

AUJEF

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 6, Sayı 3 - 2022

ISSN: 2602-2249



Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Examination of Technology Leadership Competencies of School Managers in The Process of Distance Education According to Teacher's Opinions

Tuba AYDIN GÜNGÖR¹, Ahmet AYAR²

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 25.03.2022

Kabul Tarihi: 27.07.2022

Atf İçin: Ayar, A. ve Aydın Güngör, T. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(3), 312-340.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, 2019 yılında ülkemizde etkileri görülmeye başlamış olan COVID-19 pandemisinden dolayı uygulanan uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımı tercih edilmiş, görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Artvin ili Merkez ilçesindeki ana sınıfı, ortaokul ve liselerde görev yapan ve rastgele seçilen 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış 7 sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından pandemi koşullarına uygun bir ortamda öğretmenlerle yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ait öğretmen görüşlerinden oluşmaktadır. Bu görüşler; alınan önlemler, mesleki gelişimi desteklemek, zaman yönetimi, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlikleri, değişkenler bazında teknoloji liderliği rolü, öğrencinin derse devam takibi olmak üzere 7 alt temada kümelendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde sergiledikleri teknoloji liderliği davranışları öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Teknoloji liderliği, eğitim yöneticileri, liderlik, eğitim ve teknoloji, uzaktan eğitim, ISTE, NETS-A

ABSTRACT: The purpose of this research is to examine the views of teachers on technology leadership competencies of school administrators in the distance education process implemented due to the COVID-19 pandemic, the effects of which started to appear in our country in 2019. In the research, the phenomenological approach, which is one of the qualitative research methods, was preferred and the interview technique was used. The study group of the research consists of 16 randomly selected teachers working in kindergarten, secondary and high schools in the Central district of Artvin province in the 2021-2022 academic year. In the research, a semi-

1 Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, tuba.gngr@artvin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3356-7826

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ayarahmet@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-5646-8161

structured observation form with 7 questions prepared in advance by the researcher was used as a data collection tool. The data were collected by the researcher through face-to-face interviews with teachers in an environment suitable for pandemic conditions. Content analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. The findings of the research are the opinions of the teachers regarding the technology leadership competencies of the school principals in the distance education process; The measures taken, supporting professional development, time management, teachers' duties and responsibilities, technology leadership competencies of administrators, technology leadership role on the basis of variables, and student attendance are clustered under 7 sub-themes. According to the results of the research, the technology leadership behaviors of school principals during the COVID-19 process were found insufficient by the teachers. Participants' views on the technology leadership roles of school administrators.

Keywords: Technology leadership, education managers, leadership, education and technology, distance education, ISTE, NETS-A

1. GİRİŞ

Liderlik, işletme ve kamu yönetimi araştırmalarının ilgi alanlarından biridir. Bu nedenle liderlik ve yönetim ile ilgili pek çok kitap ve makalenin olduğu, buna paralel konuyla alakalı çok sayıda da saha araştırmasının olduğu bilinmektedir. Günümüzde teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve değişimler, liderlerin özelliklerinin değişmesine neden olmuştur. Günümüz liderleri, gelişen bu duruma göre kendilerini bu donanımlara göre yetiştirmek zorunda hissetmektedir. Çünkü bir lider ortalama bir kişiden daha fazla yetenek, bilgi ve özelliğe sahip olmalıdır. Kuşkusuz, günümüzün küreselleşen dünyasında geleneksel kamu yönetimi yöntemleri yetersiz görüldüğünden, kamusal alanda çalışan lider ve yöneticilerin klasik yönetim ve uygulamalarla başarı elde etmeleri beklenemez. Bundan dolayı liderlik, kamu yönetiminde gittikçe daha önemli bir rol oynamaktadır ve kamu yöneticileri, liderler olarak birçok zorluk ve ikilemele uğraşmak zorundadır (Şahin, Taşpınar, Eryeşil ve Örselli, 2015).

Okullar dahil tüm örgütler bir hedef için vardır. Bu hedeflere ulaşmak, çalışanları ve örgütleri yönetmek için bir yönetici vardır. Yöneticinin rolü; yönettiği örgütü önceden belirlenmiş stratejiler istikametinde ürün veya hizmet üretme konusunda yol göstermektir (Dinçer ve Fidan, 2000). Yöneticiler, örgütsel amaçlara ulaşmak ve için yapılmasını sağlamak için uygulanması gereken kuralları uygularlar (Bulut ve Bakan, 2005). Ancak bir örgütte sadece faaliyetlere odaklanan yöneticiler, örgüte değer katmamakla kalmaz, aynı zamanda örgütün çıktılarının kalitesinde de düşüşe yol açar. Bu nedenle yöneticilerden yönetim özelliklerinin yanı sıra çalışanlarına ve örgüte katkı sağlayacak özelliklere sahip liderler olmaları beklenmektedir. Modern yönetim yöntemlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim yöneticilerinin liderlik rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bir yönetici etkin ve etkili rol üstlenmek istiyorsa takımın lideri olarak hareket etmeli ve takipçilerinin başarıya inanmasını sağlamalıdır (Kaya, 1991).

Liderlik; tutum, düşünce ve eylemler bakımından başkalarını etkileme kabiliyetidir. Lider, örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla çalışanları yönlendiren, motive eden ve hedeflerine ulaşan kişidir. Liderliğin liderin kendisi, şartlar ve lideri takip eden kişiler olmak üzere üç unsuru vardır (Koçel, 2014). Barlı'ya göre liderlik, belirli bireysel veya grup hedeflerine belirli koşullar altında ulaşmak için kişilerin faaliyet ve davranışlarını etkileme, yönlendirme sürecidir (Barlı, 2010). Lider, çevresini ve karşı karşıya olduğu toplumu etkileyen, yöneten ve yönlendiren, takipçilerine istediklerini zorlamadan yaptırabilen ve onlara örnek olabilen, güçlü, dinamik bir kişiliğe sahip kişidir (Sorensen ve Epps, 1996). Liderler, çalışanlara örgütsel hedeflere ulaşmaları için rehberlik eder. Aynı zamanda çalışanların potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve bu yeteneklerin gelişmelerine katkıda bulunur (Winston ve Patterson, 2006). Liderler bu özelliklerinin yanı sıra yeni düşünce ve önerilere açık, yeni bir şeyler ortaya koyan, yenilikçi, vizyon sahibi, sorumlu, etkili ve yetkin, iletişim becerileri güçlü olan kişidir (Carnegie, 2012).

Eğitim, gelişen bir yaşam sürecidir. Eğitim insan hayatında önemli bir yer tutmakta ve insanları etkileyen çeşitli alanlardan etkilenmektedir. Bu kapsamda teknolojinin günlük yaşamımızın her alanında büyük etkiler yarattığı ve bireylerin her geçen gün teknolojik araçlar aracılığıyla daha yoğun bilgiye maruz kaldıkları görülmektedir. Günümüz ekonomisi bir bilişim teknolojisi ekonomisi olarak adlandırılabilirse; tüm toplumların amacı, bilgi teknolojilerinin okullardan hastanelere kadar çeşitli alanlarda kullanılması yoluyla insan kaynaklarını geliştirmek ve yaşam boyu eğitimi ön planda tutmaktır (Arı, 2010). Bu süreçte kullanılabilir bir diğer araç ve uygulama ise uzaktan eğitimidir.

Uzaktan eğitim kavramı, eş anlamlı olmayan farklı terimleri içermektedir. Bu terimlerden bazıları uzaktan eğitim kapsamına girer; mektupla öğretim, evden ve dış çalışma, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme, uzaktan öğrenim veya uzakta öğrenmedir. Uzaktan eğitim, her biri öğrenciye ders vermekten, öğrenci başarısının izlenmesinden ve korunmasından ve öğrenilen materyalin sunumundan sorumlu bir

öğretmen ekibi tarafından yürütülen sistematik bir kendi kendine çalışma düzenlemesidir. Ayrıca uzaktan eğitim, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki eğitim alışverişlerinin çoğunun karşılanmadığı, eğitim sürecini desteklemek ve yapılandırmak için öğretmenler ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişim sağlayan ve iki yönlü aktarımda teknolojiyi kullanan bir eğitimidir (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitimin gelişimine baktığımızda, fikrin 18. yüzyılın ortalarında ortaya çıktığı bilinmekle beraber ancak "mektup yoluyla öğrenim" teriminin ilk olarak 1972'de Uluslararası Eğitim Anlaşmaları Konseyi (ICCE) tarafından kullanıldığı görülmektedir. 1980'lerde televizyon yayıncılığının gelişmesiyle dünyaya yayılmış ve 1990'larda bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle hız kazanmıştır. İddiaya göre, uzaktan eğitimin gelişimi üç aşamadan oluşmaktadır (Moore, 1993; McIsaac, 2002; Williams ve Pabrock, 1999). İlk 1860-1960 arası basılı materyallerin, radyo iletişiminin ve videokasetlerin kullanılması, ikincisi ise 1960-1990 yılları arasında çift yönlü sesli ve görüntülü iletişim ve bilgisayar tabanlı eğitim CD-ROM'ları ile uzaktan eğitim teknolojisinin oluşturulmasıdır. Üçüncüsü ise 1990'lardan bu yana hibrit teknolojinin kullanılmasıyla, uzaktan eğitimle sanal ortamda sınıfların oluşturulması ve öğretimin ağırlıklı olarak internet teknolojisi kullanılarak yapıldığı dönemdir (Jones, 2005).

Türkiye'de ise uzaktan eğitim ilk defa 1927 yılında eğitimdeki problemlerin tartışıldığı bir konferansta başlamış ve okuma yazma bilmeyen vatandaşlara uzaktan eğitim yoluyla okuma yazma öğretme planlanmıştır. Hazırlanan bu plan uzaktan eğitim şeklinde uygulanamamıştır. Uzaktan eğitime mektupla başlayamamanın en önemli nedeni, vatandaşların %90'ının okuma yazma bilmemesi ve öğretmensiz okuryazarlık olamayacağına dair yaygın bir görüşün olmasıdır. Uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik planlara 1956 yılına kadar başlanamamış, sadece düşünce olarak tarihte yer edinmiştir (Kaya ve Odabaşı, 1996). 1956 yılından sonra uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar başlamış ve 1960 yılında İstatistik ve Yayın Müdürlüğü kurumunun himayesinde "Mektupla Öğretim Merkezi" ismiyle yeni bir birim kurulmuştur. Bu yeni birimin kurulmasıyla beraber ülkemizde uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların ve uygulamaların sayısında artış sağlanmış, bu düşünce yeni bir gelişme ivmesine kavuşmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı 1978 yılında "Açık Üniversite" kurma fikrini gündeme getirmiştir. Bu fikir 1982 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesinin kurulmasıyla hayata geçirilmiştir ve lisans düzeyinde uzaktan eğitim veren ilk üniversitemiz Anadolu Üniversitesi olmuştur. Anadolu Üniversitesinin açık öğretim projesi ile başlayan uzaktan eğitim uygulamaları 1990'lı yıllarda İnternet'in öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılmasıyla artmıştır. Günümüzde uzaktan eğitim birçok üniversitede yaygın olarak kullanılmaktadır.

1.1. Teknoloji Liderliği

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, eğitimin küresel vizyonu, eğitim politikalarındaki değişiklikler ve daha birçok faktör eğitim üzerindeki yaptırımları ve okulların beklentilerini artırmış; okulların aralarında artan rekabetine, yeni eğitim yöntemlerinin ortaya çıkmasına ve okul yöneticilerinden beklenen rollerin çeşitlenmesine ve artmasına neden olmuştur. Okullarda daha etkili ve üretken öğrenme toplulukları yaratma beklentilerindeki artış, okul yöneticilerinin teknolojinin kullanımı ve uygulanmasındaki liderlik rollerinin farkına varmaları giderek daha önemli hale gelmiştir (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Foori, 2009; Akbaba- Altun ve Gürer, 2008; Anderson ve Dexter, 2005). Teknolojinin çeşitli alanlarda eğitime entegrasyonu ile okul yöneticileri nitelikli olmaya zorlanmakta ve okul müdürlerinin teknoloji kullanımında yetkin olmaları ve teknolojinin yönetim, öğretim ve öğrenmede uygulanmasına öncülük etmeleri istenmektedir (Afshari vd., 2009).

Teknolojinin gelişimi sadece toplumu etkilemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim sistemlerini ve öğretim yöntemlerini de değiştirir ve geliştirir. Okul yöneticileri, teknolojik gelişmelerin toplumsal

ihtiyaçlara cevap verecek şekilde okullara yansımaları sağlamak ve toplumun ilerlemesine katkı sunacak donanımları okul ortamına entegre etmek gibi önemli bir misyona sahiptir. Yöneticilerin eğitim ortamlarında teknolojinin yaygın olarak kullanılmasına öncülük ederek eğitim hedeflerine ulaşmak ve öğretmenleri etkilemek için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Teknoloji liderliği; teknolojik gelişmelerin yarattığı rekabet ortamında teknolojiyi tüm eğitim paydaşlarına entegre etmek ve eğitim kurumlarını güçlendirmek için okul yöneticilerinin sahip olması gereken yetkinlikleri ve becerileri kapsar (Öztaban, 2020).

Teknolojinin hâkimiyeti ile okul yöneticilerinden teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları beklenmekte ve kendileri de her gün bu konuya eğilme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmektedirler. (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Teknoloji lideri, çeşitli eğitim altyapılarını kuran ve yöneten, gerekli ortamı hazırlayan, çağın getirdiği yeniliklere ve gelişmelere göre yararlanacakların eğitimini planlayan ve motive eden kişidir. Tanzer (2004) ise teknoloji liderini, günümüzün olmazsa olmazı olan teknolojinin etkin ve maksimum verimle kullanımında rehberlik eden, bu konuda bir örgütü toplu olarak yönlendiren, etkileyen ve yöneten kişi olarak tanımlamaktadır.

Teknoloji liderliğinin farklı tanımlanmış olması, teknoloji liderlerinin rol ve sorumluluklarını tanımlama ve standartlaştırma ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu amaçla yürütülen çalışmaların en kapsamlılarından biri olan ve ISTE (International Society for Technology in Education) olarak bilinen Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğuna aittir (Hacıfazlıoğlu vd., 2011). ISTE, yöneticilere yönelik teknoloji liderliği standartlarını “Yöneticilere Yönelik Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları” adıyla yayınlamıştır. ISTE, eğitimin paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler ve eğitim koçları için teknik standartlar geliştirmekte ve bu standartları düzenli olarak güncellemektedir. ISTE tarafından geliştirilen bu standartlar şu anda 40’a yakın ülke tarafından kabul edilmekte ve kullanılmaktadır (Gökbulut ve Çoklar, 2017). Bu standartlar kaynaklarda NETS-A (National Educational Technology Standards for Administrators) olarak anılmaktadır. NETS-A ilk olarak Kasım 2001’de yayınlandı ve 2009’da revize edilerek NETS-A:2009 oluşturuldu. NETS-A standartlarının en özgün ve önemli özelliği, bir entegrasyon projesi sonucunda ortaya çıkmış olmasıdır. Bu kapsamda geliştirilen ve öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için belirlenen standartlar birbiriyle uyumludur (Banoğlu, 2009).

NETS-A, teknoloji liderliği konusunda yapılan en kapsamlı çalışmalardan biridir (Hafizoğlu vd., 2011). 2018 yılındaki son güncellemesinde ISTE, “Eğitim Liderleri İçin Standartlar” başlığı altında 5 maddede teknoloji liderliği standartlarını sıralamıştır. Eğitim lideri ISTE’ye göre; eşit vatandaşlığı, planlamada vizyonu, liderliği güçlendirmeyi, sistem tasarımcısı olmayı ve sürekli öğrenmeyi benimsemeli ve uygulamalıdır (ISTE, 2018).

1.2. Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin ne düzeyde teknoloji liderliği davranışı sergilediklerinin öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesi.

1.3. Araştırmanın Problemi

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği vasıflarına ulaşmaları için öncelikle teknolojiyi yakından takip etmeleri ve verimli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin teknolojiyi verimli bir şekilde kullanabilmesi ve teknoloji kullanımını noktasında öğretmen ve öğrencilere yönlendirme yapabilmesi gerekmektedir (Turan, 2006). Yöneticiler, eğitim ve yetiştirme görevlerine ek olarak teknolojik gelişmeleri yakından izlemeli, pratik teknik becerilerle kendini donatmalı ve teknoloji

liderliği davranışlarını da liderlik becerilerine dahil etmelidirler (Akbaba-Altun, 2002). Bu doğrultuda araştırmanın ana konusu, değişen ve güncellenen teknolojilerin eğitim öğretim sürecinde daha verimli kullanılabilmesi için yöneticilerin teknoloji liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini belirlemektir.

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

- a) Uzaktan eğitim sürecinde eğitimin aksamaması için okul yöneticileri tarafından hangi önlemler alınmıştır?
- b) Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimler nasıldı?
- c) Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- d) Uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarınızda nasıl değişiklikler oldu? Değişen bu durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- e) Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- f) Uzaktan eğitim boyunca okuldaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle alakalı görevlerini yerine getirme düzeyleri; mesleki kıdemleri ve eğitim durumları bakımından nasıl bir farklılık göstermektedir?
- g) Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere devam durumları takip edilip devamsız öğrenciler ile ilgili hangi tedbirler alındı?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli / Deseni

COVID-19 pandemisinin etkileri 2019 yılından itibaren ülkemizde görülmeye başlamıştır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim öğretim uzaktan eğitim şeklinde uygulanmıştır. Bu kurumlarda görev yapan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek için yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) araştırma tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacının konuyu yönlendirmeye çalışmadığı, ilgili oldukları bağlamda sosyal olguların incelenmesine ve anlaşılmasına dayanan araştırmadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan, doğal ortamdaki algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyan bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada kullanılan teknik ise fenomenoloji (olgubilimsel) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, insanların belirli bir olay veya kavram hakkındaki anlayışlarını, duygularını, görüşlerini ve algılarını nasıl ifade ettiklerini ve nasıl tecrübe ettiklerini incelemektedir (Rose, Beeby ve Parker, 1995).

Bu çalışmada yukarıda bahsedilen yöntem ve teknikten faydalanarak okullarda teknoloji liderliği bağlamında okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecindeki davranışlarının öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2.2. Araştırma Etik Uygunluğu

Bu çalışma Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu **04.01.2022-E-18457941-050.99-34731** tarih ve sayılı resmi yazısı ile etik kurul izni alınarak araştırılmıştır. Aynı zamanda Helsinki Deklarasyonu etik ilkeler çerçevesinde yürütülmüştür. Alıntılar bilimsel kurallara uygun olarak yapılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış olup etik ilkelere uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur.

2.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmadaki çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Artvin ili Merkez ilçesindeki anaokulu, ortaokul ve liselerde görev yapan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklı durumlar arasında hangi ortaklıkların ve benzerliklerin bulunduğunu araştırmak için amaçlı bir örneklemedir (Patton, 2002). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu temelde bir araştırma sorusuna dâhil olan kişilerin çeşitliliğini artırmak, benzer ve farklı durumları belirlemek, bu durumlar üzerinde araştırma yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmadaki katılımcı öğretmenler seçilirken tek bir eğitim kademesi yerine, anaokulu, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademeleri tercih edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler okullarından rastgele seçilmiştir. Gizlilik ilkesine dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine Ö-1, Ö-2, ..., Ö-16 şeklinde kodlama kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem ve buldukları okulda çalışma süreleri açısından da çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubuna ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Branş	Yaş
Ö-1	K	Lise	5	İngilizce	28
Ö-2	K	Lise	5	Matematik	28
Ö-3	E	Lise	6	Beden Eğitimi	34
Ö-4	K	Ortaokul	7	İlköğretim Matematik	30
Ö-5	K	Ortaokul	7	Bilişim Teknolojileri	31
Ö-6	K	Ortaokul	11	İngilizce	34
Ö-7	E	Lise	12	Biyoloji	39
Ö-8	K	Lise	7	Kimya	32
Ö-9	K	Ortaokul	3	İngilizce	25
Ö-10	K	Ortaokul	1	Fen Bilimleri	27
Ö-11	K	Anaokulu	12	Okul Öncesi	34
Ö-12	K	Anaokulu	14	Okul Öncesi	33
Ö-13	K	Ortaokul	2	İlköğretim Matematik	26
Ö-14	E	Lise	12	Tarih	37
Ö-15	E	Anaokulu	8	Okul Öncesi	30
Ö-16	K	Ortaokul	16	Türkçe	37

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=12) kadın olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı tabloya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü anaokulu, 7’si

ortaokul ve 6'sı lisede görev yapmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama 8 yıl mesleki kıdeme sahip ve yaş ortalamalarının yaklaşık 31 olduğu anlaşılmaktadır.

2.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yapılandırılmış görüşme formları karşılaştırıldığında, yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara ve araştırmacılara daha fazla esneklik sunar. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların konuyla ilgili ayrıntılı bir görüşünü almak isteyen araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Smith, 1995). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların oluşturulması için 7 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; alınan önlemler, mesleki gelişimi desteklemek, zaman yönetimi, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilikleri, değişkenler bazında teknoloji liderliği rolü, öğrencinin derse devam takibi şeklindedir. Belirlenen bu temalar soru ifadesine dönüştürmüş ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliliğine ilişkin görüş almak için bir alan uzmanının (eğitim yönetimi alanında öğretim üyesi), dil geçerliliği konusunda uzman görüşü almak için ise Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce dört öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yönetilmiştir. Bu ön görüşme sonunda elde edilen bulgular araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından eş zamanlı olarak incelenmiş, veri toplama aracının işlevsel ve araştırmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmaya katılmak için gönüllü olabileceklerini belirten ve önceden randevu alınan 16 öğretmenle yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın amacı ve içeriği görüşme öncesinde açık bir şekilde araştırmaya katılan öğretmenlere anlatılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür. Sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından not tutulmuş ve görüşme sonunda katılımcıların onayına sunulup doğruluğuna ilişkin onay alınmıştır. Görüşmelerin akışına bağlı olarak katılımcıların yanıtlarını detaylandırmaları istenmiştir. Görüşme formunun ilk kısmında katılımcı öğretmenlere ait yaş, cinsiyet, branş, çalıştığı eğitim kademesi ve mesleki kıdem gibi kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise katılımcılara toplamda 7 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşmeler esnasında katılımcılara yöneltilen ilave sorular ile öğretmenlerden daha açıklayıcı cevaplar alınmaya çalışılmış ve okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin bilgiler edinilmeye çalışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelerde yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli olayları açıklamak ve ölçmek için sözlü, görsel veya yazılı verilerden sistematik ve nesnel çıkarımlar sağlayan bir araştırma modelidir (Downe-Wamboldt, 1992). İçerik analiz sürecinde, her bir alt problem sınırları içinde elde edilen veriler dikkatli bir şekilde incelenip kodlar hazırlanmış ve bu kodlarla ilgili kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

2.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Veri analiz sürecinde oluşturulan kategorilere ait kodların güvenirliliğini sağlamak için veriler biri bilişim teknolojileri öğretmeni diğeri eğitim yönetimi alanında öğretim üyesi olan iki kişiye gönderilerek kendilerinden verileri benzer kategoriler altında kodlamaları istenmiştir. Dönüt aşamasından sonra

araştırmacı ve uzmanların kodlamaları arasındaki görüş birliği / ayrılığı Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle kontrol edilmiştir. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Kontrol sonucunda %93 oranında araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüşlerin uyumu tespit edilmiştir. Uzmanların görüşleri arasındaki bu uyumun nitel araştırmalarda %90 ve üzeri olması beklenmektedir (Saban, 2008). Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin isimleri gizli tutulduğundan her bir öğretmen için bir kod belirlenmiştir (Ö-1, Ö-2, Ö-3... Ö-16). Çalışma kapsamında elde edilen bulgular tablo şeklinde listelenmiştir. Tablo başlıkları ilgili araştırma sorularını yansıttak şekilde belirlenmiştir. Tablolarda tema, kodlar, katılımcılar, katılımcı yorumları ve cevap aranan soruların sıklığına ilişkin bilgiler verilmektedir. Elde edilen bulgular her tablonun altında yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama sürecinde kullanılan görüşme sorularından elde edilen veriler doğrultusunda uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini belirlemek için 7 adet açık uçlu görüşme sorusu incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitimin Aksamaması için Okul Yöneticileri Tarafından Alınan Önlemler

Katılımcı öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde eğitimin aksamaması için okul yöneticileri tarafından hangi önlemler alınmıştır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Uzaktan eğitim sürecinde eğitimin aksamaması için okul yöneticileri tarafından alınan önlemlere yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Katılımcılar	Öğretmen Görüşleri	Kodlar	f
Alınan önlemler	Ö-1	Okul yöneticilerimiz tarafından en kısa sürede ders programları belirlendi; öğrenci ve öğretmenlere duyuruldu. Ders atamaları ve takibi yapıldı. Öğrenci ve öğretmenler için okulda bilgisayar ve internet imkânı sağlandı. Millî Eğitim Bakanlığında gelen duyurular zamanında öğretmenlere iletildi ve öğretmenlerle iş birliği yapıldı.	Yeni ders programı	4
	Ö-2	Hazırlanan plan doğrultusunda öğretmen, öğrenci veli iletişimi sağlandı. Gerekli bilgilendirmeler okul web sitesi ve e-bada paylaşıldı.		
	Ö-3	Uzaktan eğitimin aksamaması için öğretmenlerden haftalık EBA raporları istenmiştir.	Okulda bilgisayar ve internet imkânı	2
	Ö-4	Ders programları uzaktan eğitimin gerçekleşeceği şekilde düzenlendi, etkileşimin kolay olduğu programlar değerlendirilerek, edinilen iletişim programlarından uygun olanı seçildi.		
	Ö-5	Haftalık ders planları oluşturularak öğretmenlerle paylaşılmıştır, ders saatlerinde esneklikler yapılabileceği vurgulanmıştır. İnternette sorun yaşayan öğretmen ve öğrenciler için okulda bilgisayar ve internet imkânı sağlanmıştır.	Okul web sitesi ve EBA kullanımı	1
	Ö-6	Okul idaresi öğretmenlerle koordine olarak yeni bir ders programı hazırlamıştır. Tablet kampanyasından biz öğretmenleri haberdar ederek tableti olmayan maddi	Haftalık raporlar	4

	durumu yetersiz öğrencilerimizin tablet edinmeleri sağlanmıştır.	Çevrim içi programlar	2
Ö-7	Okuldaki teknolojik imkanları ve aygıtları öğretmenlerin kullanımı için hazır tutulmuştur.		
Ö-8	Zoom programı üzerinden yapılan derslere onay vermişlerdir. Daha sonra resmiyet kazanan bu programlarla birlikte ders programlarımızı ayarlamak ve ders takibini sağlamak konularında katkı sunmuşlardır.	Ders saatlerinde esneklik	1
Ö-9	Hiçbir önlem alınmamıştır. Okul yöneticilerimiz dersler çakışmasın diye okul öğretmenlerine EBA için uzaktan eğitim programınızı kendiniz hazırlayın demişti.		
Ö-10	Okul yöneticileri online ulaşabilecekleri, belge paylaşımı yapabilecekleri gruplar kurup bakanlığın uygun gördüğü ders saati kapsamında gerekli ders dağılımını ve programını yaptılar. Öğretmenlerden de sınıf gruplarını kurmalarını istediler.	Tablet desteği	2
Ö-11	Okul yöneticileri her ailenin telefon numaralarını öğretmenlere temin etti.	Hiçbir önlem alınmamıştır	1
Ö-12	Haftalık plan ve eğitim akışları idareye teslim edildi.		
Ö-13	Haftalık katılım sağlamayan öğrencilerin katılım sağlamama nedenleri her hafta rapor şeklinde teslim edildi. Bu rapor neticesindeki sonuca göre öğrencilere uyarılarda bulunularak keyfi devamsızlıklar önlenmeye çalışıldı.	Sınıf grupları (anlık iletişim)	2
Ö-14	Her hafta düzenli olarak uzaktan eğitim plan ve fotoğrafları dosyalanarak idareye gönderildi.		
Ö-15	Okul öncesi için yapılan uzaktan eğitim sürecinde idarecilerin aldığı bir önlem hatırlamıyorum.		
Ö-16	Uzaktan eğitim süreci ile ilgili veliler ve öğrenciler bilgilendirildi. Teknolojiye erişim imkânı kısıtlı olan bazı öğrencilere tablet / telefon desteği sağlandı.		

Görüşme formunun ilk sorusundan elde edilen veriler incelendiğinde alınan önlemlere yönelik en sık tekrar edilen görüş öğretmenlerden yapılan çalışmaların haftalık olarak raporlandırılması istenmiştir. Katılımcılar hazırladıkları bu raporlarda derslere katılım, derslerin sayısı, süresi ve günlerine yer verdiklerini belirtmiştir. Söz konusu raporlar sayesinde eğitim sürecinin daha planlı ve programlı ilerlediği ifade edilmiştir (f=4).

Verilen yanıtlarda diğer bir önlem olarak yeni ders programlarının hazırlandığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim döneminde yüz yüze eğitimdeki ders programlarından farklı, kısıtlı ve ders sayısı az olan programlar hazırlandığı ifade edilmiştir (f=4). Katılımcılar okul yönetimince ders saatlerinde öğretmenlere esneklik sağlandığını belirtmiştir. Derslerin günlerinin değişmemesi ve başka derslerle çakışmaması koşuluyla EBA üzerindeki tanımlanmış saatlerin herhangi birinde öğretmenler derslerini tanımladıklarını ve işlediklerini ifade etmiştir (f=1).

Bazı katılımcılar okul yönetimi tarafından derslerin işleneceği platformlar (EBA, Zoom, GoogleMeet vb.) hakkında bilgilendirme ve eğitim amaçlı toplantılar düzenlendiğini belirtmiştir (f=1).

Bir kısım katılımcı öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimin sağlanmasına ve alınan önlem olarak anlık mesajlaşma uygulamaları üzerinden sınıf grupları oluşturulduğunu belirtmiştir. Sınıf rehber öğretmenleri tarafından sınıf grupları oluşturulduğu ve tüm öğrencilerin bu gruplara eklenmesinin sağlandığı ifade edilmiştir (f=2).

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları evde internet ve tablet imkânı olmayan öğrenciler için yöneticiler tarafından EBA destek noktaları oluşturulduğunu, bu öğrencilerin söz konusu destek noktalarından yararlandığını ifade edilmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı ve Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından başlatılan tablet kampanyası için öğretmenlerle maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin belirlendiğini ve İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bildirildiğini belirtmiştir. Söz konusu tabletlerin belirlenen tüm öğrencilere ulaştırıldığı ve öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanmaya çalışıldığı vurgulanmıştır (f=2). Katılımcı öğretmenlerden bir tanesi de okul yönetiminin hiçbir önlem almadığını, hatırlamadığını ifade etmiştir (f=1).

3.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Çevrim İçi Uygulamalara Yönelik Eğitimler

Görüşme formunun ikinci sorusunda öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimler nasıldı?” sorusu yöneltilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimler hakkında katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimler hakkında öğretmen görüşleri

Tema	Katılımcılar	Öğretmen Görüşleri	Kodlar	f
Mesleki gelişimi desteklemek	Ö-1	Çevrim içi uygulamalara yönelik EBA üzerinden verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Yeterli	8
	Ö-2	EBA kullanımını öğretmen ve öğrencilere tanıttı.		
	Ö-3	Uzaktan eğitim sürecinde kullandığımız çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimler genel itibarıyla iyi bir şekilde yürütüldü.		
	Ö-4	Öğretmen ve öğrenci bir anda kendini sınırlı bir ortamın içerisinde bulduğu için daha çok deneyimlerle sürece adapte olmaya çalışıldı.		
	Ö-5	Yoğun bilgi paylaşımından ziyade fikir verici ve yeterli çalışmalar olduğunu düşünüyorum.		
	Ö-6	Söz konusu uygulamaların kullanımına yönelik herhangi bir eğitim almadım. Yalnızca Bakanlığımızın göndermiş olduğu EBA üzerinden nasıl ders atanacağını gösteren videoyu izledim.	Yetersiz	8
	Ö-7	Doğrudan herhangi bir eğitim almadım. Deneme yanılma yoluyla ve araştırarak öğrendiklerimizle yapmaya çalıştık.		
	Ö-8	Herhangi bir eğitim verilmedi. Daha önce bu programları kullanan arkadaşların yardımıyla biz de öğrenip kullanmaya başladık.		
	Ö-9	Bakanlıkça yüklenen videoyu izlediğimde EBA’da canlı ders atmasını net bir şekilde anladım. O videoyu güzel ve açık bir şekilde hazırlamışlar.		
	Ö-10	Eğitimlerin gerektiği kadar olduğunu düşünüyorum. Uygulamalara yönelik beceriler daha çok üzerinde çalışılarak, keşfedilerek, deneyimleyerek geliştirilebilir.		
	Ö-11	Zoom üzerinden dersler tamamlandı. Eve telefon üzerinden etkinlik yollandı.		
	Ö-12	Eğitimler elden geldiğince öğretici ve eğlenceli olmalarına dikkat edildi.		

Ö-13	Okulumuzda yapılan toplantıda uygulamalarla alakalı bilgilendirmeler yapıldı.
Ö-14	Eğitimler etkileşimli olsa daha kalıcı öğrenme olurdu diye düşünüyorum. Düz bir anlatımla çok kalıcı olmadı.
Ö-15	Çevrimiçi uygulamaları öğretmenler kendi gayretleriyle öğrendi. Bir eğitim süreci yaşanmadı.
Ö-16	Bu konuda hiçbir eğitim almadık. Kendi bilgi ve tecrübelerimizle bu uygulamaları süreç içinde daha detaylı bir şekilde öğrendik.

Tablodaki bulgular incelendiğinde 16 katılımcının yarısı uzaktan eğitim sürecindeki çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimleri yeterli bulurken (f=8) diğer yarısı ise eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünmektedir (f=8). Eğitimlerin yeterli olduğunu düşünenlerden bazıları bu eğitimlerin yoğun bir içerikten ziyade fikir verici ve kısa bilgiler içerdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu kanaatteki katılımcıların bazıları uygulamaya dayanan bu tür becerilerin deneyimleyerek öğrenmenin daha kalıcı ve verimli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar süreç içerisinde karşılaştıkları problemlere yönelik de okul yönetimi tarafından destek sağlandığını ifade etmişlerdir.

Çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar ise okul yönetimi tarafından herhangi bir eğitim almadıklarını ve kendilerini bir anda uzaktan eğitim sürecinin içerisinde bulduklarını söylemişlerdir. Görüşmedeki bu soruya olumsuz, yetersiz yanıtı veren katılımcılar çevrim içi uygulamalara yönelik bilgileri bakanlık tarafından yayınlanan videodan, konu hakkında bilgisi olan diğer öğretmen arkadaşlardan ve kendi kendilerine deneyimleyerek öğrendiklerini ifade etmiştir (f=8).

Tablo 3 incelendiğinde süreçte kullanılan çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimleri öğretmenlerin yarısı yeterli bulurken diğer yarısı da yetersiz bulmuştur.

3.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan Ders Programı

Görüşme formunun üçüncü sorusunda öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Uzaktan eğitim sürecine hazırlanan ve uygulanan ders programları hakkında katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4: Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders programlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Katılımcılar	Öğretmen Görüşleri	Kodlar	f
Zaman Yönetimi	Ö-1	Yüz yüze olması gereken ders programımıza göre oldukça sadeleştirilmiş ve ders sayıları azaltılmış ders programıyla başladık. Yeni eğitim-öğretim yılına yüz yüze eğitimde olması gereken programlarımızla devam ettik. Ders programları yeterli ve amacına uygundu.	Yeterli, amaca uygun ve sistematik	7
	Ö-2	Yüz yüze eğitimdeki program paralelinde devam edildi. Herhangi bir aksaklık yaşanmadı.		
	Ö-3	Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimdeki gibi haftalık ders programları uygulanmıştır.		
	Ö-4	Programlar sürece göre hazırlandığı için pandemi sürecinde sistematik olarak ilerledik.	Yorucu	1

Ö-5	Ders saatlerinin akşam saatlerini bulması günü tam verimiyle kullanmayı engelleyen bir uygulamaydı. Akşam 6, 7 gibi saatleri bulan dersler öğretmen ve öğrenci açısından yıpratıcı ve verimsiz oluyordu.	Geç saatlerdeki derslerin verimsiz olması	4
Ö-6	Programının uygulanmasıyla ilgili herhangi bir sorun yaşanmadı.		
Ö-7	Ders süreleri kısa ve ders yoğunluğu çok fazla idi. Ayrıca özellikle yemek öğün saatlerine konan dersler hem katılımı düşürmüştü hem de öğretmenleri zora sokmuştur.		
Ö-8	Derslerin günün belli saatlerine koyulup belli saatlerine koyulamaması, ortaöğretim ve ilköğretimden kaynaklı sistemsiz yoğunluk bizim dağınık bir ders programına maruz kalmamıza sebep olmuştur.	Kısa ders süresi	3
Ö-9	Yüz yüze eğitimin olduğu zamanki programla benzerdi. Öğle arası vardı. Ders saatleri aynıydı. O nedenle pek bir fark yoktu.	Düşük katılım	1
Ö-10	Dersler düzene oturana kadar öğrenciler de öğretmenler de ev ortamında uygulamada zorlandı diye düşünüyorum. Uygulamada saatler esnek sayılırdı. Bu durum gün boyu bitmeyen derslere neden oldu. Saatler kısıtlandığında ise çakışmalara neden oldu. Ders dağılımları okulla aynı oldu son zamanlarda. Ancak ilk zamanlarda ders saatleri bayağı karıştı.	Sistemdeki yoğunluktan dolayı kısıtlama	2
Ö-11	Yaş grubu küçük olduğu için daha çok eğlenceli aktivitelere yer verildi. Tamamlayıcı etkinlikler ailelere ulaştırıldı. Aile ile iş birliği içinde kazanımlar tamamlanmaya çalışıldı.		
Ö-12	İçerikleri güzel ve eğlenceliydi. Sürenin kısıtlı olması nedeniyle çok fazla içerik yoktu ama var olan içeriğin çocukları destek diyebileceği nitelikte olduğunu söyleyebilirim.	Ev ortamında derse aktif katılımın sağlanamaması	1
Ö-13	Ders sayısı yüz yüze eğitime uygun şekildeydi ama canlı derste daha fazla ders saati gerektiği kanaatindeyim. Programda ders başlama saati açısından sorun yoktu ama ders saati yetmiyordu.	Esnek ders saatleri	2
Ö-14	Her öğretmen kendi kullandığı plana yönelik bir uzaktan eğitim planı hazırladı. Bu nedenle hem sınıfımın düzeyine uygundu hem de benim için uygulanabilir bir plandı.		
Ö-15	Yüz yüze eğitimde uygulanan program devam etti.	Aile ile iş birliği, eğlenceli aktivite	2
Ö-16	EBA üzerinde tanımlanan saatlere göre oluşturulan ders programları çok geniş bir zaman dilimini kapsadığı için oldukça yoğun ve yorucu bir süreç oldu. Aynı anda hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim yaptığımız dönemde ise ders programı saatlerinde çakışmalar oldu.	Yüz yüze ve uzaktan eğitim saatlerinin çakışması	1

Tablo 4'te, uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz sorusuna verilen yanıtlara ait bulgulara yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu sürece yönelik hazırlanan ders programlarının yeterli, amaca uygun ve sistematik olduğunu söylemişlerdir (f=7). Soruya yönelik verilen cevaplar arasında ikinci sırada ise ders programındaki derslerin günün geç saatlerine kadar devam etmesi bunun da verimsizliğe neden olduğu görüşü yer almaktadır (f=4).

Katılımcılar tarafından tekrarlanan diğer bir ifade de ders sürelerinin kısa olmasıdır. Her dersin süresi EBA platformu üzerindeki süresi 30 dk. ile kısıtlı tutulmuştur. Katılımcı öğretmenler bu sürenin yeterli olmadığını, dersin başında öğrencilerin katılmaları beklediklerini ve bundan dolayı da konu anlatımlarını yetiştiremediklerini ifade etmişlerdir (f=3).

Tablo 4 incelendiğinde yukarıdaki görüşleri sırasıyla sistemdeki yoğunluktan dolayı derslerin kısıtlanması (f=2), diğer derslerle çakışmama koşuluyla belirlenebilen esnek ders saatleri (f=2), aile iş birliği ve eğlenceli aktiviteler (f=2) görüşleri yer almaktadır.

Son olarak da katılımcılar derslerin normal derslere göre uzaktan eğitim sürecinden daha yorucu olduğunu (f=1), derslere katılımın düşük olduğunu (f=1), ev ortamında derse aktif katılımın yeterince sağlanmadığı (f=1) ve bazı sınıf seviyelerinde derslerin yüz yüze başlamasıyla beraber uzaktan yapılan derslerle çakışmalar yaşandığını belirtmişlerdir (f=1).

3.4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Görev ve Sorumluluklar Değişiklikler ve Değişen Bu Durumlara İlişkin Görüşler

Görüşmedeki dördüncü soruda öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarınızda nasıl değişiklikler oldu? Değişen bu durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarındaki değişikliklere ait görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5: Uzaktan eğitim sürecinde katılımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarındaki değişikliklere ait görüşler

Tema	Katılımcılar	Öğretmen Görüşleri	Kodlar	f
Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları	Ö-1	Dersleri kendimiz tanımladık. Derslerden önce daha detaylı bir ön hazırlık yaptım. Bu süreçte yüz yüze eğitimde yaptığım hazırlıktan daha fazlasını yaptım ve yoruldum. Günün belli bir bölümünü ekran karşısında geçirmek fiziksel bazı rahatsızlıklara da neden oldu.		
	Ö-2	Öğrencileri derste aktif tutabilmek için farklı yöntemler denedim.	Ders tanımlama	1
	Ö-3	Uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarımızda değişiklik olmamıştır, öğretmen olarak öğrencilerimize uyguladığımız eğitim, öğretim devam etmiştir.		
	Ö-4	Gerek öğretmen gerek öğrenci üzerinde fiziksel ve psikolojik olumsuz durumlar ortaya çıkardığımı düşünüyorum.	Detaylı ön hazırlık	4
	Ö-5	Branşım gereği uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında öğretmen ve öğrenciye rehberlik etme açısından bir yoğunluk yaşadım diyebilirim. Sürecin devamında uyum problemleri aza inince günden güne farklı tempolarda çalıştığım oldu. Rehberlik görevim normal eğitim sürecinde de devam ediyordu ancak uzaktan eğitim bunun temposunu bir tık daha arttırdı.	Görev ve sorumluluklarda artış	10
	Ö-6	Uzaktan eğitim öğrenciyle sürekli biçimde dijital teması da beraberinde getirdi. Öğretmenin bir telefon uzaklığında sürekli ulaşılabilir olması her günün her saati için geçerli oldu ve öğretmen için mesai kavramı diye bir şey kalmadı. Cep	Fiziksel rahatsızlık	2

	telefonlarına bağlı biçimde yaşamaya başladık. Tüm bu yükümlülüklerin online olması öğretmen açısından daha yorucu ve yıpratıcıydı.	Farklı öğretim yöntemleri	3
Ö-7	İş yükümüz artmış olmasına rağmen toplumda daha az çalıştığımız izlenimi oluşmuştur. Daha çok zaman ayırmamız gerekti ama bu öğretme sürecine olumlu yansımada.	Değişiklik olmamıştır	2
Ö-8	Görevimizi aynı şekilde ancak uzaktan yürütmeye çalışırken aynı zamanda dersi daha basit ve anlaşılır hale getirmek, daha çeşitli kaynaklar kullanmak ve derse devamlılığı sağlamak konusunda hassasiyetimiz arttı.	Psikolojik sorunlar	1
Ö-9	Okulda sınıfta bulunan öğrenci ile dersime hemen başlayabilirken uzaktan eğitim sürecinde gelmeyenlere ulaşmaya çalışmak çok zordu.	Daha yorucu, yıpratıcı	2
Ö-10	Uzaktan eğitim sürecinde görevlerim ve sorumluluklarım arttı. Saatlerce ekran başında hem çocuklara kaynak gösterebileceğimiz ders hazırlıkları yaptık hem dersleri yaptık. Ödev takibi yapmak ve devamsızlıkları takip etmek zordu.		
Ö-11	Uzaktan eğitim süreci zorlu bir yolculuktu yaş grubu küçük olduğu için dikkat süreleri çok kısaydı. Her ders eğlenceli aktivitelere yer verildi. Oyunlar yarışmalar tasarlandı.	Verimsiz eğitim süreci	2
Ö-12	Görev ve sorumluluklarım da herhangi bir farklılık söz konusu değildi sadece teknoloji yönünden kendimi biraz daha geliştirdim.		
Ö-13	Görerek anlatmak göz teması kurmak anlamayı artırırken uzaktan eğitimde anlatılmak istenen çoğu şey anlatılamadı. Bir yandan öğrencilerin derse katılımını sağlamak da zorundaydık.	Derse katılımın sağlanmasında zorluk	4
Ö-14	Teknolojik anlamda kendimi geliştirmem gerekti. Bu süreçte velilerim ile daha fazla iletişim kurdum.		
Ö-15	Görevimiz eğitim bunda bir değişiklik yok. Fakat sorumluluk noktasında uzaktan olmasından dolayı denetim ve farklı bir hazırlık süreci olduğundan ekstra bir yük bindi		
Ö-16	Velilerle ve öğrencilerle sosyal medya ve telefon üzerinden iletişim kurduğumuz için bu süreçte yoğun olarak görüşme halindeydik. Bu durumda özel hayatımızla okul iç içe geçti. Öğrencilerin ve velilerin günün her saatinde arayabiliyor olması bizleri çok yordu.		

Tablo 5 incelendiğinde en çok görev ve sorumluluklarda artış olduğu görüşü yer almaktadır (f=10). Bu görüşü, uzaktan eğitim sürecindeki derslere yönelik daha fazla ön hazırlık yapmak (f=4), ders esnasında öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasında zorluklar yaşandığı (f=4) ifadeleri takip etmektedir. Ayrıca derslerin canlı olmasından dolayı farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması da süreçteki değişen görev ve sorumluluklardan biri olduğu ifade edilmiştir (f=3).

Katılımcı öğretmenler derslerin bilgisayar üzerinden anlatıldığı ve bundan dolayı da fiziksel rahatsızlıklara maruz kaldıklarını (f=2), öğrenme sürecinin daha sıkı takip edilmesinden ve velilerle daha fazla muhatap olunmasından dolayı daha yorucu, yıpratıcı ve verimsiz bir dönem geçirdiklerini belirtmişlerdir (f=2). Görüşler arasında sürecin psikolojik sorunlara neden olduğunu ifade eden bir öğretmen de bulunmaktadır (f=1).

Ayrıca tablo incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinden dolayı görev ve sorumluluklarında değişiklik olmadığını ifade eden katılımcı öğretmenler de bulunmaktadır (f=2).

3.5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterliliklerine İlişkin Görüşler

Görüşme formundaki beşinci sırada “Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yer almaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ait görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6: Uzaktan eğitim sürecinde katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ait görüşler

Tema	Katılımcılar	Öğretmen Görüşleri	Kodlar	f
Yöneticilerin teknoloji liderliği yeterlilikleri	Ö-1	Okul yöneticilerimizin teknoloji liderliğinde yeterli olduklarını düşünüyorum. Bu süreçte çevrim içi uygulamalarda yaşadığımız problemlere çözüm bulmaya çalışıldı. Gerektiğinde yine çevrim içi uygulamalar aracılığıyla toplantılar düzenlendi ve gerekli bilgiler verildi.	Yeterli	4
	Ö-2	EBA kullanımında gerekli eğitimi ve desteği sağladılar. Mesela Ebada etkinlik oluşturma, ders tanımlama, ödevlendirme gibi konularda.		
	Ö-3	Uzaktan eğitim sürecinde okuldaki yöneticilerimiz sadece EBA, zoom ve diğer çevrimiçi programlar hakkında bilgi vermiştir.	Çözüm odaklı	1
	Ö-4	Maalesef bu konuda yeterince donanıma sahip olmadığı için okul yöneticimiz, öğretmen olarak yükümüz iki kat daha arttı. İletişim programları ve araçları hakkında herhangi bir bilgisinin olmaması süreç içinde aksaklıklara neden oldu.	Güçlendirici lider	3
	Ö-5	Okul yöneticilerimiz sürecin yönetimi açısından teknoloji liderliği konusunda gayretli ve başarılıydılar diyebilirim. Özellikle sürecin başlangıcında uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek uygulamalara dair bilgi verilmesi, hangi uygulamaları ne şekilde kullanabileceklerinden bahsetmeleri bunun için örnek verilebilir.	Yetersiz teknolojik bilgi ve destek	11
	Ö-6	Teknolojiyle ilgili liderlik yapabilecek yeterlikte olduklarını düşünmüyorum. Bu süreç okulumuzda öğretmenlerin özverili çalışmasıyla atlatılmıştır.	Gayretli ve başarılı	1
	Ö-7	Okul müdürlerinin teknoloji konusunda liderlik edebilecek seviyede teknolojiye hakim olduklarını düşünmüyorum. Yeni bir program veya bir hata karşısında ne yapılması gerektiği konusunda çözüm üretebilecek teknolojik bilgi ve birikimleri olmadığı kanısındayım.	Etkin teknoloji kullanımı, desteği ve rehberliği	1
	Ö-8	Bu konuda idarecilerimizden herhangi bir yardım almadık. O konudaki yeterlilikleri konusunda bir fikrim yok.		

Ö-9	Uzaktan eğitimde öğrenilmesi gereken tüm bilgileri internette ve başka öğretmen arkadaşlara danışarak öğrendik. Okul yöneticilerimiz teknoloji konusunda pek yetkin değiller.
Ö-10	Kendisini geliştirmeye kapalı olan, bilmiyorum diyerek işi bilen idareciye o yoksa da öğretmenine veren idarecilerimiz var bu yüzden bu anlamda herhangi bir liderlik göremedik.
Ö-11	Herkesin yabancı olduğu bir konuydu. Okul yöneticileri öğretmenleri sözel olarak destekledi
Ö-12	Herhangi bir liderlik söz konusu değildi. Kendi imkanlarımız dahilinde elimizden geleni yaptık.
Ö-13	Okul müdürümüz söz olarak teknoloji vizyonuna sahip, sürekli bu konuda övgüler söyleyen birisiydi. Ama bizim bunu geliştirmemize yönelik bir çalışması olmadı. Sürekli EBA'yı kullanın diye belli bir zorunlu saat vermişti.
Ö-14	Bu konuda pek liderlik yapılmadı her öğretmen kendini geliştirdi.
Ö-15	Özel bir gözlemim ve fikrim yok
Ö-16	Okul yöneticilerimiz teknoloji liderliği konusunda gereken yeterliliğe sahip. Zaman zaman çevrimiçi uygulamalarla yaptığımız toplantılar, görüşmeler; sosyal medyadan yaptığımız bilgilendirme ve duyurular onların da katkılarıyla gerçekleşti.

Tablo 6'ta "Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik verilen cevaplara ait bulgular yer almaktadır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin yetersiz teknoloji bilgisini sahip olduklarını ve yetersiz destek sağladıklarını ifade etmişlerdir (f=11). Bir sonraki tekrarlanan görüş ise okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin yeterli olduğu görüşüdür (f=4). Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise okul yöneticilerinin güçlendirici lider özelliklerini sergiledikleri belirtmişlerdir (f=3). Ayrıca teknoloji liderliği konusunda okul yöneticilerinin çözüm odaklı olduklarını (f=1), bu süreçteki çalışmalarını gayretli ve başarılı bulduklarını (f=1), süreç içerisinde etkin teknoloji kullanımını konusunda destekleyici davrandıklarını ve rehberlik yaptıklarını da (f=1) ifade etmişlerdir.

3.6. Uzaktan Eğitim Boyunca Okuldaki Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Rollerine Alakalı Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri; Mesleki Kıdemleri ve Eğitim Durumları Bakımından İncelenmesi

Görüşmeye katılan öğretmenlere "Uzaktan eğitim boyunca okuldaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle alakalı görevlerini yerine getirme düzeyleri; mesleki kıdemlerine, eğitim durumları bakımından nasıl bir farklılaşma söz konusudur?" sorusu yönlendirilmiş ve soruya ait katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Uzaktan eğitim boyunca okuldaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle alakalı görevlerini yerine getirme düzeyleri; mesleki kıdemleri ve eğitim durumları bakımından incelenmesi

Tema	Katılımcılar	Öğretmen Görüşleri	Kodlar	f
------	--------------	--------------------	--------	---

Değişkenler Bazında Teknoloji Liderliği Rolü	Ö-1	Branşı bilişim olmadığı sürece genel olarak okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliğiyle mesleki kıdemlerinin ters orantılı olduğunu düşünüyorum. Bu alanda yeterliliğin eğitim durumları ve özellikle branşla direkt ilgili olduğunu düşünüyorum.	Branşı ile ilişkili	1
	Ö-2	Çok bir farklılaşma olduğunu düşünmüyorum. Normal zamandaki iletişimimiz devam etti.		
	Ö-3	Yenilikçi bir yaklaşım güderek teknolojinin gerektirdiği programları kullanmamızda bizlere yol gösterici olmuşlardır.		
	Ö-4	Kesinlikle yaş kriteri ve kişisel alaka ile ilgili olduğunu ve bu konuda kişinin kendisini bireysel geliştirerek bu açığı kapatması gerektiğine inanıyorum.	Kıdem ile ters orantılı	3
	Ö-5	Kendi yöneticilerim açısından durumu değerlendirdiğimde her ikisinin de aşağı yukarı aynı mesleki kıdeme (yaklaşık 20 sene) sahip olduğunu ve benzer yeterlikler gösterdiğini söyleyebilirim. Öğrenme konusunda istekli ve uygulama anlamında da başarılılar. Bu biraz da kişinin mesleğine verdiği önemle bağlantılı diye düşünüyorum.	İlişki yoktur	7
	Ö-6	Okul yöneticilerimiz arasında bu konuda herhangi bir farklılık gözlemlemedim. Şayet teknoloji liderliğine dahil olacaksa, uzaktan eğitimin ilk aylarında EBA'da ders atamalarını daha genç olan müdür yardımcımız üstlenmişti. Genel olarak, bu konuda hemen hemen aynı ölçüde yetersiz olduklarını söyleyebilirim.	Kişisel ilgi ile doğru orantılı	5
	Ö-7	Belki yeni dönem ve daha genç öğretmen arkadaşlardan olan müdürlerimiz teknolojiye ve gelişmelere daha hızlı adapte olabileceklerdir fakat belli Yaş üstü arkadaşların kolay uyum sağlanamadığını gözlemledim.		
	Ö-8	Kıdem yılının teknolojiyi yönetebilme/yönetememe ile değil teknolojiye meraklarına göre değerlendirebilirim.		
	Ö-9	Kıdem arttıkça yaş da yükseldiği için belli bir yaştan sonraki okul yöneticileri maalesef teknolojik gelişmeleri takip konusunda oldukça gerideler.		
	Ö-10	Aslında bu durumun yaşla ilgili değil öğrenmeye açıklıkla, kendini geliştirmeye çalışmakla ilgili olduğunu düşünsem de yaşı daha geçkin tabiri caizse emekliliğinin gelmesini bekleyen idarecilerimizin teknolojik herhangi bir liderlik vasfı taşıdıklarını düşünmüyorum. Yaş, kıdem arttıkça teknolojik liderliğin azaldığını söyleyebilirim.		
	Ö-11	Okul yöneticilerimiz yeniliğe açık ve destekleyici davrandı. Mesleki kıdemleri açısından genç olmaları avantaj sağladı.		
	Ö-12	Tek bir toplantı yapıldı. Neler yapacağımız anlatıldı. Daha sonrasında kendi imkanlarımızla devam ettik.		
	Ö-13	Kıdemlilerden ya da kıdemsizlerden, müdürden ya da yardımcılardan bu süreçte bizim işimizi kolaylaştıracak bir fayda gördüğümü söyleyemem.		
	Ö-14	Kıdemle çok ilişkili olduğunu düşünmüyorum ama eğitim durumu ile doğrudan bağlantısı var.		

	Yöneticiler teknolojik anlamda donanımlı olursa bu konuda daha fazla liderlik üstlenebilirler.
Ö-15	Çalıştığım idareciler yaş itibariyle teknoloji kullanımı zayıf kişiler değildi o yüzden olumsuzluk yoktu
Ö-16	Mesleki kıdem derecesinin artması okul yöneticisinin teknoloji liderliği rolleriyle alakalı görevlerini yerine getirme düzeyinde bir düşüşe neden olmamaktadır.

Tablo 7’de uzaktan eğitim boyunca okuldaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle alakalı görevlerini yerine getirme düzeyleri; mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına bakımından nasıl bir farklılaşma söz konusudur? Sorusuna verilen cevaplara ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile mesleki kıdem arasında bir ilişkinin olmadığını düşünmektedir (f=7). Bir sonraki çoğunluğun görüşü ise teknolojik liderliği rolünün sergilenmesinin kişisel ilgi ile doğru orantıda olduğunu belirtmiştir. Mesleki kıdem az veya fazla olmasının bir öneminin olmadığını teknoloji liderliğinin kişisel ilgiyle alakalı olduğunu söylemişlerdir. (f=5).

Tablo 7’de soruya verilen yanıtlardan elde edilen bir diğer bulgu ise teknoloji liderliği yeterliliklerinin kıdem ile ters orantılı olduğu görüşüdür. Bu görüşe sahip katılımcı öğretmenler mesleki kıdem arttıkça teknoloji konusunda yeterliliğin azaldığını düşünmektedirler (f=3). Katılımcı öğretmenlerden bir tanesi de bu ilişkinin branş ile alakalı olduğunu, yöneticinin branşının teknoloji ile alakalı olması teknoloji liderliği yeterliliklerine sahip olduğunu düşünmektedir (f=1).

3.7. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Derslere Devam Durumları, Devamsız Öğrenciler İle İlgili Alınan Tedbirler

Görüşme formunun son sorusunda öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere devam durumları takip edilip, devamsız öğrenciler ile ilgili hangi tedbirler alındı?” sorusu yöneltilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere devam durumları, devamsız öğrenciler ile ilgili alınan tedbirler ile ilgili katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 8’te gösterilmiştir.

Tablo 8: Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere devam durumları, devamsız öğrenciler ile ilgili alınan tedbirler

Tema	Katılımcılar	Öğretmen Görüşleri	Kodlar	f
Öğrencinin Derse Devam Takibi	Ö-1	Öğrencilerin devam durumlarının takibi ilgili öğretmenlere bırakıldı. Veli toplantılarını çevrim içi uygulamalar aracılığıyla yapılması ve öğrencilerin bu süreçteki devam-devamsızlık durumlarının velilere iletilmesi istendi. Yine sınıf öğretmenlerinden devamsız öğrencileri ve devamsızlıklarının nedenlerini belirlemesi istendi. İhtiyaç listeleri belirlenip bazı öğrencilere tablet yardımı yapıldı.	Devamsızlık takibi	13
	Ö-2	Whatsapp öğrenci ve veli grupları oluşturuldu. Gerekliğinde bizzat veli-öğrenci telefon görüşmesi yapıldı.	Veliler ile iletişim kuruldu	12
	Ö-3	Öğrencilerin derslere devamını öğretmenler takip etmiştir fakat derslere devam zorunluluğu olmadığı için öğrencilerin ders devamlılığı oldukça azdır, bu yüzden derslere devamsız öğrencilerin velileri ile görüşülmüştür.	Tablet yardımı yapıldı	4

Ö-4	Öncelikle sürecin dışında kalan öğrencilerin sebeplerine bakıldı. Gerekli teknolojik ve iletişimi sağlayacak bir cihazı olmayan öğrencilere tablet ve internet temin edildi. Kendi isteğiyle dahil olmayanların ise aileleri ile iletişime geçildi.	Haftalık ve aylık raporlar düzenlendi	2
Ö-5	Derslerde yoklama alınması özellikle belirtilerek haftalık ve daha sonra aylık olmak üzere derslerin yapıldığına dair formlar doldurulması istendi. Gerekli durumlarda rehberlik öğretmenle de iletişime geçilerek velilerle ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı.		1
Ö-6	Bu konuda herhangi bir bilğim yok.	Herhangi bir fikrim yok	
Ö-7	Öğrencilerin devamlılığının zorunlu tutulmaması ve devamsız öğrencilere yaptırım uygulanmaması öğrencileri derslere katılım düzeyini azalmıştır.		
Ö-8	Derse katılmayan öğrencilerimize veya o öğrencilerimizin velilerine de ulaşip gerek bireysel gerekse toplantılarla bu konularda uyarılar yapılmış ancak etkili olmamıştır.	Devamsızlık takibi yapılmadı	1
Ö-9	Devamsızlık yapan öğrencilere olabildiğince ulaşmaya çalışıp mesaj attık.		
Ö-10	Devamsızlık yapan öğrencilerimizin genellikle problemi; internet çekmemesi, yetmemesi, teknolojik araç yetersizliği gibi teknik aksaklıkları bunlara genel anlamda pek çözüm üretemedik. Bunların dışında kalan kısımlar için öğretmenler olarak takip etmeye çalıştık. Bazen derse katılmaları için telefonla aradık, derse neden katılmadıklarını sorduk.		
Ö-11	Devamsız öğrencilere ulaşıldı, tamamlayıcı etkinlikler temin edildi.		
Ö-12	Telefonla irtibata geçildi. Çocuğun neler yapması gerektiği aileye anlatıldı. Verilen sorumluluklar WhatsApp aracılığıyla gönderildi.		
Ö-13	Haftalık raporlar teslim edildi. Keyfi gelmemezlilere uyarı mesajlarından başka çare yoktu. Teknolojik aleti ve interneti olmayanlar için de mümkün değildi.		
Ö-14	Ancak devamsızlıklar durumunda velileri ile özel olarak görüşülüp nedeni öğrenildi. Özel durumlar olduğunda bazı derslere katılmayanlar oldu.		
Ö-15	Devam durumları takip edildi katılım göstermeyenlerle iletişim kurularak derslere davet edildi		
Ö-16	Öğrencilerin devam durumları takip edildi ancak devam zorunluluğu olmadığı için bazı öğrenciler yıl boyunca sürekli devamsızlık yaptı. Bu öğrencilerle ve aileleriyle iletişim kurulup uzaktan eğitime devam etmesi konusunda gerekli bilgilendirme ve uyarılar yapıldı. Teknolojik altyapısı olmayan ailelere kısmen de olsa yardım edildi.		

Tablo 8’de uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere devam durumları takip edilip, devamsız öğrenciler ile ilgili hangi tedbirler alındığını yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin derslere devam durumları okul yöneticileri ve kendileri tarafından takip edildiğini belirtmiştir (f=12). Derslere devam etmeyen öğrencilerin katılımını sağlamak için alınan önlemlere yönelik sıkça tekrar eden görüş, velilerle iş birliği yapılması bulgusudur (f=12). Ayrıca haftalık ve aylık öğrenci devam durumu raporları da hazırlanıp incelendiği bulgular arasındadır (f=2). Devamsızlık nedeni maddi eksikliklerinden kaynaklanan öğrenciler için ise tablet yardımı yapıldığı

belirtmiştir ($f=4$). Bulgular arasında bir katılımcı devam takibinin yapılmadığını ($f=1$), bir katılımcının da fikrinin olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

COVID-19 pandemisi sırasında virüsün Türkiye'de yayılmaya başlamasının ardından salgının etkisini yavaşlatmak ve insan sağlığını korumak amacıyla yüz yüze eğitimlere ara verilmiştir. Pandeminin eğitim ve öğretim sürecini kesintiye uğratmaması için uzaktan eğitime devam edilmesi kararı alınmıştır. Uzaktan eğitimin mekâna ve zamana bağlı olmamasından dolayı bu süreç için uygun bir sistem olduğu tespit edilmiş ve uzaktan eğitim uygulamaya konmuştur. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı kısa sürede EBA TV ve EBA canlı derslerini hayata geçirmiş ve öğrencilerin yararlanması için gerekli çalışmaları başlatmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemini “Uzaktan eğitim sürecinde eğitimin aksamaması için okul yöneticileri tarafından hangi önlemler alınmıştır?” sorusu oluşturmaktadır. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin aldıkları tedbirler çeşitlilik göstermektedir. Yeni ders programı hazırlamak ve haftalık raporlarla eğitim öğretim sürecinin takibini yapmak söz konusu tedbirlerin başında gelmektedir. Bu önlemlerin hâlihazırda okul yöneticilerinin görevi olması ve teknoloji yeterliliği gerektirmemesi ilk sırada yer almalarının nedeni olabilir. Katılımcılar hazırladıkları bu raporlarda derslere katılım, derslerin sayısı, süresi ve günlerine yer verdiklerini belirtmiştir. Uzaktan eğitim döneminde yüz yüze eğitimdeki ders programlarından farklı, kısıtlı ve ders sayısı az olan programlar hazırlandığı ifade edilmiştir. Bu kısıtlı ders sayıları EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformundaki teknik alt yapının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Pandemi sürecinin başlangıcındaki bu yetersiz alt yapı ilerleyen haftalarda tamamlanmış, tanımlanabilecek derslerin saat seçenekleri ve sayıları arttırılmıştır.

Katılımcıların belirttiği diğer önlemleri, öğrencilere okulda bilgisayar ve internet imkânı sunmak, tablet desteği sağlamak, sosyal medya üzerinden anlık iletişim grupları kurmak ve öğretmenlere çevrim içi programlar sağlamak oluşturmaktadır. Öğrencilere sunulan tabletler ve öğretmenlere yönelik hazırlanan çevrim içi programlar Millî Eğitim Müdürlüğünün ve Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim sürecinde sağladığı imkânlardır. Dolayısıyla yalnızca okulda bilgisayar ve internet desteği sağlama ve anlık mesajlaşma grupları kurma tedbirlerinin doğrudan okul yöneticilerinin aldığı önlemler arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Nispeten daha az sayıda katılımcı, okul yönetiminin okul web sitesi ve EBA yoluyla öğrencileri, velileri bilgilendirerek ve ders saatlerinde esneklik sağlayarak eğitim öğretim sürecinin devamını sağlamayı amaçladığını belirtmiştir. Okul yönetimi tarafından sağlanan bu esneklikle öğretmenler -ders programlarındaki derslerin günlerinin değişmemesi ve başka derslerle çakışmaması koşuluyla- EBA üzerinde tanımlanmış saatlerin herhangi birinde derslerini işlediklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı da herhangi bir önlem alınmadığını ifade etmiştir. Bu görüşün nedeni olarak ise okul yöneticilerinin yüz yüze eğitimdeki görev ve sorumluluklarına ilave herhangi bir önlem alınmadığından kaynaklandığı söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde eğitim ve öğretimin devamını sağlamaya yönelik önlemler alma konusunda yeterli olduğunu göstermektedir. Bu yeterlilikler ISTE (2002, 2009) eğitim liderleri standartlarından “profesyonel uygulamada mükemmellik” ve “verimlilik ve profesyonellik” alt boyutlarıyla örtüşmektedir. ISTE eğitim liderleri standartlarına göre eğitim liderleri, tüm paydaşlarla etkili iletişim ve iş birliği süreçlerini tasarlamak ve desteklemek için dijital çağ araçlarını kullanır. Eğitim liderleri, profesyonel uygulamalarını çeşitlendirmek, kendilerinin ve okul personelinin üretkenliğini en üst seviyeye çıkarmak için teknolojiyi kullanır. Araştırmanın birinci

alt probleminde elde edilen bulgular ile alanyazındaki çalışmaların tespitleri ele alındığında, okul müdürlerinin COVID-19 sürecinde, eğitim teknolojileri aracılığıyla eğitim ve öğretimin devamını sağlamayı, derslere erişemeyen öğrencilere internet ve bilgisayar desteği sağlayarak imkânsızlıkları ortadan kaldırmayı, akademik başarıyı arttırmayı ve okul veli iletişimini sürdürmeyi amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemini “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimler nasıldı?” sorusu oluşturmaktadır. Katılımcıların yarısı bu eğitimleri yeterli görürken diğer yarısı ise yetersiz olduğunu düşünmektedir. Eğitimlerin yeterli olduğunu düşünen katılımcılar bu eğitimlerin hem okul yönetimi hem de bakanlık tarafından düzenlendiğini belirtmiştir. Düzenlenen bu eğitimlerin yoğun içerikten ziyade bilgilendirici ve kısa bilgiler içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu görüşteki bazı katılımcılar, bu tür uygulamaya dayalı becerilerin deneyimsel öğrenme yoluyla daha kalıcı ve etkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar ayrıca bu süreçte karşılaştıkları sorunların çözümünde okul yönetiminin destek verdiğini belirtmişlerdir. Bu eğitimler ISTE (2002, 2009) eğitim liderleri standartlarından “profesyonel uygulamada mükemmellik” ve “üretkenlik ve profesyonel uygulama” alt boyutlarıyla örtüşmektedir. Varılan bu sonuç Altun (2009), Chang (2005), Brockmeier, Sermon ve Hope (2005) ve Kozloski’nin (2007) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar, okul yönetiminden herhangi bir eğitim almadıklarını ve bir anda kendilerini uzaktan eğitim sürecinin içinde bulduklarını söylemiştir. Bu soruya olumsuz yanıt veren katılımcılar, çevrim içi uygulamaların kullanımını Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı videolardan, konuyu bilen diğer öğretmenlerden ve birinci elden deneyimleyerek öğrendiklerini söylemiştir.

Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazında yer verilen araştırmaların tespitleri dikkate alındığında, okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çevrim içi uygulamalara yönelik eğitimler ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine kısmen destek oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ders programı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu oluşturmaktadır. Elde edilen verilerden, öğretmenlerin çoğunluğu sürece yönelik hazırlanan ders programlarının yeterli, amaca uygun ve sistematik olduğunu söylemiştir. Bazı öğretmenler de ders programındaki derslerin günün geç saatlerine kadar devam ettiğini ve bunun da verimsizliğe neden olduğunu belirtmiştir. Bu durumun sebebi olarak uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında EBA’nın teknik alt yapısının yeterli olmayışı söylenebilir. Daha sonraki süreçte bu sorun Bakanlık tarafından düzeltilmiş ve ders saatlerinin seçenekleri arttırılmıştır. Ayrıca ders süreleri kısa tutulmuş ve EBA platformundaki ders süresi 30 dakika ile kısıtlanmıştır. Katılımcılar bu kısıtlamadan dolayı da konu anlatımlarının yetişmediğini belirtmiştir. Bu kısıtlamaların önüne geçmek için okul yönetimi diğer derslerle çakışmama koşuluyla derslerin başka saatlere de tanımlanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca yöneticiler öğrenci başarısının artması için veli, öğretmen ve okul idaresi arasındaki iletişimi sağlayarak iş birliğini sağlamıştır. Uzaktan eğitimdeki derslerin ve ders programlarının yüz yüze eğitim sürecine nazaran daha yorucu olduğu, derslere katılımın düşük olduğu, ev ortamında derse aktif katılımın yeterince sağlanamadığı bilgileri elde edilmiştir.

Yaşanan bu zorlukların hızlı bir şekilde yayılan virüsten ve bu duruma hazırlıksız yakalanan okullardan kaynaklandığı söylenebilir. Sürecin başındaki eksiklikler okul ve Bakanlık tarafından zamanla düzeltilmeye çalışılmış, eğitim öğretimin daha sağlıklı sürdürülmesi sağlanmıştır. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin bu dinamik süreçte okullarında uygulanan ders programlarına yönelik olumlu tutumlar tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin ders programlarının sürece yönelik hazırlanmasında, tasarlanmasında ve teknoloji ile öğretim programlarının bütünleştirilmesinde kısmen

başarılı oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin bu çalışmaları ISTE (2002, 2009) eğitim liderleri standartlarından “dijital çağ öğrenme kültürü” ve “öğrenme ve öğretme” alt boyutlarıyla paralellik göstermektedir. Bu yeterliliklerde teknoloji liderleri, öğrenme için teknolojinin sık ve etkin kullanımını tasarlar ve destekler. Teknoloji ve öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını, bütünleşmesini sağlar. Öğrenme ve öğretme etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için müfredat tasarımını, öğretim stratejilerini ve öğrenme ortamlarıyla uygun teknolojiyi sağlar.

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarınızda nasıl değişiklikler oldu? Değişen bu durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu süreçteki görev ve sorumluluklarında artış olduğu görülmüştür. Artan bu sorumlulukların başında derslere yönelik ön hazırlıklar gelmektedir. Bunun nedeni sanal ortamdaki kaynakların, eğitim içeriklerinin kullanılmasındaki zorluklar ve bu kaynakların sınırlı bulunmasıdır. Öğretmenler yüz yüze eğitim döneminde yapmış oldukları hazırlıkları ve materyalleri sanal ortamda uygulanabilecek şekilde tasarlamak, düzenlemek ve yeni materyaller hazırlamak zorunda kalmıştır. Nitelikli öğrenme için müfredata uygun kaynaklar uzaktan eğitim sistemine dahil edilmiş ve en üst düzeyde kullanılmıştır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dersi dikkat çekici hâle getirmek ve derse aktif katılım sağlamak için öğretmenlerin daha fazla çaba göstermek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte ayrıca öğretmenlerin sürekli bilgisayar üzerinden oturarak ve ekrana bakarak ders anlatmalarından dolayı fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Gün boyu devam eden canlı dersler, sabit bir şekilde derslerin işlenmesi ve bir taraftan da bazı öğretmenlerin aynı zamanda veli olması psikolojik olarak yıpranmalarına da neden olmuştur. Bu görev ve sorumluluklara ek olarak öğrenci devam durumunun takip edilmesi, öğrencilerin derslere katılmaları için gösterdikleri çabanın da değişen görev ve sorumluluklardan olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemini “Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu süreçte okul yönetimlerini teknoloji liderliği konusunda yetersiz bulduklarını ve kendilerine yetersiz destek sağladıklarını ifade etmiştir. Az sayıda öğretmen de okul yöneticilerini bu yeterlilikler konusunda yeterli bulmuştur. Sincar (2009), Baş (2012) ve Öztaş (2013) tarafından bu alanda yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara elde edilmiştir. Bu çalışmalarda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarını orta seviyede sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir söyleyişle, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili farklı bölgelerde ve zamanlarda yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar vermiştir. Teknoloji çağı ve okullarda teknolojiye yapılan yatırım göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin orta seviyede teknoloji liderliği davranışı sergilemeleri yeterli değildir. Duncan (2011) ABD'nin Virginia eyaletinde okul müdürleri ile yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin teknoloji alanındaki liderlik davranışlarının yetersiz olduğunu tespit etmiş ve okul lideri olmada teknolojik yeterliliğin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu çalışmalardaki benzerlikler, okul yöneticilerinin genel olarak teknolojiye gereken önemi vermemeleri, uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olmaları veya bu teknolojik liderlik hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak alanyazında (Can, 2008; Şişman- Eren, 2010; Sezer, 2011; Banoğlu, 2011; Bülbül ve Çuhadar, 2012) okul müdürlerinin yüksek düzeyde teknik liderlik davranışları sergilediklerine dair bulgular da bulunmaktadır. Bu farklılığın nedeni, bu çalışmalarda müdürlerin kendi teknoloji liderlik düzeylerini kendi bakış açılarından belirlemiş ve değerlendirmiş olması olabilir.

ISTE'nin okul yöneticileri için belirlediği “Eğitim Liderleri için Standartlar”ına göre okul yöneticileri öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Okullara teknolojinin entegre edilmesi ve teknoloji kullanımına ilişkin kararlarda paydaşların görüşlerinin alınması bu teknolojilerin etkin kullanımı ve muhafaza edilmesi için önemlidir. Bundan dolayı, bu çalışmada okul yöneticilerinin

teknoloji liderliği davranışlarının düşük seviyede olduğu görülmekle birlikte, çalışma diğer benzer araştırmalardaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemini “Uzaktan eğitim boyunca okuldaki yöneticilerin teknoloji liderliği rolleriyle alakalı görevlerini yerine getirme düzeyleri; mesleki kıdemleri ve eğitim durumları bakımından nasıl bir farklılık göstermektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri ve teknoloji eğitimleri alma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, yöneticilerin az ya da çok kıdem sahibi olmaları okul yöneticilerinin teknik liderlik davranışlarını etkilememektedir. Özetle öğretmenler, yöneticilerin mesleki kıdemlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı kanaatine varmıştır. Araştırmasında benzer sonuca ulaşan Sincar (2009), yapmış olduğu çalışmada da teknoloji liderliği ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığını belirtmiştir. Az sayıda da olsa bazı öğretmenler, okul yöneticilerinin teknoloji liderlik davranışları ile mesleki kıdem olumlu yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğunu savunmuştur. Bu görüşler doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin çoğu tarafından genç yaştaki okul yöneticilerinin teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla bilgi sahibi olmadıkları, sorunlara daha kolay çözüm bulmadıkları ve güçlendirici liderlik davranışlarını daha gayretli ve başarılı biçimde sergilemedikleri sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemini “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere devam durumları takip edilip, devamsız öğrenciler ile ilgili hangi tedbirler alındı?” sorusu oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci devam durumlarının öğretmenler aracılığıyla yöneticiler tarafından takip edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu takip hazırlanan haftalık ve aylık raporlar incelenerek kontrol edilmiştir. Tespit edilen devamsız öğrencilere yönelik alınan tedbirlerin başında velilerin aranarak bilgi verilmesi yer almaktadır. Devamsızlık nedeni ailesinin maddi durumundan kaynaklanan öğrenciler için ise Millî Eğitim Bakanlığı ve Millî Eğitim Müdürlüğünce tablet yardımı yapılmıştır.

Bu araştırma Artvin ili Merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle, eğitim paydaşları olarak velilerden ve öğrencilerden de elde edilen verilerden oluşan daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Bu çalışma nitel araştırma desenini benimsemiştir. Bu konuda araştırma yapmak için nicel ve nitel desenleri içeren karma yöntemler kullanılabilir.

Okullarda eğitim öğretim sürecinde teknolojinin kullanılması ve uygulanması konusunda en büyük sorumluluk okul yöneticilerine aittir. Eğitim kurumlarını daha etkin bir şekilde yönetebilmek için okul yöneticilerinin kurum genelinde bilişim teknolojilerinin faydalı ve etkin kullanımına yönelik eylemleri içeren teknoloji liderliği davranışlarını en üst seviyede sergileyebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinden eğitim sürecinde teknolojinin kullanılmasında öncü olmaları beklenmektedir. Politika yapıcılara, ilk ve yeniden yönetici atamaları sırasında teknolojiyi kullanma becerisi ve teknoloji liderliği davranışlarına ilişkin yeterliliklerin de atama kriteri olarak belirlenmesi tavsiye edilmektedir.

Ayrıca okul yöneticileri, okulun tüm üyelerinin okulda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin karar alma sürecine dâhil olmasını ve okulun tüm üyelerinin en üst düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamalıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmada görev alan yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., ve Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Altun Akbaba, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(286), 8-14.
- Akbaba-Altun, S., ve Gürer, M.D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 35-54.
- Altun, N. A. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arı, M. (2010). İnternet tabanlı uzaktan eğitim teknolojilerinde wimax esnekliği. Erişim adresi : http://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdf
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Barlı, Ö. (2010). Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış. İstanbul : Aktif Yayınevi.
- Baş, E.D. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Brockmeier, L. L., Sermon, J. ve Hope, W. (2005). Principals' relationship with computer technology. *NASSP Bulletin*, 89 (643), 45-63.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ., (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 5(9), 62-89.
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499.
- Can, A. (2008). Örgüt kültürünün hastanelerde toplam kalite yönetimi uygulamalarına uygunluğunun testine yönelik bir araştırma. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(3).
- Carnegie, D. (2012). Doğru ve etkin liderlik (K. Alptekin, Çev.). İstanbul : Nemesis Kitap.
- Chang, M. (2005). The leadership ideas and strategies of learning in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 229.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara : Siyasal Kitabevi.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (2000). İşletme yönetimine giriş. İstanbul : Beta Basın Yayım.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content Analysis : Method, Applications, And Issues. *Health Care For Women International*, 13(3), 313-321
- Duncan, J. A. (2011). An assessment of principals' technology leadership : A statewide survey (Doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University. Richmond, Virginia, United States
- Gökbulut, B. ve Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 126-138.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2),145-166

- International Society for Technology in Education (2018). <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-education-leaders> Erişim Tarihi : 01/02/2021
- Jones, D. (2005). Computing by distance education : problems and solutions. <http://cg-pan.cgu.edu.au> adresinden Erişim tarihi : 01/02/2021
- Kaya, Z., ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 1.
- Kaya, Y. K. (1991). Eğitim yönetimi : kuram ve Türkiye’deki uygulama. Ankara : Bilim Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara : Pegem.
- Koçel, T. (2014). İşletme yöneticiliği. İstanbul : Beta.
- Kozloski, K.C. (2006). Principal leadership for technology integration : A study of principal technology leadership. Unpublished Doctoral Dissertation, Drexel University.
- McIsaac, M. (2002). The internet culture and community building, Advancing Online Learning In Asia, Hong Kong : The Open University of Hong Kong, p.16-25.
- Moore, M. (1993). Contemporary issues in american distance education, elmsford. NY : Pergamon, Inc.
- Öztaban, A. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Öztaş, A. (2013). Resmi ortaöğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. (3rd ed.). Thousand Oaks, California : Sage Publications.
- Rose, P., Beeby, J., ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (55), 459-496. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10342/126702>
- Sezer, A. (2011). Coğrafya öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-19.
- Sincar, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği) (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Smith, J. A. (1995). Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. Teoksessa JA Smith. R. Harré and LK Langenhove (toim.) *Rethinking Methods in Psychology*
- Sorensen, T. ve Epps, R. (1996). Leadership and local development : dimensions of leadership in four central queensland towns. *Journal of Rural Studies*. 12(2), 113-125.
- Şahin, A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K. ve Örselli, E. (2015). Kamu yönetiminde liderlik : Yönetici ve çalışanların liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, Cilt :18, Sayı :2, ss.73-96
- Şişman-Eren, E. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları. (Yayınlanmamış doktora tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tanzer, S. (2004). Mesleki ve teknik öğretim okulu yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Turan, S. (2006). Avrupa Birliği sürecinde eğitim ve okulun işlevini yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2(7), 3-9.

Williams, M. ve Pabrock, K. (1999). Distance learning : The esencial guide., Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Winston, B. E. ve Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. International Journal of Leadership Studies, 1(2), 6-66.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara : Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the views of teachers on technology leadership competencies of school administrators in the distance education process implemented due to the effects of COVID-19 pandemic which started to be seen in our country in 2019.

In the research, the phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was preferred and the interview technique was used. The study group in the research consists of 16 teachers working in kindergartens, secondary schools and high schools in the central district of Artvin province in the 2021-2022 academic year. While creating the study group, the maximum variation sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used. The purpose of maximum diversity sampling is to create a small sample and increase the diversity of people involved in a research question on this basis, to identify similar and different situations, and to conduct research on these situations (Lightning and Simsek, 2011). In this context, while choosing the participating teachers in the research, different education levels such as kindergarten, secondary school and high school were preferred instead of a single education level. The interviewed teachers were randomly selected from their schools. Based on the principle of confidentiality, the real names of the teachers participating in the research were not used, instead coding as T-1, S-2, ..., S-16 was used.

A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in the research. 7 main themes were determined to form the questions in the semi-structured interview form. These themes are; the measures taken are to support professional development, time management, teachers' duties and responsibilities, technology leadership competencies of administrators, technology leadership role on the basis of variables, and student attendance. These determined themes were transformed into question statements and a semi-structured interview form consisting of 7 questions was created. A field expert (three faculty members in the field of educational administration) was consulted to get an opinion on the content validity of the questions, and a Turkish teacher was consulted to get an expert opinion on language validity. In line with the expert opinions, the interview form was given its final form. Before starting the data collection process, questions in the semi-structured interview form were asked to four teachers. The findings obtained at the end of this preliminary interview were analyzed simultaneously by the researcher and a field expert, and it was determined that the data collection tool was functional and suitable for the research. During the data collection process, data were collected by face-to-face interviews with 16 teachers who stated that they could volunteer to participate in the research and who had an appointment beforehand. The purpose and content of the research were clearly explained to the teachers participating in the research before the interview. The interviews lasted approximately 35-40 minutes. The answers given to the questions were noted down by the researcher and presented to the approval of the participants at the end of the interview, and their accuracy was approved. Depending on the flow of the interviews, the participants were asked to detail their answers. In the first part of the interview form, personal information such as age, gender, branch, education level and professional seniority of the participating teachers were included. In the second part, a total of 7 open-ended questions were asked to the participants. During the interviews, additional questions asked to the participants and more explanatory answers were tried to be obtained from the teachers and information about the technology leadership competencies of the school administrators was tried to be obtained.

Within the scope of the study, the data obtained from the open-ended questions asked in the semi-structured interviews were analyzed using the content analysis technique. In the content analysis process, the data obtained within the boundaries of each sub-problem were carefully examined, codes were prepared and classified under the categories related to these codes.

In order to ensure the reliability of the codes belonging to the categories created during the data analysis process, the data was sent to two people, one an information technology teacher and the other a lecturer in the field of education administration, and they were asked to code the data under similar categories.

According to the results of the research, the technology leadership behaviors of school principals during the COVID-19 process were found insufficient by the teachers. The views of the participants on the technology leadership roles of school administrators did not show a significant difference according to the professional seniority of the administrators and whether they received technology-related training or not.