
ÖZGEÇMİŞ	75

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 <i>MEB'in Görev Tanımları</i>	.....13
Tablo 3.1 <i>Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı</i>	.....21
Tablo3.2 <i>Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler</i>	.....23
Tablo3.3 <i>Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler</i>	.....24
Tablo 3.4 <i>Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi</i>	.....25
Tablo 4.1. <i>Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</i>	.....28
Tablo 4.2 <i>Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları</i>	.....29
Tablo 4.3 <i>Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları</i>	.....30
Tablo 4.4 <i>Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları</i>	.....31
Tablo 4.5 <i>Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları</i>	.....32

Tablo 4.6 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	33
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	21
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	22
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	36
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Görev Yaptıkları İlçe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	38
Tablo 4.11 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	39
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Şuan Ki Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	40
Tablo 4.13 Öğretmenlere Göre, Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarının Düzeyleri (Alt Boyutlarıyla) Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	41
Tablo 4.14 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.	41

Tablo 4.15 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	.....42
Tablo 4.16 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	.....43
Tablo 4.17 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	.....44
Tablo 4.18 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	.....45
Tablo 4.19 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	.....46
Tablo 4.20 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	.....47
Tablo 4.21 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	.....48
Tablo 4.22 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Görev Yaptıkları İlçe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	.....49
Tablo 4.23 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	.....50
Tablo 4.24 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Şuan Ki Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Analiz Sonuçları	.....50

Tablo 4.25 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumları ile Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında İlişki İlişkinin Spearman Korelasyon Testi51
--	---------

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 <i>Teknolojik Liderlik Diyagramı</i>	.....	14
Şekil 2.2 <i>Uzaktan Eğitim Ortamlarında Üç Buradalık</i>	.....	16
Şekil 4.1 <i>Korelasyon Grafikleri</i>	.....	52

SEMBOLLER ve KISALTMALAR

BİT.....	<i>Bilgi İletişim Teknolojileri</i>
BT.....	<i>Bilişim Teknolojileri</i>
ISTE.....	<i>The International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)</i>
OCDQ-RE.....	<i>Organizational Climate Detection Questionnaire-Refined Edition for Primary Schools (Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği- İlköğretim Okulları İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon)</i>
PTLA.....	<i>Principal Technology Leadership Assessment (Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliğini Değerlendirme Anketi)</i>
TPCK.....	<i>Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgi Değerlendirme)</i>
NETS-A.....	<i>National Educational Technology Standards for Administrators</i>
TSSA	<i>The Technical Standards and Safety Authority</i>
ÖGOMTLD-Ö.....	<i>Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği</i>
ÖPSUEOKİT-Ö.....	<i>Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği</i>
n	<i>Örneklem sayısı</i>
p	<i>Manidarlık düzeyi</i>
\bar{X}	<i>Aritmetik ortalama</i>
s	<i>Standard sapma</i>
M	<i>Medyan</i>
r_b	<i>Rank biserial</i>
sd	<i>Serbestlik derecesi</i>
DSCF.....	<i>Dwass-Steel-Critchlow-Flinger çoklu karşılaştırma testi</i>
MEB.....	<i>Milli Eğitim Bakanlığı</i>
ABD.....	<i>Amerika Birleşik Devletleri</i>

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, problem durumunu tanımlanmış, problem cümlesi ve alt problemlere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmmanın amacı, önemi, sayıltı, sınırlılık ve tanımlar başlıkları da bu bölümde yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Aile eğitimin başlangıcıdır sonra sokakta, okulda ve iş hayatında devam eder. Organizasyonlar, kurumlar, dernekler, sosyal medya ve bunun gibi insanların birbirleri ile etkileşim içinde oldukları her alanda devam etmektedir. Ancak günümüzde eğitim sadece örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılan faaliyetler olarak anlaşılmaktadır (Özer, 1977).

Bulduğumuz bilgi çağının bir etkisiyle sürekli gelişen ve değişen teknoloji hava gibi su gibi hayatımızın vazgeçilmez bir parçası oldu. Öyle ki artık cebimizdeki cihazlar aya ilk inişi gerçekleştiren Apollo 11'den onlarca kat işlem gücüne sahip ve bu cihazlarla bankacılıktan, alışverişe, eğitimden sağlığa bütün hizmet sektörüne kolayca ulaşmamızı sağlıyor. Temelinde yaşamı kolaylaştıran teknolojinin zamanla kullanım alanının ve yoğunluğunun artmasıyla birlikte pek çok kurum, işletme ve örgüt için lüks olmaktan çıkıp hayati bir zorunluluk halini almıştır (Görgülü, Küçükali ve Ada, 2013).

“Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir” düsturu hayatın her alanında zorunluluk haline gelmiştir. İnsanlar sürekli yeni bilgiye maruz kalmakta ve yeni şeyler öğrenme ve bu öğrendiklerini davranışa dökmektedir. Bilgi çağında da öğretmenler ve idarecilerin yeni teknolojik bilgi ve yöntemleri kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve öğrendiklerini çalışma ortamında kullanmaları gerekmektedir (Türk, 2008).

Bu denli hayatın içinde kendisine yer bulan teknolojinin eğitsel amaçlarla kullanılmaması eşyanın tabiatına aykırıdır (Çakır, 2013). Karataş ve Sözcü (2013), internet ve bilişim teknolojilerinin son yıllarda hızlı yayılması ile birlikte bilişim teknolojileri günlük hayatın odak noktası haline aldı ve bu durumdan en çok etkilenen kurumların başında da eğitim kurumları geldi.

Günümüz toplumlarını şekillendiren olgulardan biri de teknoloji alanında yapılan ilerlemelerdir (Uşun, 2003). Toplumun ilerlemesinde olduğu gibi eğitimin gelişmesinde de teknoloji önemli bir paya sahiptir. Toplumun gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun hemen hemen tüm toplumlar bu teknolojik gelişmelerden etkilenmiş ve farklılaşmıştır

(Akkoyunlu, 1998). Toplumu bir yaşam formuna benzetecek olursak vücutta görünen değişimlerin organlarda da olması kaçınılmazdır (Akkaya, 2010).

Eğitim öğretimde teknoloji faktörü uzun yıllardır farklı çalışmalara konu olmuştur. Bunlardan bazıları teknolojinin fayda sağlamadığına ilişkin sonuçlar verirken genele bakıldığında eğitim öğretime verimli, öğretim stratejilerini destekleyen doğru teknolojilerle istenilen sonuç elde edildiği görülmüştür (Arslan, 2016; Kaya & Koçak- Usluel, 2011; Özdemir & Kılıç, 2007).

Öğrenme-öğretme sürecinin teknoloji ile harmanlanması için uygun bir sistemin düzenlenmesi gerekmektedir. Herhangi bir bilimsel araştırmada olduğu gibi, ilk adım ihtiyaçların belirlenmesi ile başlamalı ve ardından uygun planlama ve düzenleme ile devam etmelidir. Bu sürecin sonunda uygun bir tasarımın yapılması gerekmektedir. Teknolojik gelişmeler uygun bir tasarımla öğrenci başarısını artırır. Eğitim sürecinde içeriğin oluşturulmasında ve uygulanmasında teknolojinin uygun kullanımı, manidar öğrenmelerin oluşmasında büyük rol oynamaktadır. (Arslan, 2016).

Toplumdaki değişime öncülük edebilmek ve bu değişime yöne verebilmek için eğitim kuruluşlarının her alanda olduğu gibi teknoloji alanındaki gelişmeleri yakından izlemeli, yeni gelişmelerin takipçisi olup kendi bünyesine ki faaliyetlerle bütünleştirmelidir. Bu entegrasyonun sağlanması da yine eğitim kurumunun başındaki yöneticilerin görevleri arasındadır (Akkaya, 2010). Okul idarecilerinin bu bütünleşmeye liderlik etmeleri ve öğretmen ile öğrencilere örnek olmaları umulmaktadır (Akbaba-Altun, 2002).

Teknolojinin her alanda sağladığı hız ve minimum hata kabiliyeti okul yönetimi ve planlamasında da etkili olmuş ve kazanılan faydalar neticesinde öğrenme öğretme sürecine daha fazla zaman ayrılmasını sağlamıştır. Öğrenci notları, devamsızlıkları, ailevi bilgileri gibi veriler çok kolay bir şekilde çok uzun süreler saklanabilmekte ve bu veriler işlenerek öğrencinin eğitim sürecinde ona yardımcı olarak kullanılabilir. Ayrıca okulun yazışmaları öğretmen bilgileri ve okulun diğer kurumlarla iletişimi konusunda teknolojik gelişmeler katkı sunmaktadır (Ağar, 2009).

Türkiye’de kurumların ve bireylerin teknoloji ile bütünleşmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan önemli olanları incelendiğinde genellikle öğretmen görüşlerine yer vermişlerdir. Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut (2008) tarafından yapılan çalışma göstermektedir ki bilgisayar kullanma becerisini öğretmenler hizmet içi eğitimlerde aday öğretmenler ise kendi kendilerine öğrendiklerini belirtmiş ve aday

öğretmenlerin teknolojiyi öğretmenlere göre daha iyi kullandığını belirlemiştir. Arslan ve Şendurur (2017) tarafından 25 öğretmen ile teknoloji uyumu hakkında bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin beklentileri, yaşadıkları teknolojik karmaşalar, teknolojiye olan bakış açıları gibi faktörler ele alınmıştır. Buna göre eğitimde teknoloji ve entegrasyonu konusunda öğretmen görüşlerinin olduğu çalışmalara rastlanırken yöneticilerin bu konudaki görev ve görüşlerini içeren çalışmalar kısıtlı kalmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin okul yönetiminde ve öğrenme öğretme süreçlerinde teknoloji entegrasyonundaki görev ve sorumlulukları ortaya koyulacaktır.

Yaşadığımız ağır pandemi süreci gösterdi ki okullarımız ve öğretmenlerimiz uzaktan eğitim sürecine hazır değiller. Özellikle pandeminin ilk zamanları pek çok öğretmenimizi ve okul idaremiz iş yüklerini arttırdıkları için bu uygulamaları karşı bir ön yargı geliştirdiler.

Okullarda teknoloji kullanımını okul müdürlerinin liderliğinde teşvik edilmesi ve kullanılması uygulamanın daha etkili olmasına yardımcı olmaktadır.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik kapsamındaki rolü; bilgi iletişim teknolojileri ve bu teknolojilerin kullanımı konusunda öğretmen ve öğrencilere öncülük yapmak, kullanımını teşvik edip öğretmenleri eğitimlerle desteklemek ve teknolojinin etkin bir biçimde okul yönetiminde kullanılmasını sağlamaktır (Turan, 2002). Bu nedenlerle okul idarecilerinin, klasik yönetim anlayışlarından sıyrılarak; eğitimi geliştirmek ve ona zenginlikler katmak için teknolojiye her basamakta değer veren (Can, 2003), BİT ile barışık ve günlük hayatında da etkin olarak kullanan insanlar olmaları önemlidir (Aslan ve Sincar, 2011). Kısacası okul yöneticilerinin, değişimde ve eğitim-öğretimde iyi bir lider olmalarının yanı sıra teknolojiyi kullanan ve bu alanda meydana gelen hızlı değişimleri yakında takip edebilen yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Akbaba-Altun, 2002)

1.1.1. Problem Cümlesi

Pandemi sürecinde, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişki nedir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumu nedir?

2. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları, kişisel (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, çalışılan kademe, okuldaki yönetici sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, branş, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki toplam çalışma süresi, okuldaki müdürüyle çalışma süresi ve görev yaptığı ilçe) parametrelerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları hangi düzeydedir?
4. Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, kişisel (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, çalışılan kademe, okuldaki yönetici sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, branş, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki toplam çalışma süresi, okuldaki müdürüyle çalışma süresi ve görev yaptığı ilçe) parametrelerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında manidar ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde devlet millî eğitime bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin davranışları ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları arasında ilişki ve öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin davranışları ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının farklı parametrelere göre ayrışıp ayrışmadığını tespit edilmesi ve incelenmesidir

1.3. Araştırmanın Önemi

Zamanın etkili kullanılması ve öğrenme öğretme süreçlerinin verimli bir şekilde geçirilmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple insan hayatının her anında olduğu gibi teknoloji eğitim sürecinde de zaman yönetimi için önemli bir yer tutmaktadır. Teknolojinin etkili bir şekilde eğitim ile bütünleşmesi ile okul yönetimindeki çoğu zaman alıcı angarya işlere ayrılan zaman minimuma inmekte, öğrenme öğretmen sürecinde ders içeriği öğrenci tarafından daha yüksek düzeyde kalıcı bir öğrenme gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. İnsanlığın içinde bulunduğu bu hızlı değişime ayak uydurması beklenir. Doğal bir süreç olan değişimi hayatın tüm evrelerinde olduğu gibi toplum eğitim evresinde de yakalaması ve yenilenmesi gerekmektedir (Alkan, 2005). Toplumun teknolojik alanda gelişimine

öncülük edecek olan eğitim kurumlarının kendilerinin de kendi alanlarındaki gelişmelere uyum sağlamaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarının öncüsü olan ve kuruma vizyon belirleyen yöneticilerin kurumunun bu alandaki gelişimine yön verebilmesi için öncelikle bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin teknoloji kullanımı ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusundaki görüşlerinin ve mevcut entegrasyonu nasıl sağladıklarının ortaya konulması araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Ayrıca pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve okul idarecilerinin bu tutum üzerindeki etkileri araştırmanın bir diğer önemidir. Daha önce yapılan çalışmalar genellikle eğitimde teknoloji kullanımı üzerine bu çalışmayla teknoloji entegrasyonunda öğretmenle yöneticinin uyumlu çalışmasının getireceği olumlu katkılar ve bu katkıların öğretmen tutumları arasındaki ilişki fark edilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği” ile “Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Konuyla ilgili yapılan literatür taraması ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmanın sınırını oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen: Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde ortaokullarda öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eden uzman kişiler.

Okul Yöneticisi: Eğitim kurumlarında yönetim faaliyetlerinden birinci derecede sorumlu olan müdür ve müdür yardımcıları.

Eğitim Teknolojisi: Bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, tablet, internet, z-kütüphane, vb.

Teknoloji Entegrasyonu: Öğrenme öğretme faaliyetlerinde hedeflere ulaşmak için yarar yazılım ve donanımların eğitim ile bütünleştirilmesi sürecidir.

Teknolojik Liderlik: Teknolojiyi verimli kullanabilen ve çevresindekilere ilham olan kişidir.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “Liderlik, Teknolojik Liderlik ve Öğretmenlerin Tutumları” konuları ve bu alanda yapılmış çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlik konusu insanlık tarihi sürecinde hep olacak ve olmaya devam edecektir. 1920 tarihinden beri yönetim konusunda ana çalışma konusudur. Yalnızca 20.yüzyılda liderliğin tanımları 350’yi geçmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Tarih boyunca her çağda şartlara, yere, sürece göre farklılaşan farklı liderlik türleri çıkmıştır (Luthans ve Hodgetts, 2006). Fakat bu farklılaşan yalnızca liderlik olgusunun kapsamı ve anlaşılma biçiminde oluşmuştur. Toplumlar değişim süreçlerini gerçekleştirirken insanların yanı sıra çevre faktörünü de bu değişime dahil ederler. Bu yüzden liderlik tarzı ve davranışları değişim içinde yeni liderlik tarzları oluşturur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Liderlik kavramı hakkında çokça akademik çalışma yapılmıştır. Bu akademik çalışmalar, zaman sürecinde liderlik konusunda bir tanım oluşturmamış, çalışan kişinin yaklaşımına ve ilgi alanına göre şekillenmiştir. (Luthans ve Hodgetts, 2006). Bu yüzden, önümüzdeki yıllarda da liderlik konusu üzerinde daha yoğun araştırma yapılacak bir konu olacaktır. Liderlik geçmişteki araştırmalara rağmen önemini kaybetmeyen bir olgudur. (Ünal, 2012, s. 53-54).

Lider olgusu, bireylerin ya da insan topluluklarının hareketlerini değiştirme (Hersey ve Blanchard, 1977); grubun hedeflerine ulaşması doğrultusunda grup etkinlikleri planlama (Bass 1985); fikirleri, eylemleri ve yönelimleri değiştirme, kanalize etme ve bunları idare etme (Bennis ve Nanus, 1985, s.56); diğerlerine sembol olmak ve onları kanalize etmek (Çalık, 2003); insan topluluğunu ortak amaçlar doğrultusunda onları güdülemek (Eren, 2007, s. 431); örgütün nereye ve gelecekte olması istenen yerin nerede olması gerektiğine karar verilmesi ve bu işleyişin planlanmasıdır (Paglis ve Green, 2002).

Liderliğin fonksiyonu olarak dört temel öge bulunmaktadır (Kılınçarslan, 2013):

- Amaç: Grubun meydana gelmesinin ilk şartıdır.
- Lider: Grupların olmazsa olmazıdır.
- İzleyenler: Grubun öteki üyeleridir.
- Ortam: Liderlik, koşullar olgunlaştığında oluşabilmektedir.

Yukarıdaki tanımlamalar çoğaltılabilir fakat tümünün ortak noktası benzerdir. Liderlikle ilgili yapılan tanımların büyük bölümü amaç, insan grubu ve etkileme sürecidir (Gedikoğlu, 2015). Liderin güç kaynakları, karizmatik güç, ödül gücü, uzman güç, zorlayıcı güç ve yasal güç olmak üzere beş grupta toplanabilir. Bunlar;

Yasal Güç: Liderin, bir organizasyondaki konumu veya görevi nedeniyle elinde barındırdığı otoriteye kaynaklı güce denir. Yasal güç, liderin örgütü etkileme yeteneğine dayalı olarak örgütteki insanlar tarafından kabullenilen güçtür (Celep, 2004).

Ödül Gücü: Yöneticilerin örgüt üyelerine her türlü ödül verilmesidir. Örgütü motive etmek için liderin hem formal (terfi, ikramiye, prim gibi) ödüllerde hem de informal (övgü, onay, takdir gibi) ödüllerden yararlanır (Özler vd., 2013).

Zorlayıcı Güç: Ödül gücünün mantığının tam tersidir. Örgütte karşılaşılabilecek itaatsizlik durumlarını liderin kontrol etmesini sağlar. Zorlayıcı gücün geçici olarak kazandırdıkları yanı sıra düşük performans ve iş tatminsizliği gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Uzmanlık Gücü: Liderin organizasyonu yönetmek için sahip olduğu bilgi ve becerilerdir. Okul gibi örgütlerde uzmanlık gücü liderin analiz etme, deneyim, eğitim ve kontrol etme yeteneğine sahiptir. Bu yönetim gücünü kullanana liderler örgüt üyelerine güdülenmeyi kabullendirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Karizmatik Güç: Liderin yansıttığı güçlü etkiye bağlıdır. Liderin çekiciliğini ve saygısını yansıtır. Karizmatik gücü kullanan liderler güven ve bağlılık oluşturmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Atatürk, Gandhi ve Martin Luter King gibi liderler karizmatik liderliğin başlıca örnekleridir.

Liderlik özelliğinin genetik mi yoksa sonradan çevresel faktörlerle kazanıldığı geçmişten günümüze süren bir tartışmadır. Fakat liderlerinde içinde bulunduğu toplumdan çıktığını düşünürsek kendilerinde toplumsal yapının yansıması olduğu kabul gören bir görüştür (Bursalıoğlu, 2012). Liderlik, bir amaç uğruna kazanılması gereken faydaların gerçekleşmesi için başkalarını kontrol etme süreci olarak değerlendirilebilir. Liderin ve onu izleyenlerin davranışları ile amaçlanan hedefler liderliğin önemli öğeleridir (Aydın, 2005). Bir kişinin liderliği onun kendisi hakkındaki algısı ve onu izleyenlerin algılarıyla doğrudan ilişkilidir. Liderin büyüklüğü takipçilerinin çokluğu ve kişinin lider olarak kabul edilme algısının yoğunluğu ile aynı doğrultudadır (Erçetin ve Düzer, 2008). En yaygın tanımı ile liderlik, belirli hedefler başlığında insanları etkileme ve harekete geçirebilme özelliğine liderlik denilmektedir (Aybek, Gümüşay, ve Titiz 2014; Şişman, 2014).

Lider, diğer insanları bir hedef etrafında toplayabilen ve onları etkileyen bireydir. Grubun üyelerinin bireysel veya grubun ortak hedefleri doğrultusunda izledikleri ve direktiflerini yerine getirdikleri kişiye lider denir (Koçel, 2003). Önder ise isminden de anlaşılacağı üzere önde olan, ön sezileri güçlü bireylerin veya grubun ihtiyaçlarını ve beklentilerini sezebilen ve bunu yönetebilen kişidir (Tosun, 1990). Kültür çerçevesinden baktığımızda ise lider, kültürü değerlendiren, kavrayan ve şekillenmesinde sorumluluk alan kişidir. Bu bağlamda lider kültürel çerçeveye yeni anlamlar katan ve onun gelişmesini sağlayan bir olgudur (Erçetin, 2000). Gelişen topluma ayak uydurabilen ve kendini de geliştirebilen nitelikli okulların ortaya çıkmasında ve eğitim öğretimin kolaylaşmasında liderliğin önemi görülmektedir (Dinham, 2005).

Myers (1959) liderlik konusunda yapılan çalışmalardan liderlik kavramının daha iyi anlaşılması için bazı genellemelere ulaşmıştır. Bunlar:

- Liderlik mevkiinin değil, etkileşimin bir sonucudur.
- Liderlik önceden yapılandırılmaz, yapısı önceden şekillendirilemez.
- Toplulukları etkileyen iç ve dış stres kaynakları farklı lider tipleri yaratacaktır.
- Bir kişinin her olayda lider olması gerekmez.
- Toplumdaki liderlik olgusu, toplumun lider hakkındaki düşüncesine bağlıdır.
- Liderlin aksiyonlarını onun kendi rolü üzerindeki özalgısı belirler.
- Grupların çoğunda lider adayları birden fazladır.
- Liderlik, zorba veya demokratik olabilir, ama asla umursamaz olamaz.
- Liderlik, gruba ve grup etkinliklerine karşı olan olumlu duyguları oluşturur ve güçlendirir.
- Liderlik, hassas grup standartlarını korur.
- Liderlik bir hükmetme gücüdür ve örgütün unsurları bu gücü bu görevin altından kalkabilecek yeterlilikte özelliklere sahip kişilere verir.

Erçetin (2000; Gündüz, Beşoluk, ve Önder, 2011; Taşdemir, 2009), liderlik kavramının tanımı yapılırken karşılaşılan güçlükleri vurgulamış ve bundan hareketle şu durum tespitlerinde bulunmuşlardır;

- Liderlik kavramı ile yöneticilik kavramları aynı şey değildir.
- Liderlik, grup içindeki resmi konumdan bağımsızdır.
- Liderlik politiktir.
- Liderlik, kültürle iç içedir.

- Liderlik, özgüven, etik değerlere önem verme, risk alma, açık fikirlilik ve vizyon geliştirme gibi zihinsel süreçlerin ön plana çıktığı bir süreçtir.

Bolman ve Deal (2002)'e göre liderliğin beş esas özelliği vardır bunlar, odak, tutku, bilgelik, cesaret ve dürüstlüktür. Bu beş esas özellik liderliğin katmanlarını ve toplumdan kabul görme şartlarını özetlemektedir. Öyle ki bu temel şartların gerçekleşmesi hem liderin öz algısı hem de grubun lider üzerindeki algısı ile paralel olması gerekmektedir.

Liderlik konusu eğitim yönetimi alanında 20 yüzyılın başından beri yoğun bir şekilde çalışılmaktadır. Çeşitli tanımlar, modeller, teoriler geliştirilmiş ve her geçen gün geliştirilmeye devam etmektedir (Şişman, 2014). Alan yazında 350 ve üstü liderlikle ilgili yapılmış tanıma ulaşılabılır (Aydın, 2005; Erçetin, 2000; Şişman, 2014). Liderliğin tanımları incelendiğinde; amaca ulaşma, çok yönlü etkileşim, liderlerin özellikleri gibi bazı noktalar ortak olarak değinilmiştir (Erçetin, 2000; Taşdemir, 2009). Liderliğin en çok kabul gören tanımı, belirli hedefler temelinde etkileme ve harekete geçme yeteneğidir (Aybek, Titiz ve Gümüşay, 2014; Şişman, 2014). Liderlik konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmalar liderlik kavramına farklı yönler eklemiştir. Başlıcaları;

- Kuantum liderlik değerler dizisi (Erçetin ve Kamacı, 2008),
- Karmaşık sosyal medya ve sosyal ağ düzenlerinde kadın liderliği (Erçetin ve Bisaso, 2016),
- Glokal liderlik (Erçetin, Potas, Açıkalın ve Kısa, 2011),
- Eğitim liderliği ve okul kültürü (Sashkin ve Walberg, 1993),
- Çok boyutlu algısal liderlik modeli (Erçetin ve Düzer, 2008),
- Kompleks düzenlerde liderlik bakışıyla DNA liderlik (Gündüz, Beşoluk, ve Önder, 2011),
- Öğrenen yapılarda etkili liderlik (Kılıç, Üstün ve Önen, 2011),
- Okul idaresinde kültürel liderlik bakış açısı ve toplumsal boyutu (Geylani, 2013),
- Etik liderlik (Toytok ve Kapusuzoğlu, 2015),
- Kargaşa ortamlarında kadın liderler (Erçetin, 2016),
- Öğretim liderliği (Şişman, 2014),
- Narsistik liderler (Erçetin, Hamedoğlu, ve Açıkalın, 2016),
- Fosil liderlik (Sığı, 2016),
- Karizmatik liderlik (Conger ve Kanungo, 1998),
- Eğitim liderliğinin kuantum liderlik paradigması ile açıklanması (Erçetin, 1999),
- Demokratik ve dağıtımçı liderlik (Kılıçoğlu, 2018),

- Liderlik konusunu farklı bir bakış açısıyla ele alan çalışmalardan bazılarıdır.

2.1.1. Teknolojik Liderlik

Liderler sahip oldukları yetenek ile organizasyonlarını verimli bir şekilde hedeflere taşırlar, bunun için çağa uygun ilerlemelerden ve teknolojiden faydalanır. Ayrıca bu teknolojiyi iyi bir şekilde kullanmakla kalmayıp grup üyelerine de kullanmalarında yardımcı olurlar. Bu lider ve liderlik kavramları askeri, ekonomi, siyasi, eğitim vb. organizasyonların hepsinde karşımıza çıkan bir kavramdır. Her kurum ve disiplinde bu kavramların tanımlarında farklılıklar olsa bile temelde örgütün amaçları, tecrübe, insanları etkileme ve harekete geçirme, kişilerin ortak amaçları, bilgi birikimi, dış özellikler, ruh hali temaları ortak temalardır.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde her gün yeni bilgiler üretilmekte, yeni icatlar, keşifler ve sanat eserleri ortaya konulmaktadır. Bununla paralel olarak yoğun bir tüketimin gerçekleşmektedir. Bu yeni bilgiler, bireysel ve örgütsel faaliyetleri kolaylaştırıcı güncel teknolojiler barındırmaktadır (Akbaşlı ve Durnalı, 2017). BİT'in hayatın içine daha çok girmesi, her alanda karşımıza çıkması ve kullanan insan sayısının gün geçtikçe artması bilgi toplumu gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bu gibi toplumlarda bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin üst düzeyde olması beklenir.

Teknoloji her seviyeden yönetici ve görevlilere güç verme ve 21. Yüzyılda eğitimi baştan tasarlama gücüne erişmiş bir kavramdır. Teknoloji, örgütteki yönetiminin kendisini, yönetim mekanizmasını ve doğruluğu ispatlanmış yöntemleri saptamak için tercih edilebilir. (Golden, 2004). Okullarda teknoloji kullanabilen uzmanların varlığının korunabilmesi için bu uzmanları yönlendirerek teknolojinin daha verimli kullanılmasını sağlayacak liderlik anlayışına ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Banoğlu, 2011).

Okullardaki teknolojik liderlik kavramı, literatüre bakıldığında ilk olarak ABD eğitim sisteminde karşımıza çıkmaktadır. Aten (1996)'e göre; teknolojik liderlik kavramı 1990 yılının başlarında ABD üniversitelerinde literatür çalışmalarında ortaya çıkmış, 1991 yılında da teknolojik liderlik kavramını tanımlama çalışmaları başlamıştır. Bunun örneği 1991 yılında "Electronic Learning" isimli dergide yayınlanana okul yöneticilerine yönelik "Teknoloji Liderliği: Nasıl Puanlarsınız?" başlıklı çalışmadır.

Teknoloji, devletin yöneticilerinden öğretmenlere kadar her seviyede kullananına güç verme ve eğitimin tanımını yenileme yeteneğine sahip bir olgudur. Teknoloji bilgiye ulaşmayı ve doğruluğunu kontrol etmeyi kolaylaştırır. Teknoloji, mevcut yönetim ve işletim sistemlerini geliştirme ayrıca yeni sistemler belirleme için kullanılabilir (Golden,

2004). Çağımız bilgi temelli ekonomisine katılabilme ve katma değeri yüksek çıktılar elde edebilme temelinde teknolojik açıdan hoşgörülü, global anlamda kabiliyetli ve uygulanabilir yeteneklere sahip geleceğin umut vadeden insanların hazırlanması, teknolojiyi bütünüyle kabul eden ve okuldaki değişimlerin öncüsü olabilecek bir lidere ihtiyaç duyar (McLeod ve Richardson, 2011). Teknoloji alanındaki ilerlemelerle doğru orantılı bir şekilde toplumun ve bireylerin günlük, mesleki ve kamusal yaşam alanlarında sürekli değişimler olmaktadır. Bu değişimler aynı zamanda öğrenme öğretmenin meydana geldiği eğitim ortamlarını da dönüştürmektedir. Başta okul idarecileri ve yöneticiler olmak üzere eğitim öğretim faaliyetleri içindeki tüm personelin liderlik rolleri ve davranışları, öğrenme alanındakilerin bu değişime hazırlanmasında ve adaptasyonunda, eğitim ve öğretimde teknolojinin aktif ve verimli kullanılmasında önemli bir faktördür. Eğitim süreci ve sürecin yönetiminde. Afshari, Bakar, Wong, Samah ve Fooi'ye (2008); liderlik, öğretme-öğrenme sürecini yönlendirmenin önemli bir parçasıdır. Okul müdürleri, BİT vasıtasıyla okulda değişimi başlatmaktan ve bu değişimi uygulamaktan mesuldür.

Teknolojik liderliği 20. asrın sonlarında pek çok araştırmacı konu edinmiş ve aktüel olarak araştırmalarda ciddi bir yer elde etmiştir. Bilinçsiz teknoloji kullanımı bazı olumsuz sonuçlar doğurabileceğinin farkında olmaz ve bunlar oluşmadan önlem almak liderlerde aranan bir kriterdir. Banoğlu (2011)'a göre, teknolojik lider olarak bir okul müdürü:

Eğitime teknoloji entegrasyonunun kolay biçimde olmasını sağlayabilen; eğitim-öğretim ile eğitimin yönetimine ilişkin teknolojileri sağlama noktasında örgütün kaynaklarını etkili yönetebilen; astlarının eğitim-öğretim teknolojileri kullanım kapasite ve mesleki gelişimlerini izleyebilen; örgüt içindeki eğitim öğretim faaliyetlerini (öğrenci başarısı vb.) teknoloji aracılığıyla izleyip değerlendirme yapabilen; okulun çevre ile olan iletişim faaliyetlerinde teknolojiye ihtiyaç olduğu kadar kullanabilen etkin eğitim-öğretim lider karakterine sahip kişidir (Banoğlu, 2011, s.202).

Çağın gereksinimlerine uygun olarak teknolojiyi bilen, onu benimseyen ve kullanabilen insanı yetiştirmek eğitim kurumlarının başlıca amaçları arasındadır. Sonuçta toplu sürekli gelişme ve ilerlemeye ihtiyaç duyan bir yapıdır ve bunun en kısa ve hızlı yolu teknolojiden geçmektedir. Bireysel ve örgütsel başarıyı üst seviyelere çıkarmak için okulda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan kişiye teknolojik lider denir. Başka bir deyişle teknolojik lider kendini takip edenlerin potansiyelini yönlendirirken bunu için kendisi ve takipçilerinin teknolojiden yararlanmasını sağlayan kişidir (Can, 2003).

Bir okulun lideri olan okul müdürü, bilgi ve iletişim teknolojilerinde kendini geliştiren biri olmalıdır. Böylece personel de teknolojiyi iyi kullanabilir ve öğrencilerin motivasyonunu kolaylaştıran bir öğrenme ortamı oluşturabilir ve bu sayede ideal bir okul

elde edilir (Hsieh, Yen ve Kuan, 2014). Kearsley ve Lynch'e (1992) göre; İyi yürütülen teknolojik liderliğin maksimum faydaları aşağıdaki gibidir:

- Daha verimli yönetsel faaliyetler.
- Öğrencilerin iş hayatına daha iyi hazırlanması.
- Okul personelinin mesleki tükenmişliğinin azalması.
- Okuldaki akademik başarıda olumlu iyileşmeler.
- Öğrencilerin okula devamlarında ve yıpranmasında olumlu yönde azalmalar.

Teknolojik liderlik diğer liderlik kuramlarından liderlerin eylemlerine veya karakterlerine odaklanmaması noktasında farklılaşmaktadır. Teknolojik liderlik, organizasyonların veya grupların operasyonlarında verimi ve işlevselliği arttırmak için kullanılan teknolojinin liderlerce geliştirilmesi, yönlendirilmesi, yönetilmesi ve uygulanması üzerinde durmaktadır. Bu nedenle teknolojik liderlik, bir uygulama merkezli liderlik faaliyetidir (Chin,2010). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bulunmaktadır. Bu müdürlük devlet okullarındaki teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını ve donanımdan yazılıma her türlü ihtiyacı karşılamak için çalışmaktadır. Samancıoğlu, Bağlıbel, Kalman ve Sincar (2015)'a göre Türkiye'deki en önemli eğitim teknoloji yatırımı FATİH projesidir ve bu yatırımın başarılı olabilmesi için yöneticilerin teknolojiyi özümsemeleri ve teşvikleri projenin başarısına yardımcı olabilir.

Teknolojik liderlerin kapsamlı bir bilgi birikimi olması beklenmektedir. Hatta daha önemli olanı yöneticinin öğrenme öğretme faaliyetlerinde teknolojinin kullanılmasını desteklemek için teknoloji okur yazarı olmalıdır. Teknoloji uzmanı ve insan ilişkilerinin dışında pedagoji ve idari işlemlerden de anlamalıdır (Aten, 1996). Teknolojik liderlik, literatürde yer alan önemli diğer liderlik tarzlarında yer alan teknik ve yöntemlerin adeta kesişim kümesidir. Özellikle son hız değişen dünya ile birlikte değişen teknolojiye uyum sağlama ve gelişimi yönetme teknolojinin başlıca özellikleri arasındadır (Valdez, 2004).

Yeterli düzeyde teknoloji kullanımına sahip olana, bu yeteneği okulun idari ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanabilen müdürler de gelişmiş teknolojik liderlik vasıflarının olduğundan söz edebiliriz (Afshari, Bakar, Wong, Samah ve Fooi, 2008). Sınıf içi öğrenme öğretme faaliyetlerinde öğretmenlerin teknolojiyi verimli bir şekilde kullanabilmesi, teknolojiyi kavraya bilmesi ve takip edebilmesi konusunda yeni yöntemler geliştirmek bunları uygulamak okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerileri ile ilişkilidir

(Creighton, 2003). Öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye eşit eriminin olması internet kullanımı, kurumda demokratik bir hava yaratması ve ayrımcılığı her alanda minimize etmesi okul müdürlerinin görev tanımları arasındadır (Flanagan ve Jacobsen, 2003).

Reeves'in geliştirdiği liderliği 10 boyutta ele alan Çok Boyutlu Liderlik Değerlendirme modelinin boyutlarından birisi olan teknoloji boyutu üç alt boyuttan oluşur öğrenme ve öğretmeyi iyileştirmek için teknoloji kullanımı, elektronik iletişimde yeterlilik, teknoloji kaynağı, bilgi ve personelin tutar yönetimi (Reeves, 2004). Liderlik rolü sadece bireylerin üstlenebileceği bir görev olmanın dışında komiteler, destek grupları, dernekler, geliştirme grupları gibi yapılar liderlik görevini üstlenebilir. Tan (2010)'a göre okullardaki teknoloji kullanım oranını belirlemede dört ana dönüşüm alanı rolleri vardır. Bunlar;

- Örgüt yapısı ve politikası,
- Altyapı,
- Pedagoji,
- Okul kültürüdür.

BİT'in eğitim ortamları ile bütünleşmesi ve bilinçli kullanılmasında okul yöneticilerinin dikkate değer bir payı vardır (Akbaba Altun ve Gürer, 2008). Akbaba Altun (2004)'a göre; MEB, 2001 yılında BİT dersliklerini kurarken okul müdürlerinin hangi aşamalarda ne gibi sorumluluklarının olduğunu belirlemiş ve bunu resmi yazışma kanalları ile okul müdürlerine iletmiştir. MEB'in bu genelge, belge ve çeşitli dokümanlar aracılığı ile yayınladığı verileri Akbaba Altun (2004) bu verileri kategorilere ayırmış. Aşağıdaki Tablo 2.1 'de gösterilmiştir.

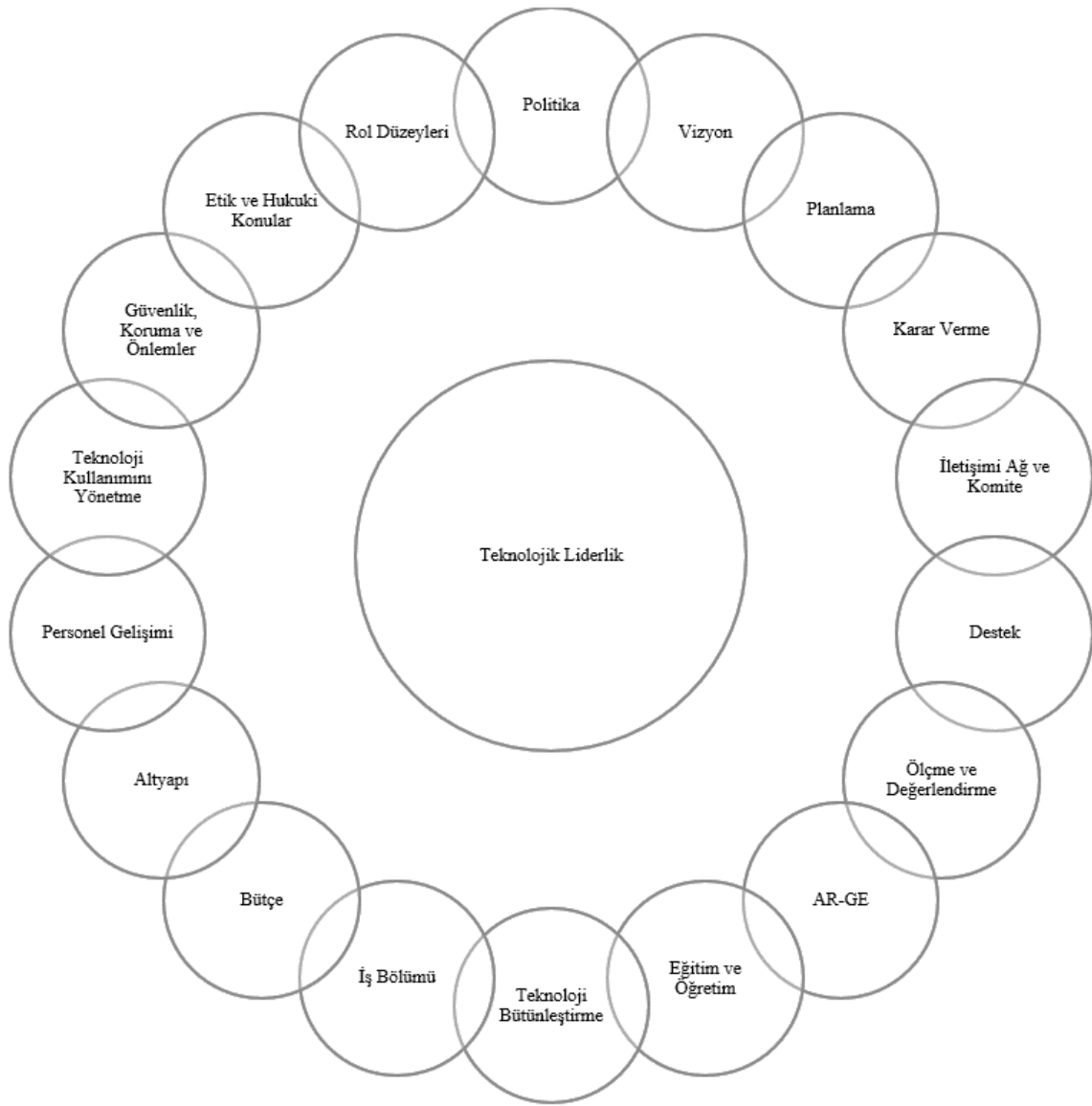
Tablo 2.1 *MEB'in Görev Tanımları*

Kategoriler	Rollerin Açıklamaları
Liderlik	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğretim Liderliği</i>: Araç gereçleri eğitim amaçlarına uygun kulanma • <i>Teknolojik Liderlik</i>: Teknolojik cihazları, etkili, verimli ve sınırları zorlayacak düzeyde kapsamlı kullanmak.
Denetim	<ul style="list-style-type: none"> • Arızalı ekipmanları denetlemek. • Bilgisayarların amaca yönelik kullanılmasını sağlamak.
İletişim	<ul style="list-style-type: none"> • Resmi ve özel kurumlarla yazışmaları yürütmek.
Planlama	<ul style="list-style-type: none"> • Tüm bilgi teknoloji cihazlarının emre hazır olmasını sağlamak. • Eğitimlerin planlanması ve eğitimleri verecek öğretmenlerin sayısını ayarlamak.
Koordinasyon	<ul style="list-style-type: none"> • Alınan ekipmanların temininden sonra evrakları düzenlemek. • Araç ve gereçleri yakındaki ihtiyaç sahibi okullarla paylaşmak. • Okulun toplum içinde kültürel ve eğitsel bir merkez olmasını sağlamak. • Toplumda öğrenme merkezi kavramının karşılığı olarak okulları yerleştirmek.
Etik	<ul style="list-style-type: none"> • Okulda kullanılan yazılım ve cihazların yaslara uygun temini ve kullanılmasını sağlamak.

Kaynak: Akbaba Altun, 2004

Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (National Educational Technology Standards for Administrators) kısa adıyla NETS-A, okul müdürlerinin eğitim teknolojileri ile neler yapabilmesi gerektiğini belirleyen öneriler dizisidir. NETS-A standartları, uzman görüşleri, ilgili örgütler ve alan yazın taramasından sonra belirlenmiş standartlaştırılmıştır. İlk başlarda 2001 yılında Okul Yöneticileri için Teknoloji Standartları (The Technical Standards and Safety Authority) (TSSA) adıyla geliştirilmiş akabinde 2002 yılında ISTE ve NETS-A standartlarına dahil edilip yayılmıştır (Anderson ve Dexter, 2005).

Duranlı (2018)'e göre yapılan alan yazın taraması ve araştırma kapsamında teknolojik liderliği konusunda on sekiz boyutun çerçevesini aşağıdaki Şekil 2.1'de çizmiştir.



Şekil 2.1 Teknolojik Lider Kavram Diyagramı

Son olarak okul yöneticilerinin, teknolojik liderliğin boyutlarını bilmeleri, bunları anlamaları ve içselleştirerek kullanmaları eğitimin kalitesinin artmasında ve yeni nesillere teknolojinin öğretilmesinde ki önemi açık bir şekilde anlaşılabilir.

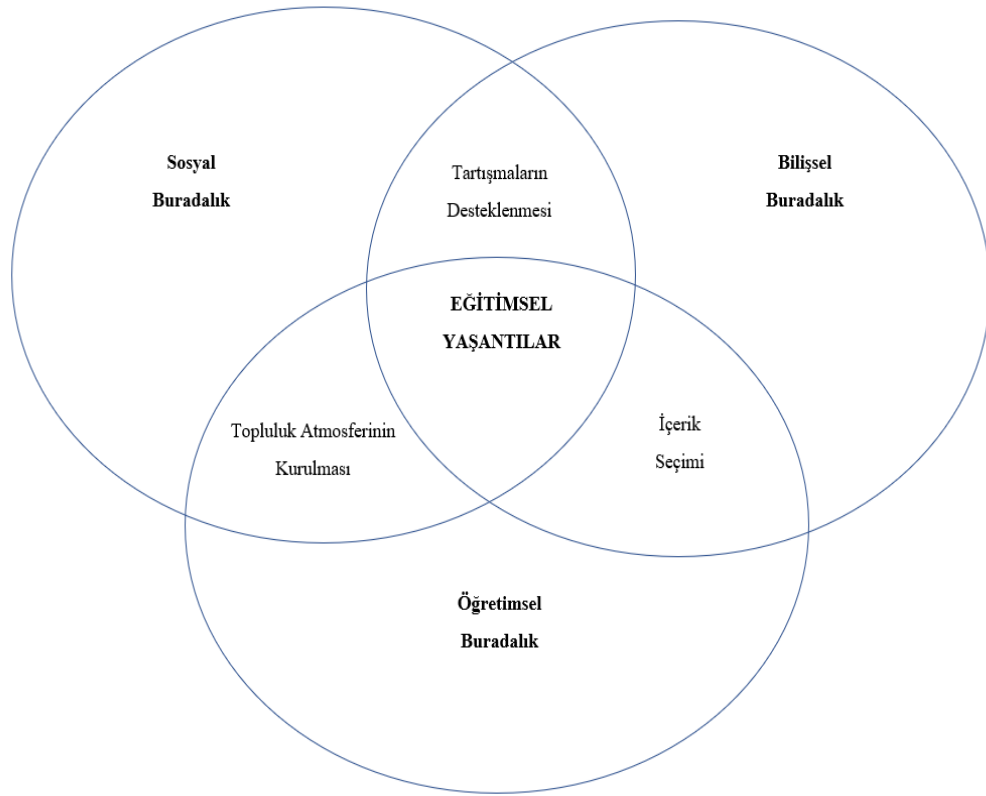
2.2. Uzaktan Eğitim

Yakın zamanda yaşanan Covid-19 pandemisiyle birlikte hayatımıza giren sosyal izolasyon ve karantina kavramları uzaktan eğitime olan talebin giderek artmasına sebep olmuştur. Tabii bunda mevcut teknolojinin ve internet altyapısını belli bir olgunluğa erişmesi de etkilidir. Uzaktan eğitimin avantajlarının başında zamandan ve mekandan esneklik ve öğrenenin kendi hızıyla öğrenmesi gelirken bunların yanı sıra eğitim bilimleri ve psikolojik olarak eğitimin her kademeye uyarlanması sorunları beraberinde getirmektedir (Moore, Deane ve Galyen, 2011).

Öğrenciler, online eğitim ile artık sadece ders materyallerine ve kitaplara ulaşmanın dışında okul duvarlarını aşarak tüm dünyadaki bilgiye eş zamanlı ulaşabilmektedir. Bu kapsamda çeşitli kaynaklardan gelen bu bilgiler öğrenmeyi arttırmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencilerin mekandan bağımsız olmalarını ve istedikleri öğrenme ortamlarına dahil olma fırsatını veren bir olgudur (Güngören ve Horzum, 2015). Diğer bir deyişle çevrimiçi öğrenme ortamları, yüz yüze, uzaktan ve karma öğrenmeyle bütünleşen, bütünüyle çevrimiçi gerçekleştirilen internet tabanlı uzaktan öğretim ortamlarının birleşimidir (Walker ve Fraser, 2005). Uzaktan eğitimde belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için çevrimiçin öğrenme ortamlarının bir takım temel ilkeler göre yapılandırılması gerekmektedir. Aydın (2002)'a göre bu ilkeler:

- Öğrencilerle iletişimi güçlü tutmak,
- Açık etkileşimlere yer vermek,
- Sınıf dışı etkileşimleri destekler uygulamalar kullanmak,
- Destek sistemleri kullanmak,
- Pedagojik yaklaşımlardan faydalanmak,
- Buradalık kavramlarından hareketle öğrenme öğretme ortamlarını düzenlemek.

Garrison, Anderson ve Archer (2000)'a göre uzaktan eğitim ortamlarında üç buradalık kavramı yeterli düzeyde olursa öğrenmelerin manidar hale geleceği düşünülmektedir. Bunlar; “Bilişsel Buradalık”, “Öğretimsel Buradalık” ve “Sosyal Buradalık” şeklindedir. Bu kavramlara ait venn diyagramı aşağıda Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2 Uzaktan Eğitim Ortamlarında Üç Buradalık

Pandemi dönemi içerisinde uzaktan eğitimle senkron olarak sınıf araçlarının özellikle Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) kullanımı önem kazanmıştır. ÖYS'ler uzaktan eğitim faaliyetlerinde kullanılan web uygulamalarıdır (Chug, Luck ve Turnbull, 2019). ÖYS eğitim öğretim ortamındaki pek çok araçta bulunmakla birlikte, bir iş birliği ile oluşmuş olması, kullanıcı dostu bir arayüze sahip olması ve video konferans desteği gibi pek çok avantajları beraberinde getirmektedir (Güven & Güven, 2016; Arribillaga ve Bezanilla, 2020; Rodriques, 2020).

Bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış (Mıdık, 2018). Buna binaen öğretmen, yönetici ve öğrencilerin mevcut teknolojiye ve teknolojik gelişmelere takındıkları tutum ön plana çıkmaktadır. Teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerine başarılı bir şekilde entegre olabilmesi ancak teknolojiye karşı pozitif bir tutum sergileyen ve kaygı düzeyi düşük olan yönetici, öğretmen ve öğrencilerle mümkündür (Wiel ve Rosen, 1990). Öğrencilerin sanal ortamdaki çalışmaları büyük ölçüde teknolojiye yönelik tutumları ile doğru orantılıdır (Cabı, 2016). Sonuç olarak pandemiyle birlikte dijital dönüşümü hızlanan eğitim öğretim ortamlarının etkililiği ve başarısını etkileyen faktörlerden biride öğrenci tutumları olduğu anlaşılmıştır (Yıldız, Çengel ve Alkan, 2020).

2.2. İlgili Çalışmalar

2.2.1. Teknolojik Liderlik

Cantürk (2016), “Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilişim Teknolojilerinin Yönetim Süreçlerinde Kullanımı Arasındaki İlişki” konulu doktora tezinde; okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile bu davranışları yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla Antalya’nın Konyaaltı, Muratpaşa ve Kepez merkez ilçelerinde 49 genel ve mesleki lisede 2015-2016 eğitim yılında çalışma yürütmüştür. Bun çalışmaya 207 idareci, 2693 öğretmen katılmış, 179 idareci ve 508 öğretmenin görüşü değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu nicel bölümünde iki farklı ölçe aracından faydalanılmıştır. Bunlardan birisi araştırmacının geliştirdiği BİT’nin yönetim süreçlerinde kullanımını ölçen aracıdır. Diğeri ise ISTE (2009) standartları doğrultusunda hazırlanana ve Türkiye’ye uyarlanan araçtır. Nitel bölüm Antalya merkez ilçelerine bağlı okullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre seçilen on sekiz idareci ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre idareciler teknolojik liderlik davranışlarını yüksek oradan sahip olduklarını ve kullandıklarını belirtirken, kendi idarecilerini değerlendiren öğretmenlerin görüşü ise daha düşük çıkmıştır. Tez sahibi, idarecilerin BİT ’den yönetim sürecinde faydalanmasının teknolojik liderlik kavramını önemli miktarda etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ölçek (2014), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Teknoloji Liderlik Düzeylerine İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde; ilköğretim kurumlarında görevli idareci ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 2010-2011 eğiti-öğretim yılında Uşak ili devlet ilköğretim okullarında çalışan idareci ve öğretmenler arasında yapılmıştır. Nicel bir yöntem kullanılmış ve araştırmaya 431 öğretmen ile 119 idareci katılmıştır. Sincar (2009)’ın geliştirdiği “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” kullanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin teknolojik liderlik hakkında öz görüş düzeyleri onları değerlendiren öğretmenlerin görüş düzeylerinden daha yüksektir.

Baş (2012), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde; idarecilerin teknolojik liderlik rolleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri ile belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmada nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde uygulanmış ve ilçe olarak Ataşehir, Maltepe ve Kartal ilçelerinde çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini basit tesadüfi yöntemle seçilen 545 öğretmen oluşturmuştur. Sincar (2009)'ın geliştirdiği “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” ve Yalçınkaya (2000) tarafından uyarlanan “Örgüt İklimi Belirleme Ölçeği (OCDQ-RE)” veri toplama araçları olmuştur. Çalışmadan elde edilen genel sonuca göre ilköğretim okul idarecileri teknolojik liderlik özelliklerini büyük oranda göstermektedir. Öğretmenlerin idarecilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin görüşlerine bakıldığında en yüksek destek boyutunda en düşük ise iletişim boyutunda görüş bildirmişlerdir. Teknoloji liderliği ve alt boyutlarına bakıldığında öğretmen görüşleri; görev, eğitim düzeyi ve kıdeme göre manidar şekilde farklılaşmıştır. Okul ikliminin öğretmen davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında en yüksek düzeyi mesleki dayanışma boyutu, en düşük düzeyi ise ilgisizlik boyutu almıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin mesleki dayanışma ve samimi alt boyutları ile iletişim alt boyutu arasında istatistiksel olarak zayıf ve pozitif yönlü manidar bir ilişki tespit edilmiştir.

Esplin (2017), “Utah İlköğretim Okulu Müdürlerinin Teknoloji Liderleri Olarak Hazırlanması” başlıklı doktora tezinde; bölgedeki okul idarecilerinin, ISTE standartları ile karşılaştırıp algılanan teknolojik liderlik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Utah’da görevli 533 idareci evreni, 224’ü ise örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve 129 idarecinin görüşü değerlendirilmiştir. “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliğini Değerlendirme (PTLA) Anketi” ile veriler toplanmıştır. Elde edilen temel sonuç bölgedeki idarecilerin teknoloji lideri olarak öncülük etmeye istenilen düzeyde hazır olmadığını göstermiştir.

Hall (2015), “Ortaöğretim Okullarında Teknolojik Liderlik: Yöneticilerin Vizyon, Roller, Eylemler ve Engellere İlişkin Öğretmenlerin Bakış Açısı” başlıklı doktora tezinde; idarecilerin teknoloji bütünleşme düzeyleri ve öğretmenlerin bu konuda idarecilere nasıl destek olabilecekleri konusunda idareci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında “The Springfield School District” bölgesinde gerçekleştirilen bu çalışmada 16 okul müdürü çalışma grubu oluşturmuştur. Çalışmada karma yöntem kullanılmış ve okul müdürleriyle görüşmeler düzenlenmiştir. Elde edilen temel bulgular:

- Öğretmen ve idarecilerin eğitim teknolojileri kullanımı konusunda endişeleri var.

- Öğretmen ve idareciler, idarecilerin yönetici odaklı teknoloji kullanımına dair beklentileri var.
- Bu beklentiler öğretim sırasında öğretmenlere açıkça bildirilmemiş.

Brunson (2015), "İlköğretim Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri" başlıklı doktora tezinde; ISTE-A tarafından belirlenen standartlar çerçevesinde ilköğretim yöneticilerinin teknolojik liderlik üzerindeki hakimiyetinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Colombian Metropolitan'da bir okul bölgesinde 132 müdürle çalıştık. Veri toplama aracı olarak "Müdürlerin Teknoloji Liderliği Değerlendirmesi (PTLA) Anketi" kullanılmış ve elde edilen bulgulara göre, müdürlerin teknolojik liderlik becerilerini yordamada dönüştürücü liderlik tarzının güçlü bir role sahip olduğu belirlenmiştir.

Holland (2015), "Müdürlerin Teknolojik Liderliği ve Öğrenci Başarısı" başlıklı doktora tezinde; okul müdürlerinin temel teknolojik liderlik yetkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kanada'nın Nova Scotia bölgesindeki 35 okul müdürü ve 84 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacı "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgi Değerlendirme (TPCK)" ve "Müdürlerin Teknoloji Liderliğinin Değerlendirmesi (PTLA)" ölçeklerini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Çalışmaya göre öğrenci başarısı ile okul müdürünün teknoloji liderliği arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olmadığı ölçülmüştür.

2.2.2. Uzaktan Eğitim

Saremi ve Turel (2016), okullarda bilişim teknolojisi kullanımı konulu deneysel bir çalışmayı ergenler üzerinde gerçekleştirmiştir. ABD'de 6885 ergen bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın üç hedefi vardır. Birincisi; ergenlerin ayırt edici profillerinin araştırılması İkincisi, ergenlerin eğitim odaklı veya zevke dayalı bilişim teknolojileri kullanımının okul katılımları üzerinde bir etkisi olup olmadığına bakılmasıdır. Üçüncüsü; ergenlerin faydacı (okul odaklı) ve eğlence odaklı BT kullanımlarının eğitim gelişim çıktıları arasında geçiş etkisini araştırmaktır. Yapılan gizli analiz sonucuna göre öğrencilerin eğlence odaklı BT kullanımının, okul odaklı BT kullanımına göre daha fazla ergenleri okul katılımına çektiği ölçülmüştür.

Tezer ve Erterkan (2010), yaptıkları çalışmada Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin, BT kullanımına ilişkin yeterlilik ve bu konudaki altyapı sorunlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya katılanlara 32 soruluk 5'li likert tipi ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeğin 11 sorusu alt yapı diğer 21 sorusu ise BT yeterliliğini kapsamaktadır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre öğretmenleri BT kullanma konusundaki yeterliliklerinin kıdeme göre değiştiği ortaya konmuştur. Ayrıca BT kullanabilen öğretmen sayısının oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. En önemli sorunun altyapı ve ekipman eksikliği olduğu vurgulanmıştır.

Özcan (2013), yaptığı çalışmada matematik dersi için çoklu ortam desteğinin 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarında manidar bir fark yaratıp yaratmadığını araştırmıştır. Bu araştırma için özel bir okulda 58 kişiden oluşan 7.sınıf öğrencisine ön test ve son test uygulamıştır. İki uygulama arasındaki iki hafta süresince öğrencilere çoklu ortam çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ön test ve son test arasında matematik tutum puanları bakımından manidar bir fark görülmemiştir.

Özerbaş ve Çiçek (2014), yaptıkları çalışmada yabancı dil öğreniminde zenginleştirilmiş öğrenme yöntemlerinin akademik başarı ve transfer becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Karma araştırma modeli ile veriler toplanmıştır. Nitel veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, nicel veri toplamak için ise deneysel desen tekniklerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak geleneksel yöntem ile gerçekleştirilen eğitim ile zenginleştirilmiş eğitim nesnelerinin kullanıldığı eğitim ortamında da gerçekleştirilen yabancı dil eğitiminde öğrencilerin akademik başarıları artmıştır. Ancak zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının kullanıldığı yabancı dil eğitiminde öğrencilerin transfer yeteneği geleneksel yöntemle göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Keshta ve Harb (2013), yaptıkları çalışmada geleneksel öğrenme, karma öğrenme ve e-öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma için Suudi Arabistan da bir üniversitede biri kontrol grubu ikisi deney grubu olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Bu çalışma lisans düzeyinde 148 öğrenci üzerinde yapılmış ve farklı grupların başarılarını değerlendirmek üzere ön test ve son testler kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonrası öğrencilerin karma eğitimi tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel ve e-öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da mevcut bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi terimleriyle olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Genel tarama modelleri, birçok unsurdan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenden alınacak tüm evren veya grup, örneklem veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012, s. 77-79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde 2800 civarında öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek öğretmenler arasından “rastgele örnekleme” yöntemiyle seçilen 245 öğretmene ulaşılmıştır. 3 ölçek eksik doldurulduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır. Tam ve doğru biçimde doldurulan 242 ölçek değerlendirmeye alınarak araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Araştırmaya katılanlardan ölçek sorularına uygun cevaplar verilen ve değerlendirmeye alınan 242 katılımcının kişisel bilgilerine ilişkin dağılımları aşağıda Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 *Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	127	52,5
	Erkek	115	47,5
Yaş	23-35	68	21,8
	36-44	132	54,5
	45 ve üstü	42	17,4
Kıdem	1-10 yıl	48	19,8
	11-15 yıl	63	26,0
	16-20 yıl	90	37,2
	21 yıl ve üstü	41	16,9

(devamı arkadadır)

Tablo 3.1 (Devamı) Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Medeni Durum	Evli	190	78,5
	Bekar	52	21,5
Eğitim Düzeyi	Lisans	204	84,3
	Yüksek Lisans	38	15,7
Branşlar	Fen Bilimleri Branşları	76	31,4
	Sosyal Bilimler Branşları	107	44,2
	Diğer Branşlar	59	24,4
Çalıştığı Kademe	Okulöncesi-İlkokul	68	28,1
	Ortaokul	147	60,7
	Lise	27	11,2
Okuldaki Öğretmen Sayısı	25'ten az kişi	34	14,0
	25-40 kişi	34	14,0
	41-50 kişi	67	27,7
	51-60 kişi	59	24,4
	61 ve üstü	48	19,8
Okuldaki Öğrenci Sayısı	0-500 kişi	43	31,4
	501-750 kişi	36	14,9
	751-1000 kişi	87	36,0
	1000'den fazla kişi	76	31,4
Okuldaki Müdürüyle Çalışma Süresi	1-4 yıl	157	64,9
	5-8 yıl	85	35,1

Tablo 3.2.1'de öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları verilmiştir. Bu tabloya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %52,5'inin kadın, %54,5'inin 36-44 yaş aralığında, %37,2'sinin 16-20 yıl arasında kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %78,5'i evli, %84,3'ü lisans mezunu, %44,2'si sosyal bilimleri ilgilendiren branşlarda görev alan, %60,7'si ortaokul kademesinde görevli, %27,7'si 41-50 öğretmenli ve %36,0'ı 751-1000 arası öğrencisi olan okullarda çalıştıkları keşfedilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Kişisel Bilgiler

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; üç bölümden oluşmuştur. Anketin birinci bölümünde öğretmenlere ait genel bilgileri içeren (a) Cinsiyet, (b) Medeni Durum, (c) Eğitim Düzeyi, (d) Yaş, (e) Kıdem, (f) Çalışılan Kademe, (g) Okuldaki Öğretmen Sayısı, (h) Okuldaki Öğrenci Sayısı, (i) Okuldaki Yönetici Sayısı, (j) Branş, (k) Okuldaki Toplam Çalışma Süresi, (l) Okuldaki Müdürüyle Çalışma Süresi ve (m) Görev Yaptığı İlçe olmak üzere 13 soru bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği

İkinci bölümde öğretmen görüşlerine göre, okulda öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin sergiledikleri teknolojik liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Duranlı (2018) geliştirmiş oldukları “Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği” (ÖGOMTLD-Ö) yer almaktadır. Bu ölçek, 18 madde ve dört boyuttan oluşmuştur. 5’li Likert tipi oluşturulmuş ve 5 seçenek puana dönüştüğünde “Kesinlikle Katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “—Orta düzeyde katılıyorum” 3, “Katılıyorum” 4 ve “Kesinlikle Katılıyorum” 5, olmak üzere değer almıştır. Ölçeğin dört alt boyutlu yapısına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Ölçekten alınan puan yüksek ise ilgili davranışlar okul müdürleri tarafından yüksek düzeyde sergilenmekte; düşük ise ilgili davranışların okul müdürleri tarafından düşük düzeyde sergilendiği ifade edilebilir. Ölçeğe ait bilgiler Tablo3.2’de verilmiştir.

Tablo3.2 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler

Boyut	Maddeler	Orijinal araştırmadaki güvenilirlik
Motivasyon	1,2,3,4,5,6	.90
Yönlendirme	7,8,13	.88
Altyapı	9,10,11,12	.87
Hukuk	14,15,16,17,18	.70

3.3.3. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği

Üçüncü bölümde “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği” (ÖPSUEOKİT-Ö) kullanılmıştır. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Yıldız, Alkan ve Çengel (2021) tarafından geliştirilmiş olup 25 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipi oluşturulmuş ve 5 seçenek puana dönüştüğünde “Kesinlikle Katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Orta düzeyde katılıyorum” 3, “Katılıyorum” 4 ve “Kesinlikle Katılıyorum” 5, olmak üzere değer almıştır. Çalışmanın güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçeğin 24 maddeden oluşan 4 alt boyutlu yapısının Cronbach Alpha ile saptanan güvenilirlik katsayısı .93 olarak saptanmıştır. Ölçeğe ait bilgiler Tablo3.3’de verilmiştir.

Tablo3.3 Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler

Boyut	Maddeler	Orijinal araştırmadaki güvenilirlik
Yeterlilik ve motivasyon	1,2,3,4,5,6,24	.94
Kullanışlılık	7,8,9,10,11,12,13,14	.81
Etkililik	15,16,17,18,19	.88
Memnuniyet	20,21,22,23	.84

Konuda çalışan araştırmacılara göre *Cronbach Alpha* değeri 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artmaktadır (Huang, Ryan, Zaber ve Palmer, 2014; Sekaran, 2003). Bu bağlamda ölçeğin ilgili boyutlarının her birinin güvenilirlik katsayılarının "mükemmel" olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Elde edilen veriler kullanılarak bu çalışmada toplanan verilerin Cronbach Alpha testi bulguları aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği" için toplanan verilerin tüm ölçek için güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach's α .95 ve McDonald's ω .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88; .89; .87 ve .81 olarak bulunmuştur. Madde kalan korelasyonları için ise motivasyon boyutu için .64 ile .78; yönlendirme boyutu için .70 ile .87; altyapı boyutu için .55 ile .87 ve hukuk boyutu için .46 ile .77 arasında değişmiştir.

"Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" için toplanan verilerin tüm ölçek için güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach's α .93 ve McDonald's ω .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla .91; .82; .70 ve .90 olarak bulunmuştur. Madde kalan korelasyonları için ise yeterlilik ve motivasyon boyutu için .60 ile .84; kullanışlılık boyutu için .42 ile .74; etkililik boyutu için .23 ile .69 ve memnuniyet boyutu için .76 ile .83 arasında değişmiştir.

Bu sonuçlar ölçeklerle toplanan verilerin güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçekler, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki öğretmenlere uygulanmıştır. İzin belgesi Ek'te sunulmuştur. Evrende yer alan öğretmenlerden dijital ortam araçları yardımı ile veriler toplanmış, veri toplama araçlarının uygulanması esnasında anlaşılmayan hususlar için

gerekli açıklamalar yapılmıştır. Böylelikle araştırma verilerinin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Yapılan bu çalışma kapsamında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerden 242'sinin verdikleri yanıtlar Jamovi 2.3.2.0 istatistik paket programında kodlama yapılarak gerekli analizler yapılmıştır. Bu çalışmada istatistiksel yöntemlerden referans dağılımları, korelasyon, t-testleri kullanılacak ve sonuçlar tablolarla ifade edilip yorumlanacaktır. Veriler normal dağılırsa parametrik testler, normal dağılmazsa non-parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçeklerle elde edilen verilerin dağılımının normallik analizini test etmek için yapılan basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakıldığında elde edilen veriler Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Çarpıklık (Skewness) Değeri	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Shapiro-Wilk p
Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği Ortalama	-1.29	3.06	<.001
Motivasyon Alt Boyutu	-.73	2.63	<.001
Yönlendirme Alt Boyutu	-1.49	3.08	<.001
Altyapı Alt Boyutu	-1.42	2.91	<.001
Hukuk Alt Boyutu	-1.51	3.08	<.001
Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği Ortalama	-1.29	1.84	<.001
Yeterlilik ve Motivasyon Alt Boyutu	-1.29	1.24	<.001
Kullanışlılık Alt Boyutu	-.70	-.65	<.001
Etkililik Alt Boyutu	-.92	5.89	<.001
Memnuniyet Alt Boyutu	-1.54	3.70	<.001

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi ölçeklerin ve alt boyutların "Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)" sonuçlarının -1,54 ile 5,89 arasında değiştiği ölçülmüştür. Şencan (2002) çalışmasında -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım kabul edildiğini belirtmektedir. Yukarıda bazı değerler sınıra yakın olduğu için *Shapiro-Wilk* normallik testi uygulanmış ve sonucu incelendiğinde her ölçek ve alt boyutlarda manidar olduğu elde edilmiştir ($p < .05$) Bir başka ifadeyle "verinin dağılımı normal dağılımdan önemli şekilde farklılık göstermemektedir" şeklinde kurulan H_0 hipotezi reddedilmiştir. Buna göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı analizlerde parametrik olmayan testlerin kullanılması

gerektiğinden analizler parametrik olmayan testler kullanılarak yapılmıştır. Manidarlık düzeyi olarak $\alpha = .05$ değeri baz alınmıştır.

Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeğindeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş ($4:5=0,80$); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek:

- 1,00 – 1,80 Çok kötü
- 1,81 – 2,60 Kötü
- 2,61 – 3,40 Ne iyi ne kötü
- 3,41 – 4,20 İyi
- 4,21 – 5,00 Çok iyi şeklinde yorumlanmıştır.

Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeğindeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş ($4:5=0,80$); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek:

- 1,00 – 1,80 Çok kötü
- 1,81 – 2,60 Kötü
- 2,61 – 3,40 Ne iyi ne kötü
- 3,41 – 4,20 İyi
- 4,21 – 5,00 Çok iyi şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada verilerin analiz sürecinde aşağıda verilen istatistiki yöntemler gerçekleştirilmiştir.

1) Araştırmanın katılımcı yöneticilerinin kişisel değişkenlerin dağılımlarının analizinde “betimsel istatistikler (frekans ve yüzde)” kullanılmıştır.

2) Eğitim yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum gibi kategorik ikili değişkenler arasındaki fark analizinde “*Mann-Whitney U*” testi kullanılmıştır.

3) Eğitim yöneticilerinin yaş, çalışma unvanı, yıllık tatil süresi gibi ikiden fazla kategorik değişkeni inceleyen “*Kruskal Wallis*” analizi yapılmıştır ve DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Flinger) çoklu karşılaştırma testine göre gruplar arasındaki farklılığa bakılmıştır.

4) Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışıyla pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir.

Yapılan Pearson korelasyon testinin sonuçları korelasyon katsayısı (r) ;
 $\pm 0.00 \leq r \leq \pm 0.19$ Çok Düşük

$\pm 0.20 \leq r \leq \pm 0.39$	Düşük
$\pm 0.40 \leq r \leq \pm 0.59$	Orta
$\pm 0.60 \leq r \leq \pm 0.79$	Yüksek
$\pm 0.80 \leq r \leq \pm 1$	Çok Yüksek

İlişkili biçimde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.32).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde anketin uygulanması sonucu elde edilen verilerin istatistiki analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde verilerin analiziyle ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumu nedir? (alt boyutlarıyla)” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 *Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Ölçekler ve Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	242	3,64	.58	İyi
Yeterlilik ve motivasyon	242	3,55	.83	İyi
Kullanışlılık	242	3,79	.66	İyi
Etkililik	242	3,46	.57	İyi
Memnuniyet	242	3,73	.65	İyi

Tablo 4.1’de öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi pandemi sürecinden uzaktan eğitim ortamlarına tutumlarının (\bar{X} =3,64) ortalama ile ve “İyi” seviyesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında “Yeterlilik ve motivasyon” boyutu (\bar{X} =3,55) ortalama ile “İyi” seviyesinde, “Kullanışlılık” boyutu (\bar{X} =3,79) ortalama ile “İyi” seviyesinde, “Etkililik” boyutu (\bar{X} =3,46) ortalama ile “İyi” seviyesinde ve “Memnuniyet” boyutu ise (\bar{X} =3,79) ortalama ile “İyi” seviyesinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde

uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları iyi seviyesindedir. Bu durum eğitimin olağan dışı durumlarda öğretmenlerin uzaktan eğitime adaptasyonu için olumlu bir durum olarak görülebilir. Örneğimiz olan Denizli ili öğretmen yaş ortalaması bakımından Türkiye ortalamasının üzerinde olması muhtemel olduğundan ölçeğin başarısı ortaya yakın iyi olarak çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları, kişisel (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, kıdem, görev yaptığı ilçe, çalıştığı kademe, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı ve müdürüyle çalışma süresi) değişkenlerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) cinsiyet değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 *Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.*

	Grup	n	\bar{X}	M	s	U	p	r _b
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	Kadın	115	3,64	4,00	,64	6394,50	,083	,12
	Erkek	127	3,64	3,75	,51			
Yeterlilik ve motivasyon	Kadın	115	3,51	4,00	,91	6916,50	,448	,05
	Erkek	127	3,58	4,00	,75			
Kullanışlılık	Kadın	115	3,91	4,38	,67	5471,50	<,001	,25
	Erkek	127	3,67	3,63	,63			
Etkililik	Kadın	115	3,35	3,40	,61	5809,50	,003	,20
	Erkek	127	3,57	3,40	,50			
Memnuniyet	Kadın	115	3,69	4,00	,70	7288,00	,977	,00
	Erkek	127	3,77	4,00	,61			

*p<.05

Tablo 4.2’de verilen öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitime karşı tutumlarının (alt boyutlarıyla) cinsiyete göre analizi sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyete göre pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ortalaması ($U=6394,500$; $p>.0,05$), cinsiyete göre yeterlilik ve motivasyon alt boyutu ($U=6919,500$; $p>0,05$), cinsiyete göre kullanışlılık alt boyutu ($U=$

5471,500; $p<0,05$), cinsiyete göre etkililik alt boyutu ($U=5809,500$; $p<0,05$) ve cinsiyete göre memnuniyet ($U=7288,000$; $p>0,05$) olarak ölçülmüştür. Elde edilen verilere göre genel anlamda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Sadece cinsiyete göre kullanışlılık alt boyutu arasında kadınlar lehine manidar bir fark vardır ancak analizin etki büyüklüğü incelendiğinden ölçeğin ortalaması ve bütün alt boyutları çok düşük bir etki büyüklüğüne sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) yaş değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3 *Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları*

	Yaş	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ε^2	DSCF
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	23-35	68	3,598	3,750	2,520	2	,284	,01	-
	36-44	132	3,672	4,000					
	45 ve üstü	42	3,608	3,958					
Yeterlilik ve motivasyon alt boyutu	23-35	68	3,433	3,857	1,334	2	,513	,01	-
	36-44	132	3,598	4,000					
	45 ve üstü	42	3,592	4,000					
Kullanışlılık alt boyutu	23-35	68	3,653	3,625	5,884	2	,053	,02	-
	36-44	132	3,879	4,375					
	45 ve üstü	42	3,705	4,125					
Etkililik alt boyutu	23-35	68	3,615	3,400	7,797	2	,020	,03	1-2
	36-44	132	3,409	3,400					
	45 ve üstü	42	3,386	3,400					
Memnuniyet alt boyutu	23-35	68	3,757	4,000	0,137	2	,934	,00	-
	36-44	132	3,718	4,000					
	45 ve üstü	42	3,720	4,000					

* $p<0,05$ 1:23-35 Yaş; 2:36-44 Yaş; 3:45 ve üstü

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının yaş aralıklarına göre sadece “Etkililik” alt boyutunda manidar şekilde farklılaşmıştır [$\chi^2(2)=7,797$; $p<0,05$]. Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Flinger) çoklu karşılaştırma testine göre, “Etkililik” alt boyutunda 23-35 yaş grubu ile 36-44 yaş grubu arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu görülmektedir ($W=-3,769$; $p<0,05$).

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) kıdem değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Kıdem Değişkenine Göre *Kruskal Wallis* Testi Analiz Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ε^2	DSCF
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	1-10 yıl	48	3,50	3,54	10,17	3	,02	,04	1-3
	11-15 yıl	63	3,65	3,96					
	16-20 yıl	90	3,74	4,00					
	21 yıl ve üzeri	41	3,56	3,83					
Yeterlilik ve motivasyon alt boyutu	1-10 yıl	48	3,25	3,57	9,02	3	,03	,04	1-3
	11-15 yıl	63	3,56	4,00					
	16-20 yıl	90	3,71	4,00					
	21 yıl ve üzeri	41	3,54	4,00					
Kullanışlılık alt boyutu	1-10 yıl	48	3,57	3,50	12,62	3	,01	,05	1-3
	11-15 yıl	63	3,83	3,88					
	16-20 yıl	90	3,95	4,38					
	21 yıl ve üzeri	41	3,60	3,63					
Etkililik alt boyutu	1-10 yıl	48	3,56	3,40	2,22	3	,53	,01	-
	11-15 yıl	63	3,47	3,40					
	16-20 yıl	90	3,43	3,40					
	21 yıl ve üzeri	41	3,41	3,40					
Memnuniyet alt boyutu	1-10 yıl	48	3,70	4,00	,97	3	,81	,00	-
	11-15 yıl	63	3,67	4,00					
	16-20 yıl	90	3,79	4,00					
	21 yıl ve üzeri	41	3,71	4,00					
*p<0,05	1:1-10 yıl;	2:11-15 yıl;	3:16-20 yıl;	4:21 yıl ve üzeri					

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının kıdem aralıklarına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermiştir [$\chi^2(3)=10,17$; $p<0,05$]. Ayrıca “Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutu [$\chi^2(3)=9,02$; $p<0,05$] ve “Kullanışlılık” alt boyutu da [$\chi^2(3)=12,62$; $p<0,05$] kıdem değişkenine göre manidar şekilde farklılaşmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Flinger) çoklu karşılaştırma testine göre, öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları kıdem değişkenine göre 1-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar arasında ($W=4,33$; $p<0,05$),

“Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar arasında ($W=4,05$; $p<0,05$) ve “Kullanışlılık” alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar arasında ($W=4,26$; $p<0,05$) istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu görülmektedir.

Buna göre öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları (alt boyutlarıyla) kıdem değişkenine göre çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinden farklılaşmanın kıdem yılı fazla olanın lehine gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) medeni durum değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi analiz sonuçları Tablo Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	Evli	190	3,64	3,96	,60	4911,00	,947	,01
	Bekar	52	3,64	4,00	,51			
Yeterlilik ve motivasyon	Evli	190	3,55	4,00	,85	4740,00	,633	,04
	Bekar	52	3,56	4,00	,73			
Kullanışlılık	Evli	190	3,77	3,88	,66	4619,00	,457	,06
	Bekar	52	3,83	4,31	,68			
Etkililik	Evli	190	3,48	3,40	,61	4552,50	,358	,08
	Bekar	52	3,41	3,40	,38			
Memnuniyet	Evli	190	3,74	4,00	,67	4642,50	,458	,06
	Bekar	52	3,69	4,00	,58			

* $p<0,05$

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) medeni durum değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının [$U=4911,00$; $p>0,05$; $r_b=0,01$], yeterlilik ve motivasyon alt boyutunun [$U=4740,00$; $p>0,05$; $r_b=0,04$], kullanışlılık alt boyutunun [$U=4619,00$; $p>0,05$; $r_b=0,06$], etkililik alt boyutunun [$U=4552,50$; $p>0,05$; $r_b=0,08$] ve memnuniyet alt boyutunun [$U=4642,50$; $p>0,05$; $r_b=0,06$] medeni duruma göre istatistiksel olarak manidar bir fark bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) eğitim durumu değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi analiz sonuçları Tablo 4.6’de verilmiştir.

Tablo 4.6 *Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları*

	Grup	n	\bar{X}	M	s	U	p	r_b
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	Y.Lisans	38	3,51	3,60	,75	3619,50	0,503	,07
	Lisans	204	3,66	3,96	,54			
Yeterlilik ve motivasyon	Y.Lisans	38	3,26	3,57	1,05	3155,50	,052	,19
	Lisans	204	3,60	4,00	,77			
Kullanışlılık	Y.Lisans	38	3,78	3,94	,69	3822,50	,890	,01
	Lisans	204	3,79	3,94	,66			
Etkililik	Y.Lisans	38	3,38	3,40	,81	3682,50	,604	,05
	Lisans	204	3,48	3,40	,51			
Memnuniyet	Y.Lisans	38	3,57	4,00	,96	3658,00	,540	,06
	Lisans	204	3,76	4,00	,58			

* $p < 0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) eğitim durumu değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının [$U=3619,50$; $p > 0,05$; $r_b=0,07$], yeterlilik ve motivasyon alt boyutunun [$U=3155,50$; $p > 0,05$; $r_b=0,19$], kullanışlılık alt boyutunun [$U=3822,50$; $p > 0,05$; $r_b=0,01$], etkililik alt boyutunun [$U=3682,50$; $p > 0,05$; $r_b=0,05$] ve memnuniyet alt boyutunun [$U=3658,00$; $p > 0,05$; $r_b=0,06$] eğitim durumuna göre istatistiksel olarak manidar bir fark bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kademe değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

	Çalıştıkları Kademe	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	Okulönces i-İlkokul	68	3,68	4,00	4,60	2	,100	,02	-
	Ortaokul	147	3,64	4,00					
	Lise	27	3,52	3,58					
Yeterlilik ve motivasyon alt boyutu	Okulönces i-İlkokul	68	3,64	4,00	3,92	2	,141	,02	-
	Ortaokul	147	3,54	4,00					
	Lise	27	3,37	3,71					
Kullanışlılık alt boyutu	Okulönces i-İlkokul	68	3,81	4,25	2,59	2	,274	,01	-
	Ortaokul	147	3,80	4,00					
	Lise	27	3,63	3,63					
Etkililik alt boyutu	Okulönces i-İlkokul	68	3,45	3,40	2,11	2	,348	,01	-
	Ortaokul	147	3,47	3,40					
	Lise	27	3,47	3,60					
Memnuniyet alt boyutu	Okulönces i-İlkokul	68	3,79	4,00	1,45	2	,484	,01	-
	Ortaokul	147	3,72	4,00					
	Lise	27	3,65	4,00					
*p<0,05	1:Okulöncesi-İlkokul;		2:Ortaokul;		3:Lise				

Tablo 4.7’de öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kademe değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Kruskal Wallis sonucuna göre öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının çalıştıkları kademe türüne göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemiştir [$\chi^2(2)=4,60$; $p>0,05$]. Ayrıca “Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutu [$\chi^2(2)=3,92$; $p>0,05$], “Kullanışlılık” alt boyutu da [$\chi^2(2)=2,59$; $p>0,05$], “Etkililik” alt boyutu da [$\chi^2(2)=2,11$; $p>0,05$] ve “Memnuniyet” alt boyutu da [$\chi^2(2)=1,45$; $p>0,05$] kıdem değişkenine göre manidar şekilde farklılaşmamıştır.

Buna göre öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kademe türüne göre benzer tutumlara sahiptirler.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	25'ten az	34	3,57	3,77	14,33	4	,01	,06	1-3
	25-40	34	3,53	3,65					2-3
	41-50	67	3,83	4,00					3-4
	51-60	59	3,49	4,00					3-5
	61 ve üstü	48	3,68	3,79					
Yeterlilik ve motivasyon alt boyutu	25'ten az	34	3,45	3,93	8,45	4	,08	,04	-
	25-40	34	3,39	3,86					
	41-50	67	3,77	4,00					
	51-60	59	3,38	4,00					
	61 ve üstü	48	3,65	4,00					
Kullanışlılık alt boyutu	25'ten az	34	3,57	3,63	18,54	4	<,001	,08	1-3
	25-40	34	3,65	3,56					2-3
	41-50	67	4,04	4,38					3-5
	51-60	59	3,74	4,25					
	61 ve üstü	48	3,73	3,75					
Etkililik alt boyutu	25'ten az	34	3,62	3,60	12,73	4	,01	,05	1-4
	25-40	34	3,46	3,40					
	41-50	67	3,52	3,40					
	51-60	59	3,23	3,40					
	61 ve üstü	48	3,55	3,40					
Memnuniyet alt boyutu	25'ten az	34	3,74	4,00	12,43	4	,01	,05	3-4
	25-40	34	3,61	3,88					
	41-50	67	3,92	4,00					
	51-60	59	3,51	4,00					
	61 ve üstü	48	3,81	4,00					
*p<0,05	1:25'ten az; 2:25-40; 3:41-50; 4:51-60; 5:61 ve üstü								

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermiştir [$\chi^2(4)=14,33$; $p<0,05$]. Ayrıca “Kullanışlılık” alt boyutu [$\chi^2(4)=18,54$; $p<0,05$], “Etkililik” alt boyutu [$\chi^2(4)=12,73$; $p<0,05$] ve “Memnuniyet” alt boyutu da [$\chi^2(4)=12,43$; $p<0,05$] öğretmen sayısı değişkenine göre manidar şekilde farklılaşmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Flinger) çoklu karşılaştırma testine göre, öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre 25'ten az öğretmen öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 41-50 arası öğretmen öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=3,96$; $p<0,05$), 25-40 arası öğretmen öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 41-50 arası öğretmen öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=-3,91$; $p<0,05$), 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 51-60 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip

olanlar arasında ($W=3,87$; $p<0,05$) ve 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 61 ve üstü öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=4,46$; $p<0,05$) istatistiksel olarak manidar bir fark ölçülmüştür. “Kullanışlılık” alt boyutunda 25’ten az öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=5,58$; $p<0,05$), 25-40 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=-4,69$; $p<0,05$) ve 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 61 ve üstü öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=4,05$; $p<0,05$) istatistiksel olarak manidar bir fark ölçülmüştür. “Etkililik” alt boyutunda 25’ten az öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 51-60 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=3,54$; $p<0,05$) istatistiksel olarak manidar bir fark ölçülmüştür. “Memnuniyet” alt boyutunda 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar ile 51-60 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip olanlar arasında ($W=5,01$; $p<0,05$) istatistiksel olarak manidar bir fark ölçülmüştür.

Buna göre öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları (alt boyutlarıyla) öğretmen sayısı değişkenine göre çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinden farklılaşmanın öğretmen tutum ortalaması yüksek olanın lehine gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Göre *Kruskal Wallis-Analiz Sonuçları (Devamı Arkada)*

	Öğrenci Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
ÖPSUEOKİT- Ö Ortalama	0-500	43	3,61	3,79	22,20	3	<,001	,09	1-3
	501-750	36	3,47	3,56					2-3
	751-1000	87	3,81	4,00					4-3
	1000’den fazla	76	3,54	3,75					
Yeterlilik ve motivasyon alt boyutu	0-500	43	3,54	4,00	16,31	3	<,001	,07	2-3
	501-750	36	3,23	3,36					4-3
	751-1000	87	3,78	4,00					
	1000’den fazla	76	3,45	3,93					
Kullanışlılık alt boyutu	0-500	43	3,59	3,63	29,96	3	<,001	,12	1-3
	501-750	36	3,61	3,50					2-3
	751-1000	87	4,07	4,38					4-3
	1000’den fazla	76	3,65	3,63					

Tablo 4.9 (Devamı) Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Göre Kruskal Wallis-Analiz Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
Etkililik alt boyutu	0-500	43	3,62	3,40	4,64	3	,20	,02	-
	501-750	36	3,44	3,40					
	751-1000	87	3,41	3,40					
	1000'den fazla	76	3,44	3,40					
Memnuniyet alt boyutu	0-500	43	3,74	4,00	10,59	3	,01	,04	2-3
	501-750	36	3,61	3,75					
	751-1000	87	3,88	4,00					
	1000'den fazla	76	3,61	4,00					
*p<0,05	1:0-500;	2:501-750;	3:751-1000;	4:1000'den fazla					

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermiştir [$\chi^2(3)=22,20$; $p<0,05$]. Ayrıca alt boyutlardan “Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutu [$\chi^2(3)=16,31$; $p<0,05$], “Kullanışlılık” alt boyutu [$\chi^2(3)=29,96$; $p<0,05$] ve “Memnuniyet” alt boyutunda [$\chi^2(3)=10,59$; $p<0,05$] öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir fark görülmüştür. DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Flinger) çoklu karşılaştırma testine göre, öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısı değişkenine göre 0 ile 500 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 751-1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında ($W=4,10$; $p<0,05$), 501 ile 750 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 751-1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında ($W=5,38$; $p<0,05$) ve 751 ile 1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 1000'den fazla öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında manidar bir fark görülmüştür ($W=5,89$; $p<0,05$). “Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutunda 501 ile 750 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 751-1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında ($W=5,65$; $p<0,05$) ve 751 ile 1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 1000'den fazla öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında manidar bir fark görülmüştür ($W=4,52$; $p<0,05$). “Kullanışlılık” alt boyutunda 0 ile 500 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 751-1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında ($W=6,82$; $p<0,05$), 501 ile 750 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 751-1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında ($W=5,66$; $p<0,05$) ve 751 ile 1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 1000'den

fazla öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında manidar bir fark görülmüştür ($W=5,87$; $p<0,05$). “Memnuniyet” alt boyutunda 501 ile 750 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 751-1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında ($W=4,50$; $p<0,05$) ve 751 ile 1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 1000’den fazla öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında manidar bir fark görülmüştür ($W=4,04$; $p<0,05$).

Buna göre öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları (alt boyutlarıyla) öğrenci sayısı değişkenine göre çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinden farklılaşmanın öğretmen tutum ortalaması yüksek olanın lehine gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) görev yaptıkları ilçe değişkenine göre *Mann-Whitney U* analiz sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10 *Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Görev Yaptıkları İlçe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları*

	İlçe	<i>n</i>	\bar{X}	M	<i>s</i>	U	p	r_b
ÖPSUEOKİT-Ö	Pamukkale	150	3,63	3,96	,62	6805,50	,85	,01
	Merkezefendi	92	3,66	3,96	,51			
Ortalama	Pamukkale	150	3,55	4,00	,87	6783,00	,81	,02
	Merkezefendi	92	3,56	4,00	,76			
Yeterlilik ve	Pamukkale	150	3,75	4,00	,70	6477,00	,41	,06
	Merkezefendi	92	3,84	3,88	,59			
Kullanışlılık	Pamukkale	150	3,47	3,40	,62	6851,00	,92	,01
	Merkezefendi	92	3,45	3,40	,46			
Etkililik	Pamukkale	150	3,72	4,00	,68	6766,50	,78	,02
	Merkezefendi	92	3,75	4,00	,61			

* $p<0,05$

Tablo 4.10’te görüldüğü üzere öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) görev yaptıkları ilçe değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre genel ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak manidar bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) branş değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11 *Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları*

	Branş	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
ÖPSUEOKİT-Ö Ortalama	Fen Bilimleri	76	3,63	3,81	5,15	2	,08	,02	-
	Sosyal Bilimler	107	3,70	4,00					
	Diğer Branşlar	59	3,55	3,79					
Yeterlilik ve motivasyon alt boyutu	Fen Bilimleri	76	3,47	4,00	3,27	2	,20	,01	-
	Sosyal Bilimler	107	3,64	4,00					
	Diğer Branşlar	59	3,49	4,00					
Kullanışlılık alt boyutu	Fen Bilimleri	76	3,77	3,75	2,62	2	,27	,01	-
	Sosyal Bilimler	107	3,86	4,25					
	Diğer Branşlar	59	3,67	3,75					
Etkililik alt boyutu	Fen Bilimleri	76	3,54	3,40	3,82	2	,15	,02	-
	Sosyal Bilimler	107	3,47	3,40					
	Diğer Branşlar	59	3,36	3,40					
Memnuniyet alt boyutu	Fen Bilimleri	76	3,70	4,00	3,47	2	,18	,01	-
	Sosyal Bilimler	107	3,79	4,00					
	Diğer Branşlar	59	3,66	4,00					

*p<0,05

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) görev yaptıkları ilçe değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) şuan ki müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre *Mann-Whitney U Testi* analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12 Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının (Alt Boyutlarıyla) Şuan Ki Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Görev Süresi	n	\bar{X}	M	s	U	p	r_b
ÖPSUEOKİT-Ö	1-4 yıl	157	3,56	3,79	,65	5425,50	,01	,19
Ortalama	5-8 yıl	85	3,79	4,00	,39			
Yeterlilik ve	1-4 yıl	157	3,44	4,00	,92	5465,50	,01	,18
motivasyon	5-8 yıl	85	3,76	4,00	,57			
Kullanışlılık	1-4 yıl	157	3,71	3,75	,69	5563,00	,03	,17
	5-8 yıl	85	3,92	3,38	,59			
Etkililik	1-4 yıl	157	3,43	3,40	,65	6348,50	,51	,05
	5-8 yıl	85	3,53	3,40	,36			
Memnuniyet	1-4 yıl	157	3,64	4,00	,73	5652,50	,03	,15
	5-8 yıl	85	3,89	4,00	,43			

* $p < 0,05$

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının (alt boyutlarıyla) şuan ki müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının [$U=5425,50$; $p < 0,05$; $r_b=0,19$], yeterlilik ve motivasyon alt boyutunun [$U=5465,50$; $p < 0,05$; $r_b=0,18$], kullanışlılık alt boyutunun [$U=5563,00$; $p < 0,05$; $r_b=0,17$], ve memnuniyet alt boyutunun [$U=5652,50$; $p < 0,05$; $r_b=0,15$] müdürüyle görev süresine göre istatistiksel olarak manidar bir fark bir fark göstermektedir. Bu farklılık müdürüyle daha fazla çalışanlar lehine işlemektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları hangi düzeydedir? (alt boyutlarıyla)” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının düzeyleri (alt boyutlarıyla) ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13 Öğretmenlere Göre, Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarının Düzeyleri (Alt Boyutlarıyla) Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	242	3,65	,62	İyi
Motivasyon	242	3,47	,66	İyi
Yönlendirme	242	3,75	,72	İyi
Altyapı	242	3,74	,71	İyi
Hukuk	242	3,75	,66	İyi

Tablo 4.13 Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarının düzeyleri (alt boyutlarıyla) ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranış düzeyleri ($\bar{X}=3,65$) ortalamayla ve “İyi” seviyesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında “Motivasyon” boyutu ($\bar{X}=3,47$) ortalama ile “İyi” seviyesinde, “Yönlendirme” boyutu ($\bar{X}=3,75$) ortalama ile “İyi” seviyesinde, “Altyapı” boyutu ($\bar{X}=3,74$) ortalama ile “İyi” seviyesinde ve “Hukuk” boyutu ise ($\bar{X}=3,75$) ortalama ile “İyi” seviyesinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranış düzeyleri iyi seviyesindedir. Bu durum okul idarecilerinin teknolojik gelişmelere açık olduğunu ve öğretmenlerini desteklediklerini göstermektedir. Örneklemimiz olan Denizli ili öğretmen yaş ortalaması bakımından Türkiye ortalamasının üzerinde olması ölçeğin başarısı ortaya yakın iyi olarak çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının, kişisel (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, kıdem, görev yaptığı ilçe, çalıştığı kademe, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı ve müdürüyle çalışma süresi) değişkenlerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) cinsiyet değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi analiz sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları. (Devamı Arkada)

	Grup	<i>n</i>	\bar{X}	M	<i>s</i>	U	p	<i>r_b</i>
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	Kadın	115	3,65	3,88	,63	6816,50	,34	,06
	Erkek	127	3,66	3,88	,63			
Motivasyon	Kadın	115	3,49	3,50	,70	7085,00	,67	,03
	Erkek	127	3,45	3,50	,61			

Tablo 4.14 (Devamı) Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.

	Grup	n	\bar{X}	M	s	U	p	r _b
Yönlendirme	Kadın	115	3,72	4,00	,73	6727,50	,22	,07
	Erkek	127	3,78	4,00	,72			
Altyapı	Kadın	115	3,71	4,00	,72	6667,00	,18	,08
	Erkek	127	3,77	4,00	,70			
Hukuk	Kadın	115	3,75	4,00	,64	6927,00	,44	,05
	Erkek	127	3,75	4,00	,69			

*p<.05

Tablo 4.14’de verilen öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) cinsiyet değişkenine göre cinsiyete göre analizi sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının cinsiyet değişkeni göre ortalaması ($U=6816,50$; $p>.0,05$), cinsiyete göre “Motivasyon” alt boyutu ($U=7085,00$; $p>0,05$), cinsiyete göre “Yönlendirme” alt boyutu ($U= 6727,50$; $p>0,05$), cinsiyete göre “Altyapı” alt boyutu ($U=6667,00$; $p>0,05$) ve cinsiyete göre “Hukuk” ($U=6927,00$; $p>0,05$) olarak ölçülmüştür. Elde edilen verilere göre genel anlamda öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışları cinsiyete değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) yaş değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Yaş Değişkenine Göre *Kruskal Wallis* Testi Analiz Sonuçları (Devamı Arkada)

	Yaş	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	23-35	68	3,55	3,83	2,77	2	,24	,01	-
	36-44	132	3,65	3,83					
	45 ve üstü	42	3,81	3,83					
Motivasyon	23-35	68	3,42	3,50	3,69	2	,15	,02	-
	36-44	132	3,44	3,50					
	45 ve üstü	42	3,63	3,50					
Yönlendirme	23-35	68	3,59	4,00	4,04	2	,13	,02	-
	36-44	132	3,76	4,00					
	45 ve üstü	42	3,94	4,00					

Tablo 4.15 (Devamı) Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ε^2	DSCF
Altyapı	23-35	68	3,62	4,00	2,71	2	,25	,01	-
	36-44	132	3,75	4,00					
	45 ve üstü	42	3,87	4,00					
Hukuk	23-35	68	3,63	4,00	3,74	2	,154	,02	-
	36-44	132	3,76	4,00					
	45 ve üstü	42	3,91	4,00					

*p<0,05 1:23-35 Yaş; 2:36-44 Yaş; 3:45 ve üstü

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna bakıldığında öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$\chi^2(2)=2,77$; p>0,05], motivasyon alt boyutunun [$\chi^2(2)=3,69$; p>0,05], yönlendirme alt boyutunun [$\chi^2(2)=4,04$; p>0,05], altyapı alt boyutunun [$\chi^2(2)=2,71$; p>0,05] ve hukuk alt boyutunun [$\chi^2(2)=3,74$; p>0,05] yaş değişkenine göre ölçeğin tamamında ve hiçbir alt boyutunda istatistiksel olarak manidar bir fark ölçülmemiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) kıdem değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları (Devamı Arkada)

	Kıdem	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ε^2	DSCF
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	1-10 yıl	48	3,44	3,77	7,42	3	,06	,03	-
	11-15 yıl	63	3,65	3,83					
	16-20 yıl	90	3,67	3,88					
	21 yıl ve üzeri	41	3,87	3,88					
Motivasyon	1-10 yıl	48	3,26	3,50	8,31	3	,04	,03	
	11-15 yıl	63	3,51	3,50					
	16-20 yıl	90	3,45	3,50					
	21 yıl ve üzeri	41	3,68	3,50					
Yönlendirme	1-10 yıl	48	3,49	4,00	7,24	3	,07	,03	-
	11-15 yıl	63	3,73	4,00					
	16-20 yıl	90	3,78	4,00					
	21 yıl ve üzeri	41	4,00	4,00					
Altyapı	1-10 yıl	48	3,51	4,00	7,79	3	,05	,03	-
	11-15 yıl	63	3,76	4,00					
	16-20 yıl	90	3,75	4,00					
	21 yıl ve üzeri	41	3,951	4,00					

Tablo 4.16 (Devamı) Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ε^2	DSCF
Hukuk	1-10 yıl	48	3,56	4,00	8,88	3	,03	,04	
	11-15 yıl	63	3,69	4,00					
	16-20 yıl	90	3,80	4,00					
	21 yıl ve üzeri	41	3,96	4,00					
*p<0,05	1:1-10 yıl;	2:11-15 yıl;	3:16-20 yıl;	4:21 yıl ve üzeri					

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$\chi^2(3)=7,42$; $p>0,05$], motivasyon alt boyutunun [$\chi^2(3)=8,31$; $p>0,05$], yönlendirme alt boyutunun [$\chi^2(3)=7,24$; $p>0,05$], altyapı alt boyutunun [$\chi^2(3)=7,79$; $p>0,05$] ve hukuk alt boyutunun [$\chi^2(3)=8,88$; $p>0,05$] kıdem aralıklarına göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) medeni durum değişkenine göre *Mann-Whitney U* analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{X}	M	s	U	p	r_b
ÖGOMTLD-Ö	Evli	190	3,68	3,83	,62	4221,50	,09	,15
	Bekar	52	3,54	3,83	,63			
Motivasyon	Evli	190	3,50	3,50	,66	4277,00	,11	,13
	Bekar	52	3,35	3,50	,67			
Yönlendirme	Evli	190	3,78	4,00	,71	4334,50	,12	,12
	Bekar	52	3,62	4,00	,74			
Altyapı	Evli	190	3,76	4,00	,69	4536,00	,31	,08
	Bekar	52	3,65	4,00	,76			
Hukuk	Evli	190	3,78	4,00	,66	4487,50	,26	,09
	Bekar	52	3,64	4,00	,64			

*p<0,05

Tablo 4.17’de öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) medeni durum değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$U=4221,50$; $p>0,05$; $r_b=0,15$], motivasyon alt boyutunun [$U=4277,00$; $p>0,05$; $r_b=0,13$], yönlendirme alt boyutunun [$U=4334,50$; $p>0,05$; $r_b=0,12$], alt yapı alt boyutunun [$U=4536,00$;

$p>0,05$; $r_b=0,08$] ve hukuk alt boyutunun [$U=4487,50$; $p>0,05$; $r_b=0,09$] medeni duruma göre istatistiksel olarak manidar bir fark bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) eğitim durumu değişkenine göre *Mann-Whitney U* analiz sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	M	s	U	p	r_b
ÖGOMTLD-Ö	Y.Lisans	38	3,53	3,53	,70	3283,50	,11	,15
	Lisans	204	3,68	3,68	,61			
Ortalama	Y.Lisans	38	3,32	3,32	,79	3309,00	,12	,15
	Lisans	204	3,50	3,50	,64			
Yönlendirme	Y.Lisans	38	3,57	3,57	,79	3266,00	,08	,16
	Lisans	204	3,78	3,78	,71			
Altyapı	Y.Lisans	38	3,62	3,62	,76	3351,50	,14	,16
	Lisans	204	3,76	3,76	,70			
Hukuk	Y.Lisans	38	3,68	3,68	,75	3668,50	,56	,05
	Lisans	204	3,76	3,76	,65			

* $p<0,05$

Tablo 4.18'de öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) eğitim durum değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$U=3283,50$; $p>0,05$; $r_b=0,15$], motivasyon alt boyutunun [$U=3309,00$; $p>0,05$; $r_b=0,15$], yönlendirme alt boyutunun [$U=3266,00$; $p>0,05$; $r_b=0,16$], alt yapı alt boyutunun [$U=3351,50$; $p>0,05$; $r_b=0,14$] ve hukuk alt boyutunun [$U=3668,50$; $p>0,05$; $r_b=0,05$] eğitim duruma göre istatistiksel olarak manidar bir fark bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kademe değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kademe Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

	Çalıştıkları Kademe	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ε^2	DSCF
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	Okulöncesi-İlkokul	68	3,64	3,83	1,22	2	,54	,005	-
	Ortaokul	147	3,68	3,83					
	Lise	27	3,52	3,83					
Motivasyon alt boyutu	Okulöncesi-İlkokul	68	3,41	3,50	1,55	2	,46	,006	-
	Ortaokul	147	3,52	3,50					
	Lise	27	3,36	3,50					
Yönlendirme alt boyutu	Okulöncesi-İlkokul	68	3,75	4,00	2,17	2	,34	,009	-
	Ortaokul	147	3,77	4,00					
	Lise	27	3,60	4,00					
Altyapı alt boyutu	Okulöncesi-İlkokul	68	3,76	4,00	4,24	2	,12	,018	-
	Ortaokul	147	3,77	4,00					
	Lise	27	3,50	4,00					
Hukuk alt boyutu	Okulöncesi-İlkokul	68	3,76	4,00	1,54	2	,46	,006	-
	Ortaokul	147	3,76	4,00					
	Lise	27	3,68	4,00					
*p<0,05	1:Okulöncesi-İlkokul;			2:Ortaokul;			3:Lise		

Tablo 4.19’da Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kademe değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$\chi^2(2)=1,22$; $p>0,05$], motivasyon alt boyutunun [$\chi^2(2)=1,557$; $p>0,05$], yönlendirme alt boyutunun [$\chi^2(2)=2,17$; $p>0,05$], altyapı alt boyutunun [$\chi^2(2)=4,241$; $p>0,05$] ve hukuk alt boyutunun [$\chi^2(2)=1,54$; $p>0,05$] çalıştıkları kademe değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Çalıştıkları Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

	Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	25'ten az	34	3,53	3,83	5,10	4	,28	,02	-
	25-40	34	3,64	3,83					
	41-50	67	3,83	3,83					
	51-60	59	3,58	3,83					
	61 ve üstü	48	3,60	3,83					
Motivasyon alt boyutu	25'ten az	34	3,46	3,50	4,84	4	,30	,02	-
	25-40	34	3,56	3,50					
	41-50	67	3,58	3,50					
	51-60	59	3,36	3,50					
	61 ve üstü	48	3,39	3,50					
Yönlendirme alt boyutu	25'ten az	34	3,62	4,00	5,24	4	,26	,02	-
	25-40	34	3,74	4,00					
	41-50	67	3,93	4,00					
	51-60	59	3,68	4,00					
	61 ve üstü	48	3,66	4,00					
Altyapı alt boyutu	25'ten az	34	3,50	4,00	9,26	4	,06	,04	-
	25-40	34	3,66	4,00					
	41-50	67	3,97	4,00					
	51-60	59	3,68	4,00					
	61 ve üstü	48	3,71	4,00					
Hukuk alt boyutu	25'ten az	34	3,58	4,00	6,58	4	,16	,03	-
	25-40	34	3,65	4,00					
	41-50	67	3,94	4,00					
	51-60	59	3,70	4,00					
	61 ve üstü	48	3,73	4,00					
*p<0,05	1:25'ten az;	2:25-40;	3:41-50;	4:51-60;	5:61 ve üstü				

Tablo 4.20'de Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısına değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$\chi^2(4)=5,10$; $p>0,05$], motivasyon alt boyutunun [$\chi^2(4)=4,839$; $p>0,05$], yönlendirme alt boyutunun [$\chi^2(4)=5,24$; $p>0,05$], altyapı alt boyutunun [$\chi^2(4)=9,25$; $p>0,05$] ve hukuk alt boyutunun [$\chi^2(4)=6,58$; $p>0,05$] kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

	Öğrenci Sayısı	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ϵ^2	DSCF
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	0-500	43	3,62	3,83	6,73	3	,08	,03	
	501-750	36	3,64	3,83					
	751-1000	87	3,79	3,83					
	1000'den fazla	76	3,53	3,83					
Motivasyon alt boyutu	0-500	43	3,55	3,50	5,34	3	,15	,02	
	501-750	36	3,52	3,50					
	751-1000	87	3,52	3,50					
	1000'den fazla	76	3,34	3,50					
Yönlendirme alt boyutu	0-500	43	3,72	4,00	8,37	3	,04	,04	3-4
	501-750	36	3,69	4,00					
	751-1000	87	3,91	4,00					
	1000'den fazla	76	3,60	4,00					
Altyapı alt boyutu	0-500	43	3,59	4,00	9,76	3	,02	,04	3-4
	501-750	36	3,70	4,00					
	751-1000	87	3,94	4,00					
	1000'den fazla	76	3,62	4,00					
Hukuk alt boyutu	0-500	43	3,65	4,00	6,36	3	,10	,03	3-4
	501-750	36	3,70	4,00					
	751-1000	87	3,92	4,00					
	1000'den fazla	76	3,64	4,00					

*p<0,05 1:0-500; 2:501-750; 3:751-1000; 4:1000'den fazla

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısına göre “Yönlendirme” alt boyutunda [$\chi^2(3)=8,37$; p<0,05], “Altyapı” alt boyutunda [$\chi^2(3)=9,76$; p<0,05] ve “Hukuk” alt boyutunda [$\chi^2(3)=6,35$; p<0,05] istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermiştir. DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Flinger) çoklu karşılaştırma testine göre, öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısı değişkenine göre “Yönlendirme” alt boyutunda 751 ile 1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 1000’den fazla öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında manidar bir fark görülmüştür ($W=4,540$; p<0,05). “Altyapı” alt boyutunda 751 ile 1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 1000’den fazla öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında ($W=4,59$; p<0,05) ve 501 ile 750 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler ile 751 ile 1000 arası öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında manidar bir fark görülmüştür ($W=3,66$; p<0,05). “Hukuk” alt boyutunda 751 ile 1000 arası öğrencili

okulda çalışan öğretmenler ile 1000'den fazla öğrencili okulda çalışan öğretmenler arasında manidar bir fark görülmüştür ($W=3,72$; $p<0,05$).

Buna göre öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) öğrenci sayısı değişkenine göre çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinden farklılaşmanın teknolojik liderlik algısı ortalaması yüksek olanın lehine gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) görev yaptıkları ilçe değişkenine göre *Mann-Whitney U* analiz sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Görev Yaptıkları İlçe Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	İlçe	n	\bar{X}	M	s	U	p	r_b
ÖGOMTLD-Ö	Pamukkale	150	3,66	3,83	,66	6898,50	1,00	0
Ortalama	Merkezefendi	92	3,64	3,83	,57			
Motivasyon	Pamukkale	150	3,47	3,50	,69	6806,50	,85	,01
Alt Boyutu	Merkezefendi	92	3,46	3,50	,63			
Yönlendirme	Pamukkale	150	3,74	4,00	,75	6835,00	,89	,01
Alt Boyutu	Merkezefendi	92	3,75	4,00	,69			
Altyapı Alt	Pamukkale	150	3,76	4,00	,73	6474,50	,37	,06
Boyutu	Merkezefendi	92	3,71	4,00	,69			
Hukuk Alt	Pamukkale	150	3,76	4,00	,72	6582,00	,51	,05
Boyutu	Merkezefendi	92	3,74	4,00	,56			

* $p<0,05$

Tablo 4.22'de görüldüğü üzere öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) görev yaptıkları ilçe değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre genel ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak manidar bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) branş değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonuçları Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.23 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

	Branş	n	\bar{X}	M	χ^2	sd	p	ε^2	DSCF
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	Fen Bilimleri	76	3,69	3,83	,04	2	,98	0	-
	Sosyal Bilimler	107	3,62	3,83					
	Diğer Branşlar	59	3,66	3,83					
Motivasyon Alt Boyutu	Fen Bilimleri	76	3,55	3,50	1,45	2	,49	,01	-
	Sosyal Bilimler	107	3,41	3,50					
	Diğer Branşlar	59	3,48	3,50					
Yönlendirme Alt Boyutu	Fen Bilimleri	76	3,77	4,00	,11	2	,95	0	-
	Sosyal Bilimler	107	3,71	4,00					
	Diğer Branşlar	59	3,78	4,00					
Altyapı Alt Boyutu	Fen Bilimleri	76	3,75	4,00	,52	2	,77	,002	-
	Sosyal Bilimler	107	3,74	4,00					
	Diğer Branşlar	59	3,72	4,00					
Hukuk Alt Boyutu	Fen Bilimleri	76	3,78	4,00	,09	2	,96	0	-
	Sosyal Bilimler	107	3,72	4,00					
	Diğer Branşlar	59	3,78	4,00					

*p<0,05 1:Fen Bilimleri; 2:Sosyal Bilimler; 3:Diğer Branşlar

Tablo 4.23’de Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) branş değişkenine göre *Kruskal Wallis* testi analiz sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi *Kruskal Wallis* sonucuna göre öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$\chi^2(2)=,04$; $p>0,05$], motivasyon alt boyutunun [$\chi^2(2)=1,45$; $p>0,05$], yönlendirme alt boyutunun [$\chi^2(2)=,11$; $p>0,05$], altyapı alt boyutunun [$\chi^2(2)=,52$; $p>0,05$] ve hukuk alt boyutunun [$\chi^2(2)=,09$; $p>0,05$] çalıştıkları kademe değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) şuan ki müdürleriyle çalışma süresi değişkenine göre *Mann-Whitney U* analiz sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24 Öğretmenlere Göre Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranışlarının (Alt Boyutlarıyla) Şuan Ki Müdürleriyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Görev Süresi	n	\bar{X}	M	s	U	p	r _b
ÖGOMTLD-Ö Ortalama	1-4 yıl	157	3,58	3,83	,71	5402,00	,01	,19
	5-8 yıl	85	3,80	3,83	,42			
Motivasyon Alt Boyutu	1-4 yıl	157	3,41	3,50	,73	5754,00	,06	,14
	5-8 yıl	85	3,59	3,50	,50			
Yönlendirme Alt Boyutu	1-4 yıl	157	3,67	4,00	,81	5868,50	,08	,12
	5-8 yıl	85	3,90	4,00	,50			
Altyapı Alt Boyutu	1-4 yıl	157	3,68	4,00	,79	5814,00	,06	,13
	5-8 yıl	85	3,87	4,00	,52			
Hukuk Alt Boyutu	1-4 yıl	157	3,66	4,00	,76	5547,50	,02	,17
	5-8 yıl	85	3,93	4,00	,39			

* $p < 0,05$

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının (alt boyutlarıyla) şuan ki müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre *Mann-Whitney U* testi sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürü teknolojik liderlik davranışlarının [$U=5402,00$; $p < 0,05$; $r_b=0,19$] ve hukuk alt boyutunun [$U=5547,50$; $p < 0,05$; $r_b=0,17$] müdürüyle görev süresine göre istatistiksel olarak manidar bir fark bir fark göstermemektedir. Bu farklılık müdürüyle daha fazla çalışanlar lehine işlemektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında manidar ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak için analiz sonucunda Tablo 4.25’de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

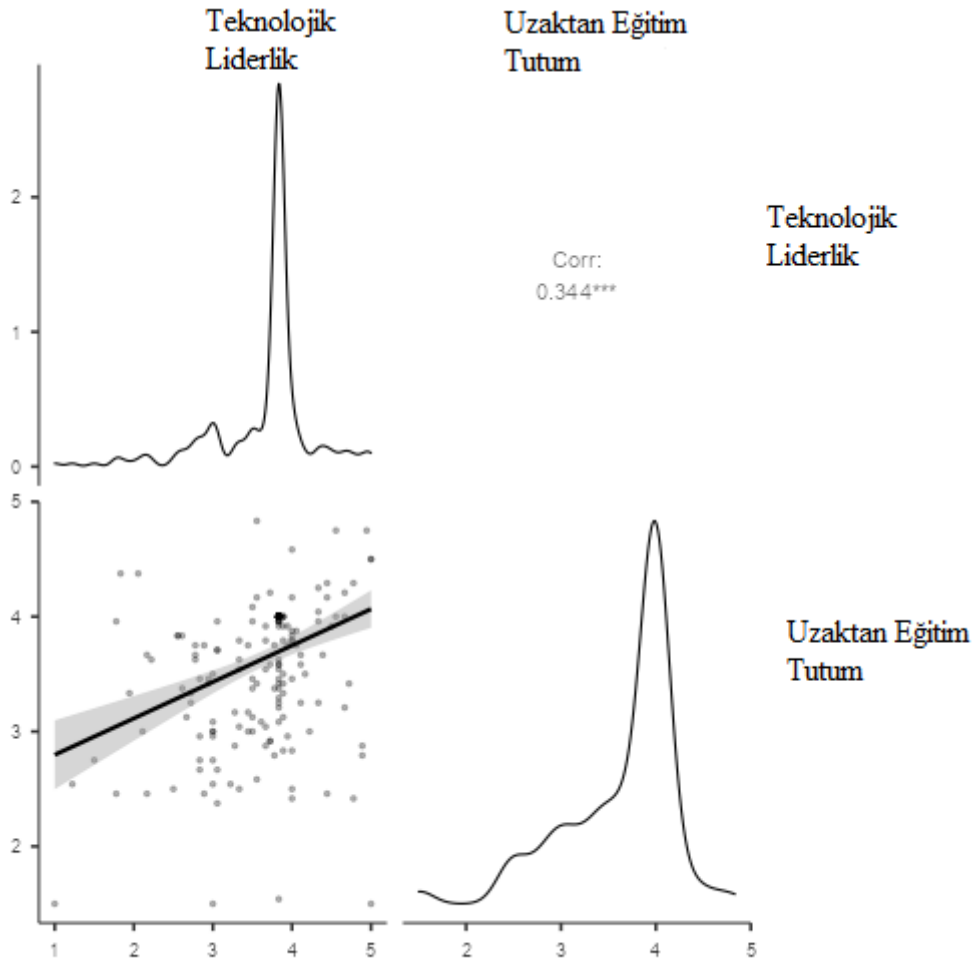
Tablo 4.25 *Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumları İle Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında İlişki İlişkinin Spearman Korelasyon Testi*

		Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri
Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları.	Spearman's rho	,344***
	p	<,001
	n	242

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında manidar ilişkiyi hesaplamak için Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearsons r 'sinin büyüklüğünün ne anlama geldiğinin belirlenmesi için kabaca (*rule of thumbs*) belirlenmiş aralıklar bulunmaktadır (Hinkle, Wiersma ve Jurs, 2003). Bu aralıklara göre iki değişken arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur ($r=,344$; $p < ,001$) Başka bir deyişle öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik algısı artarken, pandemi süresince öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin tutumlarında artmaktadır.

Bu korelasyona ilişkin grafikler aşağıda ki Şekil 4.1.5.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1.5.1. Korelasyon Grafikleri

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının “Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutu, “Kullanışlılık” alt boyutu, “Etkililik” alt boyutu ve “Memnuniyet” alt boyutunda öğretmen tutumlarının “İyi” seviyesinde olduğu görülürken ölçeğin genel ortalaması ise “İyi” olarak ölçülmüştür. Elde edilen bulguların Alkan, Çengel ve Yıldız (2020) bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının sadece “Kullanışlılık” alt boyutunda kadınlar lehine cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının yaş değişkenine göre tutumlarının “Etkililik” alt boyutunda 23-35 yaş grubu ile 36-44 yaş grubu arasında 23-35 yaş grubu lehine manidar bir fark göstermiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının kıdem değişkenine göre testin genelinde ve “Yeterlilik ve Motivasyon” ve “Kullanışlılık” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ölçeğin genelinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine manidar bir fark görülmüştür. Yine aynı ölçeğin “Yeterlilik ve Motivasyon” alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine manidar bir fark görülmüş ve son olarak “Kullanışlılık” alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine manidar bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının medeni durum değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında manidar bir fark ölçülmemiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında manidar bir fark ölçülmemiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının çalışılan kademe değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında manidar bir fark ölçülmemiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim

ortamlarına karşı tutumlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ölçeğin genelinde 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip öğretmenlerle diğer tüm gruplar arasında (25'ten az, 25-40, 51-60 ve 61 üstü) 41-50 arası öğretmenli çalışma ortamına sahip öğretmenler lehine manidar bir fark görülmüştür. “Kullanışlılık” alt boyutunda 25'ten az ile 41-50 arası, 25-40 arası ile 41-50 arası ve 41-50 arası ile 61 ve üstü arası öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler arasında 41-50 arası öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler lehine manidar bir fark ölçülmüştür. “Etkililik” alt boyutunda 25'ten az ile 51-60 arası öğretmene sahip okullar arasında 25'ten az öğretmenli okullar lehine manidar bir fark ölçülmüştür. “Memnuniyet” alt boyutunda 41-50 arası ile 51-60 arası öğretmenli okullar arasında 41-50 arası öğretmenli okullar lehine manidar bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre ölçeğin genelinde be “Etkililik” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda 751-1000 arası öğrencili okullar ile diğer öğrenci sayılarındaki okullar arasında 751-1000 öğrencili okullar lehine manidar bir fark vardır. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının görev yaptıkları ilçe değişkenine göre manidar bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının branş değişkenine göre manidar bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarına karşı tutumlarının şuan ki müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ölçeğin genelinde ve “Yeterlilik ve Motivasyon”, “Kullanışlılık” ve “Memnuniyet” alt boyutlarında müdürüyle daha fazla çalışanlar lehine manidar bir fark göstermektedir.

Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda “İyi” seviyesinde ölçülmüştür. Bu değer Duranlı (2018) bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları medeni durum değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları yaş değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları kıdem değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları medeni durum değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir fark göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları eğitim durum değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt

boyutlarında manidar bir fark göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları görev yaptığı kademe değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir fark göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları çalıştığı kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir fark göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları çalıştığı kurumdaki öğrenci sayısı değişkenine göre “Yönlendirme ve Motivasyon” alt boyutunda 751-1000 arası ile 1000’den fazla öğrencili okullar arasında 751-1000 öğrencili okullar lehine ve “Altyapı” alt boyutunda 501-750 ile 751-1000 öğrenciyeye sahip okullar arasında 751-1000 öğrencili okullar lehine, 751-1000 ile 1000’den fazla öğrencili okullar arasında 751-1000 öğrencili okullar lehine manidar bir farklılık ölçülmüştür. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları çalıştığı ilçe değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir fark göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları branş değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında manidar bir fark göstermemektedir. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları şuan ki müdürüyle çalışma süresi değişkenine göre ölçeğin genelinde ve “Hukuk” alt boyutunda müdürüyle daha uzun yıllar çalışmış öğretmenlerin lehine bir fark ölçülmüştür.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Dikmen ve Bahçeci (2020) çalışmalarında, Pandemi sonrasında kimi eğitim kurumlarındaki eğitim öğretim faaliyetlerini araştırmışlardır. Sonuç olarak kurumların çoğunun uzaktan eğitim altyapısının olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu hazırbulunuşluk aktörlerinden biri de kuşkusuz okul müdürüdür. Çelik, Taş ve Tombul (2007) araştırması gösteriyor ki otoriter liderlik tarzı ile diğer liderlik tarzları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve otoriter liderliği benimseyen okul yöneticilerinin diğer liderlik davranışlarını sergilemekte güçlük çektiği görülmüştür. Bu sebeple okulların her alanda dönüşümleri ve öğretmenlerin bu dönüşüme uyum sağlayabilmeleri okul yöneticileri ile ilişkilidir.

5.2. Öneriler

- Uzaktan eğitim ortamlarının sağlanmasında kullanılan yazılımın düzenlenmesinde öğretmenlerin branşlarına göre görüşler alınabilir.
- Okul müdürlerine uzaktan eğitim sürecini yönetmesi konusunda eğitim verilebilir.

- Uzaktan eğitim ortamları kademe kademe düzenlenip kademenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek hale getirilebilir.
- Yaş ve kıdem olarak Türkiye'nin her bölgesinde farklı gelişmişlik düzeylerinde bu araştırma tekrarlanabilir.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarına karşı olumlu tutum düzeylerini arttırmak için eğitimler verilebilir.
- Uzaktan eğitimlerin daha verimli ve etkileşimli olabilmesi için günümüz şartlarına uygun belki de sosyal medya ile etkileşim içinde geliştirmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Görgülü, D., & Küçükali, R. (2013). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz-Yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Wong, S. L., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2008). School leadership and information communication technology. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 82-91.
- Ağar, M. (2009). Okul Yöneticilerinin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbaba Altun, S. (2004). Information Technology Classrooms and Elementary School Principals' Roles: Turkish Experience. *Education and Information Technologies*, 255-270.
- Akbaba Altun, S., & Gürer, M. D. (2008). School Administrators' Perceptions of their Roles Regarding Information Technology Classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(33), 35-54.
- Akbaba, S. A. (2002). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 27(286), 8-14.
- Akbaşlı, S., & Duranlı, M. (2017). Halk Eğitim Merkezlerinde Çalışan İşgörenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 726-741. doi:10.26466/opus.342207
- Akbıyık, C., Bulut, M., & Seferoğlu, S. S. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayarların Öğrenme/Öğretme Sürecinde Kullanımı İle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(35), 273-283.
- Akkaya, A. E. (2010). Okul Yöneticilerinin Bilgi Teknolojileri Becerilerinin ve Tutumlarının Geliştirilmesi: Bir Hizmetçi Eğitim Uygulaması. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması. *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*, 33-45.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Arslan, S. (2016). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Etkileyen Faktörlerdeki Değişimin İncelenmesi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

- Arslan, S., & Şendurur, P. (2017). Investigation Of Changes In Factors Affecting The Technology Integration In Education. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(43), 25-50.
- Aten, B. M. (1996). An analysis of the nature of educational technology leadership in California's SB 1274 restructuring schools (Doctoral dissertation). The University of San Francisco, San Francisco, CA, United States.
- Aybek, B., Titiz, H., & Gümüştay, T. (2014). İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(4), 342-355.
- Aydın, C. H. (2002). Çevrimiçi (Online) öğrenme toplulukları. Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2(1), 71-93.
- Aydın, M. (2005). Eğitim yönetimi (7.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Ayvaz Güven, C. ve Güven A.F. (2016). Moodle eğitim yönetim sistemi ile bilişim teknolojileri alanındaki örnek bir dersin uzaktan eğitim ile uygulaması. 5th International Vocational Schools Symposium, Kosova, Prizren, 8-20 Mayıs 2016, vol.1, pp.10-21.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(1), 199-213.
- Banoğlu, K. (2012). Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 43-65.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. London: Collier Macmillan.
- Bektaş, F. (2014). School principals' personal constructs regarding technology: An analysis based on decision-making grid technique. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(5), 1767-1775.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). Situational Leadership® after 25 years: A retrospective. Journal of Leadership Studies, 1(1), 21-36.
- Blank, W. (1995). The 9 natural laws of leadership. Nashville, TN: AMACOM.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2002). Leading with soul and spirit. School Administrator, 59(2), 21-26.
- Bostancı, H. (2010). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü. Ankara.
- Brunson, M. A. (tarih yok). echnology leadership competencies for elementary principals (Doctoral dissertation). Bowie State University. Maryland, Bowie, United States.

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T., & uhadar, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği z-Yeterlik Algıları ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Cabı, E. (2016). Dijital teknolojiye yönelik tutum leği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1229-1244.
- Can, T. (2003, Temmuz). Bolu Orta ğretim Okulları Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.
- Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri: Ankara ili Etimesgut ilçesi rneği. 8th International Educational Technology Conference. Eskişehir, 06-09 Mayıs 2008.
- Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-9 Mayıs 2008 (ss.1053-1057). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cantürk, G. (2016). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki (Doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Chang, I. H. (2012). *Assessing principals' leadership in implementing educational technology policies: An application of structural equation modeling (Doctoral dissertation)*. The University of Missouri. Missouri, Columbia, United States.
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 328–340.
- Chang, I. H., Chin, J. M., & Hsu, C. M. (2008). Teachers' perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Journal of Educational Technology and Society*, 11(4), 229-245.
- Chin, J. M. (2010). *Theory and application of educational leadership*. Taipei, TW: Wunan.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creighton, T. (2003). *The principal as technology leader*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Cunningham, W. G., & Gresso, D. W. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Çakır, R. (2013). Okullarda Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Liderliği ve Teknoloji Planlaması. Ç. KÜRŞAT, & Y. GÖLTAŞ (Dü) içinde, *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (1 b., s. 397-412). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, E. K., & Özdemir, S. (2007). Integrating information and communication technologies in the Turkish primary school system. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 907-916.
- Çelik, S., ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Demiraslan, Y., Koçak Usluel, Y., & Kuşkaya Mumcu, F. (2007). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci Ve Engelleriyle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(35), 164-178.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338–356.
- Domeny, J. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools* (Doctoral dissertation). Southwest Baptist University. Missouri, Bolivar, United States.
- Duranlı, M. (2018). Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ve Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erçetin, Ş. Ş. (1999). *Kuantum Liderlik Paradigması ile Eğitim Liderliğinin Açıklanması*. (M. Yayınları, Dü.) Ankara: Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Talim ve Terbiye Dairesi.
- Erçetin, Ş. Ş., & Bisaso, S. M. (2016). Women Leadership in Complex Social Media and Social Networking Systems. *Women Leaders in Chaotic Environments*, 127-142.
- Erçetin, Ş. Ş., & Düzer, A. (2008). Multidimensional Perceptual Leadership Model “Muldimperlead”. *World Applied Sciences Journal*, 3(1), 25-33.
- Erçetin, Ş. Ş., & Kamacı, M. C. (2008). Quantum leadership paradigm. *World Applied Sciences Journal*, 3(6), 865-868.
- Erçetin, Ş. Ş., ve Düzer, A. (2008). Multidimensional perceptual leadership model (Muldimperlead). *World Applied Sciences Journal*, 3(1), 25-33.
- Erçetin, Ş. Ş., Hamedoğlu, M. A., & Açıkalm, Ş. N. (2016). Narsistik liderl. *Discussions about leadership in different fields*, 1-13.

- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıklık, Ş. N., & Kısa, N. (2011). Multi Dimensional Glocal Leadership Scale. *Middle East Journal of Scientific Research*, 8, 314-318.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E., ve Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 232-251.
- Esnaola-Arribillaga and M. J. Bezanilla, (2020). Levels of Moodle Use to Support University Face-to-Face Teaching. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(3), 129-137. doi: 10.1109/RITA.2020.3008376.
- Esplin, N. (2017). *Utah elementary school principals' preparation as technology leaders (Doctoral dissertation)*. Utah State University. Utah, United States.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Geylani, A. (2013). *Okul Yönetiminde Kültürel Liderlik Yaklaşımı ve Toplumsal Boyutu*. Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD), 1(1), 1-23.
- Golden, M. (2004). Technology's Potential, Promise for Enhancing Student Learning. *The Journal of Technological Horizons In Education*, 31(12), 42.
- Grady, M. L. (2011). *Leading the technology-powered school*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Graeff, C. L. (1983). The situational leadership theory: A critical view. *Academy of Management Review*, 8(2), 285-291.
- Gregory, K. L. (2015). *Elementary principals' perceptions of visionary leadership, self-efficacy, and professional development in technology (Doctoral dissertation)*. Bowie State University. Maryland, Bowie, United States.
- Grey-Bowen, J. E. (2010). *A study of technology leadership among elementary public school principals in Miami-Dade County (Doctoral dissertation)*. St. Thomas University. Florida, Miami Gardens, United States.
- Gündüz, H. B., Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: DNA liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 520-544.
- Güngören, Ö. C. ve Horzum, M. B. (2014). Otantik Öğrenme. M. Bektaş, ve B. Horzum (Ed.), *Otantik Çoklu Ortam* (s. 55-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 145-166.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23(5), 26-34.

- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1976). Leader effectiveness and adaptability description (LEAD). The 1976 annual handbook for group facilitators, 5, 133-142.
- Hemphill, J., & Coons, A. (1950). Leadership behavior description questionnaire. Columbus: Personnel Research Board, Ohio State University.
- Hsieh, C. C., Yen, H. C., & Kuan, L. Y. (2014). The Relationship among Principals' Technology Leadership, Teaching Innovation, and Students' Academic Optimism in Elementary Schools. International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, Technology and Education 2014 (s. 8). Taiwan: International Association for the Development of the Information Society.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. Administrative Science Quarterly, 321-339.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. The Leadership Quarterly, 7(3), 323-352.
- Kapusuzoğlu, Ő. (2016). Kültürel liderlik. In Ő. Ő. Erçetin (Ed.), Discussions about leadership in different fields (pp. 184-210). Boomington, Indiana: iUniverse.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, İ. H., & Sözcü, . F. (2013). Okul Yöneticilerinin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları ve Beklentileri: Bir Durum Analizi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(47), 41-62.
- Gündüz, H. B., Beşohık, Ő., & nder, İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: DNA liderlik. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 520-544.
- Kaya, G., & Koçak Usluel, Y. (2011). ğrenme-ğretme Süreçlerinde Bit Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlere Yönelik İçerik Analizi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(31), 48-67.
- Kearsley, G., & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology: The new skills. Journal of Research on Computing in Education, 25(1), 50-60.
- Kılıç, E. D., stn, A., & nen, . (2011). ğrenen rgtlerde etkili liderlik: Burdur rneği. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 6(1), 5-22.
- Kılıoğlu, D. (2018). Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools? Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13(3), 6-23.
- Klımczak, S. M. (2015). Principals' perceptions of educational technology leadership aligned to the ISTE NETS-A-2009 (Doctoral dissertation). Roosevelt University. Illionis, Chicago, United States.
- Koel, T. (2003). İşletme yneticiliği (Genişletilmiş 9. Baskı). İstanbul: Beta Basım.

- Lichucki, M. (2013). A case study exploring the perceptions of educational technology leadership in a rural school district (Doctoral dissertation). Northcentral University. Arizona, Prescott Valley, United States.
- Matthews, A. W. (2002). Technology leadership at a junior high school: A qualitative case study (Doctoral dissertation). The University of Nevada, Las Vegas, United States.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2001). Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 27/06/2001 tarih ve 53 No.'lu Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı konulu Genelge. Retrieved from <http://luleburgaz.meb.gov.tr/dosyalar/formator/5985.pdf>.
- Mentz, E., & Mentz, K. (2003). Managing technology integration into schools: A South African perspective. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 186-200.
- Metcalf, W. B. (2012). K-12 Principals' perceptions of their technology leadership preparedness (Doctoral dissertation). Georgia Southern University. Georgia, Statesboro, United States.
- Mıdık, Ö. (2018). Tutumların ölçme ve değerlendirmesi. https://www.researchgate.net/publication/329989941_Tutumlarin_olcme_ve_degerlendirme adresinden 26.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Micheal, S.O. (1998). Best practices in information technology (IT) management: Insight from K-12 schools' technology audits. *International Journal of Educational Management*, 12(6), 277-288.
- Moore, J.L., Dickson-Deane, C. ve Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2008). The standard of excellence in teacher preparation- Professional Standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Retrieved from <http://www.ncate.org/documents/standards/NCATE%20Standards%202008.pdf>.
- Oubre, A. J. (tarih yok). Technological leadership proficiency among school administrators in the Twenty-First Century Schools (21S) initiative (Doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi. Hattiesburg, Mississippi, United States.
- Perkins-Jacobs, M. V. (2015). Principals' perceptions of technology implementation in high schools and their effects on leadership (Doctoral dissertation). The University of Arkansas. Fayetteville, Arkansas, United States.
- Porter-O'Grady, T., & Malloch, K. (2011). Quantum leadership: Advancing innovation, transforming health care (pp. 249-283). Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Reeves, D. B. (2004). Evaluating administrators. *Educational Leadership*, 61(7), 52-58.

- Rockman, S. & Sloan, K. R. (1993). A program that works: Indiana's Principals' Technology Leadership Training Program. San Francisco: Indiana State Department of Education (ERIC ED 368 350).
- Rodrigues, S. (2020). Higher education teachers' needs concerning with the moodle and the impact of training received in the use of the platform : Case study in higher education. 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), Sevilla, Spain, 2020, 1-6, doi: 10.23919/CISTI49556.2020.9141162.
- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M., Kalman, M., ve Sincar, M. (2015). The relationship between technology leadership roles and profiles of school principals and technology integration in primary school classrooms. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 77-96.
- Sashkin, M. (1988). The visionary leader. In J. A. Conger & R. N. Kanungo, *The Jossey-Bass management series. Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* (pp. 122-160). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sashkin, M. E., & Walberg, H. J. (1993). *Educational Leadership and School Culture*. Berkeley: CA: McCutchan Publishing.
- Sashkin, M. (2004). Transformational leadership approaches: A review and synthesis. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 171-196). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Scanga, D. (2004). *Technology competencies for school administrators: Development and validation study of a self-assessment instrument (Doctoral dissertation)*. The University of South Florida. Tampa, Florida, United States.
- Schiller, J. (2002). Interventions by school leaders in effective implementation of information and communications technology: Perceptions of Australian principals. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(3), 289-301.
- Schoeny, Z. G., Heaton, L. A., & Washington, L. A. (1999). Perceptions and educational technology needs of school administrators. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432244.pdf>. (ERIC ED 432 244).
- Scott, G. (2005). *Educator perceptions of principal technology leadership competencies (Doctoral dissertation)*. The University of Oklahoma, Norman, Oklahoma, United States.
- Seay, D. A. (2004). *A study of the technology leadership of Texas high school principals (Doctoral dissertation)*. The University of North Texas. Texas, Denton, United States.
- Seçkin, M. (2011). *Atatürk'ün liderlik sırları*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Sığı, Ü. (2016). *Discussions about leadership in different fields*. (Ş. Ş. Erçetin, Dü.) Indiana, Boomington: iUniverse.

- Sincar, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği) (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sincar, M., & Aslan, B. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571-595.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.
- Şengül Avşar, A., Aybek, E. C., Orçan, F., Arıkan, A., Pekmezci, F. B., Karadavut, T., & Ayan, C. (2021). *Jamovi ile Kolay İstatistik (1. b.)*. (A. ŞENGÜL AVŞAR, Dü.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, M. (2014). *Öğretim liderliği (5 b.)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, S.C. (2010). School technology leadership: Lessons from empirical research. In C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology ve transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney 2010* (pp.896-906). Retrieved from <http://ascilite.org.au/conference/s/sydney10/procs/Seng-chee-tan-full.pdf>.
- Taşdemir, E. (2009). Toplumların idaresinde liderler ve yöneticiler. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 29, 149-165.
- Turan, S. (2002). Eğitim yöneticileri için teknolojik standartlar: Kavramsal bir çözümleme. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi*, Ankara: ODTÜ-KKM.
- Tosun, K. (1990). *İşletme yönetimi (5. Basım)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoğlu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 373-388.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 22(80), 57-83.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi*, 271-281.
- Uşun, S. (2003). Eğitim ve Öğretimde Bilgisayarların Yararları ve Bilgisayardan Yararlanmada Önemli Rol Oynayan Etkenlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 367-378.
- Ünal, E., Uzun, A. M., ve Karataş, S. (2015). An examination of school administrators' technology leadership self-efficacy. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 17(1), 195-215.

- Valdez, G. (2004). Critical issue: Technology leadership: Enhancing positive educational change. North Central Regional Educational Laboratory, 6(7), 12.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1978). On the validity of the Vroom-Yetton model. *Journal of Applied Psychology*, 63(2), 151-162. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.63.2.151>
- Walker, S. L. ve Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environments Research*, 8(2), 289-308.
- Weil, M. M., Rosen, L. D., ve Wugalter, S. E. (1990). The etiology of computerphobia. *Computers in Human Behavior*, 6, 361-379.
- Westley, F., & Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10(1), 17-32.
- Yıldız, E. P., Alkan, A., & Çengel, M. (2021). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 134-153
- Yukl, G. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(4), 414-440.

EKLER

Ek 1: Denizli il Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.02.2022-169444



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-43326224
Konu : Anket Uygulama İzni

11/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 07.02.2022 tarihli ve 165207 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (İÖ) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serkan ŞENEL, "Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarını Kullanımında Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış eğitim anketi anket formunu ilgil yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgil yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmasının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, enaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgil genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Oludanıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/02/2022
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Adres : M.A.Kif Ersoy Mah.29 Ekin Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GBLMİS-Şef
Telefon No : 0(258)234 20 95
Faks : 0(258)234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinde 1179e-4586-3cd9-9e3b-f8c1 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSLNSS34FH&eS=169444> adresinden yapılabilir.

Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri

Re: "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" İzni

EP EZGİ PELİN YILDIZ <yildizezgi@gmail.com>
Kime: Serkan Şenel

opus 2021 yılı; alkan_cengel.pdf
1 MB

Yanla Tümüyle Yanla İlet 4.12.2021 Çarş 17:58

Merhaba; hocam atf vererek kullanabilirsiniz Tabii memnun oluruz.

Ölçeğin maddesi ve boyutları

*1,2,3,4,5,6,24 : Yeterlilik ve motivasyon boyutu

*7,8,9,10,11,12,13,14: Kullanışlılık

*15,16,17,18,19: Etibarlılık

*20,21,22,23 : Memnuniyet toplam 24 maddesi sonundaki ölçek maddemiz çıkarılmıştır.

Ölçek makalenin sonundadır yine de ulaşamazsanız seslenmeniz yeterli. Kolaylıklar

ekte makale ve içerisinde ölçeğimiz mevcuttur.

Serkan Şenel <serkansenel@hotmail.com>, 3 Ara 2021 Cum, 20:27 tarihinde şunu yazdı:

Hocam İyi Günler

Ben Serkan Şenel

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans yapıyorum. Bilimsel çalışmalarında veri toplamak için geliştirdiğiniz "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Sizden izniniz ve ölçeğinizi rica ediyorum.

Gerekli iznin verilmesi hususunda arz ederim.

Serkan Şenel

Matematik Öğretmeni

+90 (506) 867 54 75

serkansenel@hotmail.com

Dr. Ezgi Pelin YILDIZ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı

Re: "Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği" İzni

MD Mehmet DURNALI <durnali@gmail.com>
Kime: Serkan Şenel

TeknolojikLiderlikÖlçeği.docx
22 KB

TL_BV_MEB_dergi_makale.pdf
313 KB

TL_makale.pdf
953 KB

Yanla

Serkan Hocam Merhaba,

Kullanabilirsiniz.

Ekte formu ve yayınları bulabilirsiniz.

Saygılarımla,
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DURNALI
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi

Best regards,
Asst. Prof. Dr. Mehmet DURNALI
Zonguldak Bülent Ecevit University
Ereğli Faculty of Education

Yeni çıkan kitaplarım/kitap bölümlerim:

- Örgütsel Amaç**
<https://www.babil.com/orqusetel-amac-kitabi-mehmet-durnali>
- Yönetme Sanatı: Lider Yöneticinin El Kitabı - Yönetsel İşlevler**
<https://anivayincilik.com.tr/kitaplar/yonetme-sanati-lider-yoneticinin-el-kitabi/>
- Eğitime Giriş - Sürdürülebilirlik bağlamında eğitimin ekonomik temelleri**
<https://www.pegem.net/kitabevi/479548-Egitime-Giris-kitabi.aspx>

The published books:

- Utilizing Technology, Knowledge, and Smart Systems in Educational Administration and Leadership**
- Enriching Teaching and Learning Environments with Contemporary Technologies**

Serkan Şenel <serkansenel@hotmail.com>, 3 Ara 2021 Cum, 20:31 tarihinde şunu yazdı:

Hocam İyi Günler

Ben Serkan Şenel

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans yapıyorum. Bilimsel çalışmalarında veri toplamak için geliştirdiğiniz "Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Sizden izniniz ve ölçeğinizi rica ediyorum.

Gerekli iznin verilmesi hususunda arz ederim.

Serkan Şenel

Matematik Öğretmeni

+90 (506) 867 54 75

serkansenel@hotmail.com

Ek 3: Anket ve Ölçekler

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.02.2022-E.163608

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarını Kullanımı ile Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" adıyla, Serkan ŞENEL tarafından 31/01/2022-31/06/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarını Kullanımı ile Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiyi analiz yaparak akademik katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Nedeni: Proje Çalışması 16.201.1.58

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçeleri 3236

Araştırma Uygulaması: Anket 3.02.2022

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Serkan ŞENEL

İletişim Bilgileri : 0(506) 867 54 75

serkansenell@hotmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



Evrak Tarih ve Sayısı: 02.02.2022-E.163508

Değerli Katılımcılar,

Bu araştırma pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı ile okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için hazırlanmıştır. Bu nedenle katılmanız çok değerli, sorulara içten ve samimi cevaplar vermeniz önemlidir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel veri olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Çalışmaya zaman ayırıp katıldığınız için teşekkür ederim.


Serkan ŞENEL

PAÜ- Eğitim Bilimleri ABD
Eğitim Bilimleri Enstitüsü YL Öğrencisi
serkansenel@gmail.com
ssenel201@posta.pau.edu.tr

I. Kişisel Bilgiler

- a) Cinsiyet: Kadın () Erkek () *10.201.1.58*
- b) Medeni durum: Evli () Bekâr () *3236*
- c) Eğitim Düzeyi: () Lisans () Lisansüstü () *3.02.2022*
- d) Yaş: (Lütfen yazınız)
- e) Kıdem: (Lütfen yazınız)
- f) Çalışılan Kademe: (Lütfen yazınız)
- g) Okuldaki öğretmen sayısı: (Lütfen yazınız)
- h) Okuldaki öğrenci sayısı: (Lütfen yazınız)
- i) Okuldaki yönetici sayısı: (Lütfen yazınız)
- j) Branş: (Lütfen Yazınız)
- k) Okuldaki Toplam Çalışma Süresi: (Lütfen Yazınız)
- l) Okuldaki Müdürüyle Çalışma Süresi: (Lütfen Yazınız)
- m) Görev Yaptığı İlçe: () Pamukkale () Merkezefendi



Evrak Tarih ve Sayısı: 02.02.2022-E.168608

BÖLÜM I Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği

Okul müdürünüz ile en az bir yıldır bu okulda birlikte çalışıyorsanız lütfen bu ölçeği cevaplayınız. Aşağıda okul müdürünüzün teknolojik liderlik davranışına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi yandaki kutucuklardan yalnızca birisine "X" veya "√" vb. işareti koyarak belirtiniz lütfen.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum.	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda teknoloji kullanımına ilişkin endişelerimi gidermeye çalışır.					
2. Okulda teknoloji kullanımım sırasında almam gereken güvenlik önlemleri konusunda beni yönlendirir. 10.201.1.58					
3. Okulda teknoloji kullanımına ilişkin açık beklentiler oluşturur. 2886 3.02.2022					
4. Okulda teknoloji kullanmam noktasında beni motive eder.					
5. Okuldaki diğer çalışanlarla eşit olarak teknolojiye erişmemi sağlar.					
6. Okulda gereksiz şekilde teknoloji kullanımı konusunda beni bilgilendirir.					
7. Okulda teknoloji kullanımımın önemini benimsememi sağlar.					
8. Okulda teknolojiyi başarılı bir şekilde öğretim sürecine uygulamamı sağlar.					
9. Okulda ihtiyacım olan bilgi teknolojileri araçlarının kullanıma hazır olmasını sağlar.					
10. Okulda öğretim sürecinde ihtiyacım olan yazılım(ları) sağlar.					
11. Okulda öğretim sürecinde ihtiyacım olan donanımı sağlar.					
12. Okulda öğretim sürecinde ihtiyacım olan donanım yükseltmelerini sağlar.					
13. Okul çevresi ile iletişime geçmemde teknolojik araçları kullanmamı destekler.					
14. Teknoloji kullanımı ile ilgili yasal konuların farkında olduğunu yaptığı açıklamalar ile belirtir.					
15. Okulda kullandığım yazılım(lar)ın lisanslı olmasını sağlar.					
16. Okulda kullandığım yazılım(lar)ın yasadışı olarak kopyalanmasını önleyici tedbirler alır.					
17. Okulda bilgisayarların etik değerlere uygun olarak kullanımına öncülük eder.					
18. Okulda gerçekleştirilecek olası bilişim temelli suçları önlemeye yönelik tedbirleri almama öncülük eder.					



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.02.2022-E.168668

BÖLÜM II Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum.	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Bu platformu kullanmaktan keyif almaktayım.	5	4	3	2	1
2	Pandemi sürecinden sonra da verilecek dersleri online (çevrimiçi) olarak bu platform üzerinden almak isterim.	5	4	3	2	1
3	Bu platform üzerinden eğitim süreçlerini zamandan ve mekandan bağımsız olarak gerçekleştirmek kendi öğrenme hızımda çalışabilmeye teşvik etmektedir.	5	4	3	2	1
4	Bu platformu kullanmak kendime olan güvenimi artırdı.	5	4	3	2	1
5	Bu platformu kullanarak sınıf ortamında sormakta çekindiğim soruları sorma imkanı bulabilmem derse karşı olan cesaretimi artırdı.	5	4	3	2	1
6	Bu platformda düzenlenen öğrenme etkinlikleriyle başarıya motive oldum.	5	4	3	2	1
7	Bu platformun kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
8	Bu platforma giriş yapmadan önce birçok şey öğrenmem gerekti.	5	4	3	2	1
9	Bu platformu gereksiz bir şekilde karmaşık buldum.	5	4	3	2	1
10	Pandemi sürecinden sonra da platformu sıklıkla kullanacağımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11	Platformun kullanımı konusunda kendimi donanımlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
12	Bu platformu kullanabilmek için teknik bir kişinin desteğine ihtiyacım olabileceğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
13	Platformun modüllerinin (ödev, forum, tartışma, kaynak, canlı ders vb.) yararlı olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
14	Platform üzerinden aradığım hizmetlere (ekran paylaşımı, dosya hizmetleri, kayıt, dosya paylaşımı ses-görüntü sistemleri vb.) kolaylıkla erişebilirim.	5	4	3	2	1
15	Platformun sunduğu online (çevrimiçi) çalışmalardan öğrenme-öğretme süreci boyunca etkili bir şekilde yararlanabilirim.	5	4	3	2	1
16	Platformun sunduğu offline (çevrimdışı) çalışmalardan öğrenme-öğretme süreci boyunca etkili bir şekilde yararlanabilirim.	5	4	3	2	1
17	Platformun sağladığı uzaktan öğretimin, yüz yüze gerçekleştirilen geleneksel öğretime göre öğrenme süreci üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
18	Bu platform ile sanal sınıf ortamlarındaki ders içeriklerine etkin bir şekilde erişebilirim.	5	4	3	2	1
19	Bu platform ile sanal sınıf ortamlarında dersi yürüten öğretim elemanları ile etkin bir şekilde iletişim kurabilirim.	5	4	3	2	1
20	Bu platformda öğretim elemanları ile iletişim kurabilmekten memnunum.	5	4	3	2	1
21	Bu platformda öğretim elemanlarından geri bildirim almaktan memnunum.	5	4	3	2	1
22	Bu platformda ders içeriklerinin öğretim elemanları tarafından video ile anlatılmasından memnunum.	5	4	3	2	1
23	Platform üzerinden yürütülen online (çevrimiçi) derslerin tasarımından memnunum.	5	4	3	2	1
24	Platform ilgili çözemediğim bir sorun olduğunda teknik destek ve/veya yardım alabilmekten memnunum.	5	4	3	2	1
25	Platform ortamında arkadaşlarımla iletişim kurabilmekten memnunum.	5	4	3	2	1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Ek 4: Anket Uygulama İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-43326224
Konu : Anket Uygulama İzni

11/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 07.02.2022 tarihli ve 165207 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serkan ŞENEL, "Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarını Kullanımı İle Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere ve yöneticilerle uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/02/2022
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 119e-4586-3cd9-9e3b-f8c1 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ